

La valutazione della realizzazione del coordinamento pedagogico territoriale nella Regione Veneto. Una ricerca esplorativa

Evaluation of the implementation of territorial pedagogical coordination in the Veneto region. Exploratory research

Emilia Restiglian

Associate Professor | Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology | University of Padova (Italy) | emilia.restiglian@unipd.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Restiglian, E. (2023). Evaluation of the implementation of territorial pedagogical coordination in the Veneto region. Exploratory research. *Pedagogia oggi*, 21(1), 192-200.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-22>

Copyright: © 2023 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://doi10.7346/PO-012023-22>

ABSTRACT

The construction of the integrated education system from birth to six years (DM 65/2017; DM 334/2021) is slowly moving forward in our country. As is well known, the system comprises very different facilities: early childhood education services (nurseries), which take very heterogeneous forms across the country, and pre-schools (kindergarten), which are substantially more homogeneous. Exploratory research analyzed the opinions of 45 educators and teachers in the Veneto region on the implementation of the integrated system. In particular, we were concerned with the activities relating to the territorial pedagogical coordination in the different Provinces (Agostinetto, Restiglian, 2022). A qualitative analysis of the collected texts highlighted the need to go beyond a generalized and top-down guided training, emphasizing the need to establish micro-communities of practice across different structures to work together over the long term and across multiple spaces for the integrated planning and development of bottom-up training.

La costruzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni (DM 65/2017; DM 334/2021) sta lentamente trovando attuazione nel nostro paese. Come noto, fanno parte del sistema strutture molto diverse: i servizi educativi per l'infanzia, molto eterogenei nei territori, e le scuole dell'infanzia, sostanzialmente più omogenee. Una ricerca esplorativa ha analizzato le opinioni di 45 educatrici e insegnanti della Regione Veneto rispetto all'attuazione del sistema integrato, inteso come azioni messe in campo all'interno dei coordinamenti pedagogici territoriali attivi nelle diverse Province (Agostinetto, Restiglian, 2022). L'analisi qualitativa dei testi raccolti ha evidenziato la necessità di superare una formazione generalizzata e guidata dall'alto (top-down), ponendo l'accento sulla necessità di avviare microcomunità di pratiche tra strutture diverse per condividere tempi lunghi e spazi plurimi di progettazione e sviluppo integrato per una formazione bottom-up.

Keywords: integrated system; educational continuity; territorial pedagogical coordination; communities of practice; education

Parole chiave: sistema integrato; continuità educativa; coordinamento pedagogico territoriale; comunità di pratiche; formazione

Received: April 01, 2023

Accepted: May 15, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Emilia Restiglian, emilia.restiglian@unipd.it

Introduzione

L'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni definito dal Decreto 65 del 2017, in attuazione della Legge 107 del 2015, ha costituito uno spartiacque fondamentale nella storia dell'educazione dell'infanzia nel nostro Paese. Il Decreto ha consentito per la prima volta di poter sviluppare processi che fino a quel momento poche Regioni avevano saputo avviare. Emilia Romagna, Toscana e Umbria, in particolare, già da tempo si erano confrontate con la costruzione di reti di servizi con l'appoggio delle istituzioni locali e regionali, a volte solo limitate alla prima infanzia (0-3 anni), ma creando comunque connessione tra strutture pubbliche e private e gettando quindi la base della realizzazione del sistema integrato. Non si può dire lo stesso per altre Regioni del nord, e soprattutto per il centro-sud del Paese, peraltro bloccate da una presenza residuale di servizi per la prima infanzia, fatta eccezione, ad esempio, per alcune realtà come Roma capitale.

In linea con il Decreto 65, che definisce la realizzazione dei coordinamenti pedagogici territoriali, una ricerca nella Regione Veneto prova a delineare alcuni elementi di riflessione per supportare ulteriori ricerche e riflessioni a livello nazionale, oltre che ispirare le azioni degli stessi coordinamenti.

1. Quadro di riferimento

Il sistema integrato si articola nei servizi educativi per l'infanzia, bambini dalla nascita ai tre anni, e nelle scuole dell'infanzia. Mentre queste ultime dipendono dal governo centrale, i primi sono inseriti in un sistema regionale (o provinciale) e sono il risultato di condizioni sociali e culturali diverse differenziandosi, tra le varie cose, per offerta educativo-didattica e reclutamento del personale.

Con l'introduzione del sistema integrato si è tornati a parlare di continuità. Il concetto va però ridefinito sulla base degli studi e delle ricerche che hanno coinvolto a vario livello esperti di infanzia per dare vita ad un cambiamento "profondo, pedagogico e istituzionale, culturale e sociale" [...] che passa attraverso le pratiche" in modo da diventare riferimento fondamentale del lavoro progettuale degli operatori di tutto il segmento zero-sei (Zaninelli, 2021, p. 154). Lavorare sulla continuità significa intrecciare istanze pedagogiche e valoriali, pratiche e organizzative, oltre che sociali, politiche e storiche, per sviluppare "traiettorie formative in cui la storia e l'individualità di ogni bambina e di ogni bambino è riconosciuta e valorizzata" (Zaninelli, 2021, p. 42). Uscire da visioni frammentate e segmentate sulle pratiche permette di entrare nei temi e negli ambiti trasversali di una cultura zero-sei multidimensionale che comprende e tiene assieme idee di somiglianza e similarità non più contrapposte (Zaninelli, 2018).

I primi duemila giorni di vita costituiscono un periodo decisivo per lo sviluppo socio-cognitivo di ogni bambino e bambina nel pieno riconoscimento dell'importanza e della specificità dell'infanzia. Questo periodo si caratterizza e si sostiene anche nell'incontro con le famiglie nell'ottica della corresponsabilità educativa per una continuità orizzontale in grado di dare sostanza all'azione di educatori e insegnanti e, in senso più ampio, per partecipare ad una comunità educante (Amadini, 2020). Al contempo, il lavoro nei nidi e nelle scuole dell'infanzia contribuisce alla diffusione di una cultura dell'infanzia che rivendica a gran voce i diritti specifici dei bambini e delle bambine, che vanno riconosciuti e rispettati nei loro bisogni, e la necessità di una partecipazione attiva per la loro soddisfazione (Bobbio, 2020).

Senza poter fare qui una ricostruzione storica completa, dobbiamo accennare all'istituzione della legge n. 444 del 1968 che definisce la scuola materna statale fondando di fatto un sistema educativo rivolto all'infanzia che avvia la generalizzazione del servizio per lo "sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia" (art. 1). È quindi a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento che si realizza una piccola rivoluzione: la prima infanzia non viene più vista come un problema sociale su cui intervenire episodicamente e in funzione all'aiuto dei genitori, ma viene fatta entrare a pieno titolo nel sistema scolastico. Il bambino viene ritenuto un soggetto da "educare" e non solo da "accudire".

Quasi parallelamente si apre la strada ai servizi educativi per i bambini da zero a tre anni con il *Piano quinquennale per l'istituzione degli asili-nido comunali con il contributo dello Stato* (Legge 1044/1971) che decreta proprio la nascita dell'asilo nido pubblico a gestione comunale a valenza educativa. Come sottolinea Barbieri (2019), questa legge può essere considerata un punto di svolta per il nostro Paese per il fatto che

essa ha permesso il riconoscimento del diritto all'educazione e all'assistenza a tutte le bambine e i bambini, 'trasformandoli in "cittadini" e non più trattandoli come semplici membri di una famiglia o, come spesso capitava, pensandoli solo in simbiosi con la figura materna' (p. 92). Prende avvio quindi lo sviluppo degli asili nido sul territorio nazionale e le prime riflessioni sul ruolo specifico dell'educatore e i suoi compiti, il coinvolgimento delle famiglie, le caratteristiche degli ambienti e degli spazi, temi che vengono declinati e approfonditi in modo diverso nelle Regioni italiane (e nei Comuni) e che oggi possiamo individuare come *trait d'union* con il segmento 3-6 anni nella costruzione del sistema integrato.

In sintesi, il nostro Paese il percorso zerosei anni viene definito *split system* (EC/EACEA/Eurydice, 2019) proprio per la divisione storicamente definita tra i servizi per la prima infanzia e le scuole dell'infanzia, situazione che non ha facilitato l'avvio di un sistema unitario integrato zerosei come presente in altri paesi europei.

2. Il coordinamento pedagogico territoriale

Nonostante le differenze tra il sistema dei nidi d'infanzia e delle scuole dell'infanzia, per accesso di bambine e bambini, titolo di studio, personale impiegato, riconoscimento sociale e contrattuale, oltre che per dipendere da Ministeri diversi (sanità/sociale/famiglia e istruzione), in alcuni Comuni, come Bologna e Perugia, vengono avviati già negli anni Ottanta del Novecento i primi tentativi di sperimentazioni e di attivazione di gruppi di coordinamento, i quali avevano come scopo primario mettere in comunicazione l'attività dei singoli coordinatori. Si tratta di un tentativo di ricondurre ad un sistema coerente la complessità e la frammentazione dell'offerta educativa a livello locale.

Sono due le Regioni che prima di altre delineano i coordinamenti pedagogici: l'Emilia-Romagna e la Toscana. A livello nazionale, invece, la svolta culturale arriva con il Decreto 65/2017 che segna la definitiva accettazione delle sollecitazioni giunte dal livello europeo fin dagli anni Duemila in merito alla cosiddetta Early Childhood Education and Care (ECEC) volendo superare frammentarietà ed eterogeneità delle strutture che si rivolgono ai bambini da 0 a 6 anni e allo sviluppo della loro qualità (Bondioli, Savio, 2018; Lazzari, 2016). Tra gli strumenti inclusi nel Decreto per favorire la costruzione, lo sviluppo e la qualificazione del sistema integrato, il coordinamento pedagogico territoriale è un obiettivo strategico (art. 4, comma g). È la nota MIUR 404/2018 a definire meglio il coordinamento pedagogico territoriale:

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 nella formazione di base per l'accesso alla professione di educatore e di docente. 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.

Le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei (2021) definiscono ulteriormente il coordinamento pedagogico territoriale come:

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 zerosei attraverso il confronto professionale collegiale (p. 40).

La promozione dei coordinamenti pedagogici viene affidata alle Regioni sulla base di intese con gli Uffici scolastici regionali e le rappresentanze degli Enti locali, valorizzando le risorse professionali disponibili all'interno del sistema integrato e salvaguardando peculiarità, identità, modelli organizzativi. La "definizione dell'ambito territoriale di competenza del coordinamento 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.)" (Linee pedagogiche, 2021, p.41).

Ne è derivata una situazione fortemente diversificata (ISTAT, 2020; Stringher, Sandre, Donà, 2023)

che se da un lato ha permesso ai territori di poter esprimere la loro autonomia, ha però acuito in qualche modo le differenze tra gli stessi “sganciando” probabilmente la questione, basilare nella costruzione di un sistema integrato, da una solida riflessione nazionale. Ciò si aggiunge alla questione dei diversi titoli di studio necessari per l’accesso del personale nei nidi e nelle scuole dell’infanzia (Restiglian, 2022).

In Veneto i coordinamenti pedagogici territoriali sono attivi dal 2018/19 per volontà congiunta di: Regione Veneto, ANCI, FISM e USR. Quest’ultimo ha l’incarico di attivarlo e coordinarlo. Sono stati attivati sette Coordinamenti Pedagogici Territoriali (CPT), uno per ogni capoluogo di provincia.

3. La ricerca: analisi e discussione dei dati

Una ricerca esplorativa condotta a gennaio 2023 ha analizzato le opinioni di 45 educatrici e insegnanti della Regione Veneto rispetto all’attuazione del sistema integrato, inteso come azioni messe in campo all’interno dei coordinamenti pedagogici territoriali attivi nelle diverse Province (Restiglian, 2022). Si è scelto di utilizzare la ricerca esplorativa per la rilevanza degli aspetti teorici nella costruzione del questionario proposto ai partecipanti e nella successiva interpretazione dei dati (Vivanet, 2015). Il questionario, grazie alla struttura a domande aperte che ben si adattavano alle caratteristiche della popolazione, ha permesso di lasciare i soggetti liberi di esprimere il proprio pensiero (Benvenuto, 2015).

Le persone sono state selezionate da alcuni esperti del settore e provengono da diversi contesti (Comuni, Stato, FISM, Cooperative); si è trattato quindi di un campione di convenienza. Di quest’ultimo se ne riconosce la non numerosità, ma si è cercato di valorizzare l’eterogeneità dei diversi contesti. È stata somministrata un’intervista scritta (Google form) composta da alcune domande chiuse di carattere sociografico seguite da quattro domande aperte volte a rilevare le opinioni delle intervistate rispetto al sistema integrato zerosei, quali aspetti positivi e criticità riscontrino in merito alle azioni avviate nei territori e quali suggerimenti proponano per lo sviluppo di un buon funzionamento dei coordinamenti.

L’obiettivo generale della ricerca è la rilevazione dell’opinione di educatori, educatrici ed insegnanti rispetto all’attuazione del sistema integrato. Le domande di ricerca sono le seguenti:

- DR1: Quali elementi sono evidenziati spontaneamente dai partecipanti rispetto all’attuazione del sistema integrato?
- DR2: Quali aspetti positivi sono rilevati rispetto al lavoro del coordinamento pedagogico?
- DR3: Quali criticità sono rilevate rispetto alle azioni del coordinamento pedagogico?
- DR4: Quali suggerimenti sono forniti dai rispondenti rispetto alle azioni del coordinamento pedagogico?

Hanno risposto all’intervista 18 educatrici di nido (40%) e 27 insegnanti di scuola dell’infanzia (60%) di strutture statali, paritarie e private. Le persone appartengono a tutto il territorio regionale: 37,8% Padova (14), 16,2% Venezia (8), 13,5% Vicenza (7), 10,8% Treviso (5), 8,1% Belluno e Verona (4 per ogni provincia) e 5,4% Rovigo (3). Piuttosto eterogenea anche l’esperienza dichiarata: 18 persone dichiarano di svolgere l’attività lavorativa da più di 10 anni, 19 persone hanno un’esperienza che si colloca tra i 6 e i 10 anni, 3 persone tra i 3 e i 5 anni mentre 5 persone tra 0 e 2 anni.

I dati testuali sono stati analizzati tramite il software Atlas.ti. Avendo come obiettivo la generazione di molte categorie differenti e ipotesi in relazione ad un fatto generico (Packer, 2011), sono state costruite macro-famiglie di codici a partire da quelli emersi con l’analisi delle risposte. In ciascuna tabella riportata sotto sono riportati i codici con le relative frequenze con cui sono state codificate le espressioni dei rispondenti

DR1: *Quali elementi sono evidenziati spontaneamente dai partecipanti rispetto all’attuazione del sistema integrato?* Le macro-famiglie di codici individuate sono obiettivi, processi e limiti. I codici sono evidenziati in Tabella 1.

COINVOLGIMENTO FAMIGLIE	6
ELEMENTI DI SOSTEGNO ALLA CONTINUITÀ 0-6	31
FORMAZIONE DEL PERSONALE	14
SOSTEGNO AL LAVORO EDUCATIVO	8
SOSTEGNO ALLA CRESCITA DEL BAMBINO	9
TOTALE	68

Tab. 1: Opinione sul sistema integrato e relative frequenze di codifica

In relazione agli *obiettivi* gli educatori ed insegnanti esprimono il loro sostegno alla continuità educativa 0-6 (31 espressioni codificate). In particolare, gli obiettivi che sono attribuiti alla realizzazione del sistema fanno riferimento al sostegno alla crescita del bambino, al suo accompagnamento e alla sua piena realizzazione (9 espressioni codificate) e al sostegno del lavoro educativo (8 espressioni codificate) grazie ad un processo volto a valorizzare l'insegnamento e l'apprendimento, le capacità dei bambini e quelle degli educatori e insegnante ed esprimono riconoscenza rispetto al lavoro dei servizi educativi grazie anche ad una relazione efficace e di qualità con le famiglie (6 espressioni codificate).

In relazione invece ai *processi*, che si riferiscono alla modalità di lavoro e alle strategie per giungere al sistema integrato 0-6, nelle 31 espressioni codificate è possibile individuare gli elementi ritenuti indispensabili per giungere al compimento del sistema integrato. Si sottolinea innanzitutto l'importanza della formazione del personale (14 espressioni codificate), mediante corsi di formazione con costi accessibili e di qualità, la condivisione di buone pratiche, traguardi comuni e linee guida stabili. Fondamentale si ritiene anche la relazione con le famiglie (6 espressioni codificate), il cui coinvolgimento e sostegno sono elementi indispensabili per il cammino verso il sistema integrato. Educatori e insegnanti percepiscono inoltre la necessità di momenti comuni, riflessione condivisa su valori pedagogici, condivisione di esperienze, proposte e problematicità. Inoltre, si ritiene indispensabile un pieno sostegno al lavoro dell'educatore e dell'insegnante (8 espressioni codificate) con un'attenzione particolare a elementi quali il riconoscimento del lavoro anche da parte del territorio e delle famiglie e delle buone condizioni lavorative ed economiche. Infine, gli spazi e i tempi di apprendimento devono essere adeguati ad uno sviluppo armonico del bambino nella prospettiva della continuità verticale.

Per quanto concerne i *limiti*, il processo di codifica evidenzia la percezione di una scarsa formazione del personale, che non è ritenuto pronto ad affrontare a pieno la continuità 0-6, si sottolineano inoltre come limiti la non obbligatorietà dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia e l'eterogeneità degli enti presenti nel territorio, aspetti che limitano un lavoro svolto interamente sulla continuità e sulla costruzione del dialogo.

La co-occorrenza dei codici mostra due correlazioni che vale la pena considerare: da un lato gli educatori sostengono che un elemento imprescindibile per proseguire nella direzione della piena realizzazione del sistema 0-6 sia la formazione del personale che attraverso incontri, dialogo e conoscenza degli elementi fondamentali del sistema costruisce continuità. La seconda correlazione considerata fa emergere, invece, come la continuità 0-6 dovrebbe sostenere la crescita e il pieno sviluppo del bambino.

DR2: Quali aspetti positivi e quali criticità sono rilevati rispetto al lavoro del coordinamento pedagogico?

I codici individuati (Tabella 2) fanno in questo caso riferimento alle seguenti macro-famiglie: personale educativo; comunità e territorio.

COINVOLGIMENTO FAMIGLIE	3
COMUNITÀ	14
ELEMENTI DI SOSTEGNO ALLA CONTINUITÀ 0-6	6
FORMAZIONE DEL PERSONALE	19
SCARSI ASPETTI POSITIVI	1
SOSTEGNO AL LAVORO EDUCATIVO	3
SOSTEGNO ALLA CRESCITA DEL BAMBINO	2
TOTALE	48

Tab. 2: Aspetti positivi del lavoro dei coordinamenti pedagogici territoriali e frequenze di codifica

In relazione al *personale educativo* i codici individuati permettono di affermare che l'aspetto peculiare del coordinamento pedagogico territoriale è quello di provvedere ad un'adeguata formazione del personale. Sono stati codificate 19 espressioni che sottolineano non solo l'importanza stessa della formazione, intesa come strada da perseguire, ma anche la possibilità che quest'ultima, offerta mediante laboratori e grazie all'utilizzo della tecnologia, costruisca un linguaggio pedagogico comune capace di portare ad apertura e scambio sia all'interno che verso l'esterno e un generale miglioramento del sistema integrato 0-6 (6 espressioni codificate in riferimento allo sviluppo stesso dello 0-6). La formazione e l'attenzione al personale educativo quale primo attuttore dei principi dello 0-6 è visto come l'elemento fondante per garantire qualità dei servizi. Una sola espressione sottolinea invece la mancanza di un'adeguata formazione.

Per quanto concerne invece i codici riferiti a *comunità e territorio*, l'analisi evidenzia come aspetto fondamentale del lavoro del coordinamento pedagogico territoriale quello di costruire comunità (14 espressioni codificate) sia all'interno dei nidi e delle scuole, tra il personale, che all'esterno, con il coinvolgimento delle famiglie (3 espressioni codificate) e degli enti presenti nel territorio. Questi elementi sono considerati fondamentali non solamente nella costruzione stessa del sistema 0-6, ma anche nel proseguimento dell'idea che questo sistema garantisca, tra le tante cose, uno sviluppo armonico e attento ai bisogni del bambino. L'impegno del coordinamento è dunque legato anche alla diffusione dei principi del coordinamento stesso, dentro e fuori scuola, affinché nasca una strada nuova e nuove possibilità per l'intera comunità.

La co-occorrenza dei codici mostra una correlazione di frequenza 7 tra i codici "comunità" (14 espressioni codificate) e "formazione del personale" (33 espressioni codificate) che vale la pena evidenziare. Gli educatori sostengono che un elemento imprescindibile per costruire comunità dentro e fuori dai nidi e dalle scuole sia la formazione del personale capace di dialogare con un linguaggio pedagogico comune.

DR3: Quali criticità sono rilevate rispetto alle azioni del coordinamento pedagogico?

Sono tre i codici individuati e sono riportati in Tabella 3. Le macro-famiglie individuate in questo caso fanno riferimento alla presenza o assenza di criticità rilevate.

CRITICITÀ GESTIONALI	8
CRITICITÀ SISTEMA	9
NESSUNA CRITICITÀ	8
TOTALE	25

Tab. 3: Criticità rispetto al lavoro dei coordinamenti pedagogici territoriali e frequenze di codifica

In particolare, 8 espressioni sono state codificate con il codice *nessuna criticità* in quanto sostengono che non siano presenti criticità nelle proposte del coordinamento pedagogico territoriale. L'assenza di cri-

icità è inoltre sostenuta da dichiarazioni di interesse rispetto agli incontri, considerati costruttivi e motivanti alla partecipazione. Infine, viene valorizzato il confronto tra scuole e lo scambio di buone pratiche, lo spirito di collaborazione ed interazione attivati, la costruzione di iniziative di dialogo e scambio tra i diversi punti di vista, la sperimentazione di altre modalità, il ripensamento di scelte con l'introduzione di percorsi innovativi e nuovi modi di lavorare.

Le 17 espressioni che rilevano criticità si suddividono invece in due gruppi: quelle che rilevano criticità gestionali, legate dunque alla gestione vera e propria delle proposte del CPT, e quelle considerate invece di sistema in quanto si riferiscono ad aspetti interni alle istituzioni o legati al sistema 0-6 stesso.

Insegnanti ed educatori rilevano le seguenti *criticità gestionali* (8 espressioni codificate). Le attività proposte sono in numero insufficiente e con tempi troppo diluiti, le formazioni, delle quali si critica l'offerta online rispetto a proposte in presenza, sono localizzate principalmente nei grandi centri abitati trascurando le periferie. Le *criticità legate invece al sistema* (9 espressioni codificate) fanno riferimento allo scontro tra le istituzioni, alla scarsa importanza attribuita al personale educativo non referente, aspetto che ha ricadute negative nel lavoro di team per la difficoltà di riportare le esperienze. Allo stesso tempo educatori e insegnanti sottolineano che la figura del coordinatore, che è il portavoce delle iniziative e proposte da parte del coordinamento, non è sufficientemente considerata. Si rileva inoltre una scarsa visibilità di proposte e progetti e una svalutazione dei docenti delle scuole paritarie (molto numerosi in Veneto) rispetto a quelli delle scuole statali.

DR4: Quali suggerimenti sono forniti dai rispondenti rispetto alle azioni del coordinamento pedagogico?

Formazione del personale, suggerimenti gestionali e suggerimenti organizzativi interni sono i codici emersi dalle risposte alla quarta domanda di ricerca (Tabella 4).

FORMAZIONE DEL PERSONALE	10
SUGGERIMENTI GESTIONALI	16
SUGGERIMENTI ORGANIZZATIVI	14
TOTALE	40

Tab. 4: Consigli e suggerimenti per i coordinamenti pedagogici territoriali e frequenze di codifica

Le macro-famiglie individuate fanno riferimento a suggerimenti per il coordinamento pedagogico territoriale suddivisibili in suggerimenti legati ad aspetti gestionali, quali spazi, tempi, ore, e suggerimenti organizzativi interni legati invece ad elementi specifici del contesto nido e contesto scuola, quali comunicazione interna, dialogo e centralità del personale. Trasversalmente si colloca la formazione del personale, che anche in questo caso è elemento di grande rilevanza.

Partendo da quest'ultima, la *formazione del personale* (10 espressioni codificate), sia per quanto riguarda i coordinatori che per quanto riguarda gli educatori e gli insegnanti, fa riferimento all'idea di costruire spazi di lavoro, riflessione e condivisione di idee, modalità e progetti e incontri continuativi su temi specifici. Inoltre, i rispondenti al questionario desiderano una formazione partecipata e situata alle attività con esempi concreti. Infine, un ulteriore suggerimento è quello di creare motivazione nel corpo educativo e insegnante, motore di un'energica costruzione del sistema 0-6.

I *suggerimenti gestionali* (16 espressioni codificate) fanno invece riferimento alla costruzione di un lavoro strutturato per ambiti territoriali, anche mediante la creazione di reti di incontri tra le varie realtà alle quali venga proposto di partecipare (privati e non) per poter condividere le scelte pedagogiche, confrontarsi e crescere. Si rileva, inoltre, il bisogno di una partecipazione specifica ai progetti delle diverse realtà educative, affinché si possa instaurare un confronto diretto con educatori ed insegnanti dei differenti servizi in ottica di miglioramento e di costruzione e collaborazione. In questo senso si rileva la necessità del supporto a persone e strutture affinché possano lavorare di più in qualità, con più risorse e sostegno. Si rileva fondamentale anche la costruzione uno spazio di incontro, condivisione e progettualità su ampia scala

così da dare importanza a progetti di collaborazione tra nidi e scuole differenti. Anche in un senso di gestione delle proposte insegnanti ed educatori desiderano poter far parte di iniziative concrete (formazione, laboratori, seminari, sperimentazioni) che abbiano sufficiente visibilità e risonanza, gestite anche attraverso l'utilizzo di uno spazio virtuale più immediato e di facile utilizzo. Di nuovo, insegnanti ed educatori suggeriscono di dare più voce e rilevanza alle realtà paritarie. Infine, un ultimo suggerimento è quello di allargare la rete 0-6 anche alle famiglie e agli enti del territorio che concorrono alla crescita dei bambini.

I *suggerimenti organizzativi interni* (14 espressioni codificate) sono invece i seguenti. L'individuazione di figure di riferimento interne ai nidi e alle scuole capaci di riconoscere i problemi specifici dalla realtà mediante una visione globale e non sempre analitica, la condivisione di attività pratiche all'interno del team educativo e insegnante, il quale mediante il dialogo partecipato e la condivisione è capace di trovare soluzioni ai problemi e alle criticità e le risorse per affrontarli e risolverli. Inoltre, si suggerisce di lavorare sulla costruzione di consapevolezza, poiché la conoscenza della propria realtà, nei limiti e nei punti forza, è il primo passo per agire in modo corretto in un contesto educativo. Infine, insegnanti ed educatori desiderano ridurre il gap tra la formazione/la teoria e la realtà, con specifica attenzione ad un lavoro calato sui bisogni del contesto e proposte operative specifiche. È fondamentale, dunque, non solo che i progetti di continuità diventino prassi ma che questi ultimi rappresentino anche occasioni di dialogo con insegnanti della scuola primaria, coinvolgano le famiglie e gli enti del territorio, con il fine di mettere in atto azioni autentiche di continuità.

4. Conclusioni

Sono tante le suggestioni che il materiale raccolto ha fatto emergere tramite l'analisi qualitativa. Si evidenziano sicuramente alcune dimensioni caratterizzanti dei coordinamenti pedagogici territoriali. Prima di tutto la *formazione*, una formazione diffusa e massiva (anche a distanza) che riesce a raggiungere anche le strutture che non hanno accesso solitamente a percorsi di aggiornamento, anche solo finalizzati ad approfondire alcune tematiche, ma anche declinata in seminari e laboratori rivolti a gruppi più contenuti di operatori e in grado di avviare il confronto su più livelli, ad esempio per la costruzione di un curriculum che possa salvaguardare le specificità dei due contesti.

Altra importante dimensione è quella relativa agli incontri, confronti e scambi che educatori e insegnanti reclamano a gran voce. Non solo formazione generalizzata e guidata dall'alto (top-down), ma richiesta di poter vedere cosa fanno gli altri, provare a lavorare con gli altri, sperimentare nuove pratiche, costruire percorsi in grado di far dialogare nidi e scuole dell'infanzia "vicini" per avviare un sistema integrato bottom-up fondato su *microcomunità di pratiche* nei territori.

Interessante risulta infine la necessità di una proficua *co-educazione e co-relazione con le famiglie*, prime componenti di sistema che dovrebbe riconoscere la professionalità di educatori e insegnanti, che però spesso disattende.

In sintesi, si ritiene che i tre spunti possano essere di sicuro interesse per i lavori dei coordinamenti pedagogici territoriali regionali ma anche nazionali, nello spirito del carattere di esplorazione di idee e approfondimenti della ricerca. Per la non rappresentatività numerica del campione, i risultati non sono quindi generalizzabili, ma comunque significativi.

Si rende necessario concludere sottolineando che la ricerca non ha potuto e voluto approfondire il tema del ruolo del coordinatore pedagogico che è argomento complesso e articolato, e quindi meritevole di approfondimento specifico.

Riferimenti bibliografici

Agostinetto L., Restiglian 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 a tutte*. Sessioni Parallele. Sessione 5 "Sviluppo e formazione continua nel sistema 0-6" (pp. 326-330). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Amadini M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Morcelliana.
- Barbieri N. S. (2019). Asili nido e scuole dell'infanzia nella storia italiana. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Scholè.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bobbio A. (2020). *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*. Brescia: Morcelliana.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334 Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.
- 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.
- ISTAT (2020). *Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6. Allegato. La normativa regionale sui servizi educativi per l'infanzia*. Roma: Autore.
- Lazzari A. (ed.) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Edizioni Zeroseiup (Or. 2014).
- Packer M. (2011). *The Science of Qualitative Research*. New York: Cambridge University Press.
- Restiglian E. (2022). I percorsi formativi. In A. Garbarini, E. Pavolini (eds.), *Il PNRR e i LEP per costruire il sistema educativo integrato. Risorse, obiettivi e valori per progettare il futuro* (pp. 89-106). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Stringher C., Sandre U., Donà L. (2023). I coordinamenti pedagogici territoriali: una rassegna sistematica qualitativa e un'analisi comparativa dei modelli regionali di implementazione. *QTimes – webmagazine*, 2(1): 281-301.
- Vivanet G. (2015). *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zaninelli F.L. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior.
- Zaninelli F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.