"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"
Vol. 18, n. 31/2026, pp. 3-19 – ISSN 2038-1034

Professioni in dialogo: la formazione congiunta come leva per la continuità educativa

Professions in Dialogue: Joint Training as a Means of Ensuring Educational Continuity

Lucia Balduzzi
lucia.balduzzi2@unibo.it

Arianna Lazzari
arianna.lazzari2@unibo.it

Lucilla Tutone
lucilla.tutone2@unibo.it

Abstract –*This paper reports the findings of participatory action-research and professional development pathways carried out in Emilia-Romagna with the aim of fostering exchanges among early childhood educators and pre-/primary school teachers within the framework of the integrated 0-6 system. Joint in-service training initiatives emerge as a strategic lever for promoting educational continuity, pedagogical coherence and shared responsibility, whilst encouraging dialogue among diverse professional cultures. Such initiatives involved discussion, mutual observation, documentation and shared reflection on practices, bringing to light key educational themes such as children's autonomy, space arrangements and routines, inclusion of diversity, which influence and are influenced by different underlying images of the child. The results highlight processes of decentralisation, review of practices and mutual recognition, through which the vision of continuity as a process to be built together is consolidated. Interprofessional development thus emerges as a space for reflection and transformation, capable of influencing professional identities and organisational cultures, thereby strengthening a broad and integrated educational community.*

Riassunto – *Il contributo analizza gli esiti di percorsi di ricerca-formazione finalizzati a valorizzare gli scambi tra educatrici di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria nel quadro del sistema integrato 0-6, con specifico riferimento al territorio emiliano-romagnolo. La formazione congiunta emerge come leva strategica per promuovere continuità educativa, coerenza pedagogica e corresponsabilità, favorendo il dialogo tra culture professionali differenti. I percorsi hanno previsto confronto, osservazione reciproca, documentazione e riflessione condivisa sulle pratiche facendo emergere alcuni temi educativi centrali come le autonomie dei bambini, gli spazi e i tempi, l'inclusione che influenzano e sono influenzati da una diversa immagine di bambino. I risultati evidenziano processi di decentramento, revisione delle pratiche e riconoscimento reciproco, attraverso i quali si consolida la visione della continuità come un processo da costruire insieme. La formazione interprofessionale si configura, quindi, come spazio riflessivo e trasformativo, capace di incidere sulle identità professionali e sulle culture organizzative, rafforzando una comunità educante ampia e integrata.*

Keywords – educational continuity, in-service training, ECEC integrated system 0-6, learning communities, participatory action research for professional development

Parole chiave – continuità educativa, formazione, Sistema Integrato 0-6, comunità di apprendimento, ricerca-formazione

Lucia Balduzzi è Professoressa ordinaria di Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna. Le sue recenti attività di studio e ricerca sono orientate all'analisi delle politiche rivolte all'educazione dell'infanzia sia sul piano nazionale sia sul piano internazionale e ai temi della professionalità di educatrici e insegnanti nei servizi per l'infanzia. Tra le sue pubblicazioni: *La partecipazione di educatori e insegnanti nello 0-6* (a cura di, in coll. con F. Falcinelli e M. Picchio, Milano, FrancoAngeli, 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"* (in coll. con A. Lazzari, in "Pedagogia Oggi", 2024, 22, pp. 17-24).

Arianna Lazzari è Professoressa associata di Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna. Le sue attività di ricerca si focalizzano sull'analisi delle politiche educative, la professionalità di educatrici e insegnanti, l'accessibilità e qualità dei servizi per l'infanzia nel contesto del sistema integrato 0-6. A partire da novembre 2021 svolge attività di consulenza scientifica per il Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia della Commissione Europea. Tra le sue pubblicazioni recenti: *Sostenere la genitorialità in contesti ad alta complessità socio-culturale: i "Poli Millegiorni" come presidio di comunità* (in coll. con L. Tutone, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 26, 2025, pp. 133-145); *Navigating Policy Transitions in Early Childhood Education and Care: Challenges and Opportunities of Italy's Reform on the Integrated 0-6 System* (in coll. con A. Lazzari e M. Serapioni in "Early Childhood Education Journal", 3, 2026, pp. 1-12).

Lucilla Tutone è Docente a contratto presso l'Università degli Studi di Bologna, dove insegna *Laboratorio nell'ambito della pedagogia generale e sociale.* I suoi principali temi di ricerca vertono sulla continuità educativa nel Sistema Integrato e sui Poli per l'infanzia con un particolare focus rivolto alla formazione congiunta tra educatori e docenti. Tra le sue pubblicazioni: *Ripensare spazi, tempi e raggruppamenti oltre le bolle: l'eterogeneità come risorsa per la socializzazione e l'apprendimento* (in coll. con L. Balduzzi, in *Ripartire dall'infanzia: esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*, Parma, Edizioni Junior-Bambini, 2021, pp. 33-60); *Trame educative condivise: costruire continuità nei servizi 0-6* (in coll. con A. Lazzari, in "Personae. Scenari e Prospettive pedagogiche", 4, 2025, pp. 146-152).

Il presente articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra le Autrici; tuttavia, vanno attribuiti a Lucilla Tutone i paragrafi 1 e 3, a Lucia Balduzzi il paragrafo 4, ad Arianna Lazzari il paragrafo 2.

1. Considerazioni preliminari

La riforma del sistema integrato 0-6[1] ha riaffermato la centralità dell'educazione nella prima infanzia come leva per garantire pari opportunità di apprendimento, cura e relazione fin dai primi anni di vita, indipendentemente dal contesto di origine. Tale prospettiva si inserisce in un quadro europeo che, negli ultimi due decenni, ha riconosciuto un crescente valore educativo ai servizi per l'infanzia, evidenziandone il ruolo nel contrasto alle disuguaglianze e nella promozione della

[1] MIUR, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, 2017.

coesione sociale[2]. La letteratura più recente conferma che la frequenza ai servizi educativi nella prima infanzia incide positivamente sia sullo sviluppo in termini olistici sia sul percorso scolastico futuro dei bambini[3], a condizione che tali esperienze siano caratterizzate da qualità e continuità, portando particolare attenzione ai passaggi tra i diversi segmenti educativi[4]. Al contrario, bassa qualità dell'offerta educativa e discontinuità significative possono produrre effetti negativi duraturi, in particolare per i bambini più vulnerabili. Ne deriva l'esigenza di rafforzare una progettualità pedagogica orientata alla continuità, che coinvolga attivamente le famiglie e valorizzi l'identità educativa dei servizi[5].

Le Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato 0-6[6] ribadiscono il ruolo cruciale dei primi anni di vita nel contrasto alle disuguaglianze, sottolineando la necessità di un approccio integrato tra politiche, servizi, scuole e territorio per sostenere le famiglie e promuovere lo sviluppo dei bambini[7]. Parallelamente, i documenti europei più recenti attribuiscono crescente importanza alla formazione e alla ricerca nei servizi per l'infanzia, riconoscendone il contributo all'inclusione sociale e allo sviluppo lungo tutto l'arco della vita[8], nonché la loro dimensione etico-politica in termini di pratiche democratiche[9].

La formazione, iniziale e continua, e la presenza del coordinamento pedagogico, emergono quindi come fattori strategici per la qualità dei servizi 0-6, rendendo necessario superare interventi episodici a favore di percorsi strutturati e continuativi di sviluppo professionale[10].

[2] Commissione Europea, Raccomandazione della Commissione *"Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale"*, Bruxelles, 2013; Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità per la prima infanzia*, Bruxelles, 2019.

[3] N. Sharmahd, J. Peeters, K. Van Laere, T. Vonta, C. De Kimpe, S. Brajković, L. Contini, D. Giovannini, *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2017; M. Vandenbroeck, K. Lenaerts, M. Beblavy, *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2018; A. L. Galardini, J. Magrini, S. Mele, *Riconoscere l'infanzia. Ricerche e pratiche per una comunità educante*, Roma, Carocci Editore, 2025.

[4] R. Dumčius et al., *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. Final report*, Luxembourg, European Union, Education and Training, 2014.

[5] L. Balduzzi, *Pronti per cosa. Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2021; A. Lazzari et al., *Sostenere pratiche inclusive nei momenti di passaggio: gli esiti di un'analisi sistematica della letteratura sulla continuità educativa 0-6 condotta in ambito europeo*, in "Studi sulla Formazione", 25, 2022, pp. 211-232.

[6] Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, 2021.

[7] Commissione Europea, *Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa a sistemi di educazione e cura dell'infanzia di alta qualità*, Bruxelles, 2018.

[8] Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità per la prima infanzia*, Bruxelles, 2019.

[9] Moss P., *Transformative change and real utopias in early childhood education: a story of democracy, experimentation and potentiality*, London, Routledge, 2014.

[10] A. Lazzari, U*n quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Bergamo, Zeroseiup, 2016; European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Early childhood education and care – *How to recruit, train and motivate well-qualified staff. Final report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2021; L. Tutone, A. Lazzari, *Trame educative condivise: costruire continuità nei servizi 0-6*, in "Personae. Scenari e prospettive pedagogiche", 4(1), 2025, pp. 146-152.

2. Metodologie e strumenti per una formazione congiunta di educatori e insegnanti nei servizi 0-6

La letteratura internazionale ha progressivamente evidenziato il valore trasformativo della formazione in servizio, soprattutto quando essa si configura come un processo partecipativo, riflessivo e radicato nei contesti educativi reali. Una rassegna significativa condotta da Peleman e colleghi[11] sottolinea come uno degli esiti più rilevanti di tali percorsi sia lo sviluppo di una più profonda consapevolezza pedagogica da parte dei professionisti, favorita dalla capacità di osservare criticamente le proprie pratiche e di reinterpretarle alla luce di nuove cornici teoriche condivise. In questa prospettiva, l'apprendimento assume la forma di un'indagine collettiva sull'agire educativo, in cui teoria e pratica si intrecciano in modo sistemico e dinamico.

Un elemento cruciale è rappresentato dal coinvolgimento attivo di tutti i professionisti nei processi di cambiamento, attraverso dispositivi riconducibili alla ricerca-azione partecipata. Osservazione sistematica, documentazione, analisi video e momenti di confronto strutturato tra pari consentono infatti di mettere in luce le discrepanze tra pratiche dichiarate e pratiche realizzate, interrogare le convinzioni implicite e promuovere trasformazioni verso un agire più intenzionale e consapevole[12]. Quando tali strumenti sono coerentemente integrati nei contesti, essi favoriscono lo sviluppo di un pensiero pratico riflessivo, capace di trasformare l'esperienza in un processo ricorsivo di azione-riflessione-azione. Rispetto ai modelli formativi tradizionali, centrati sulla trasmissione verticale e spesso episodica di contenuti, gli approcci fondati sull'indagine collegiale e sulla co-costruzione di significati si rivelano più efficaci nel produrre cambiamenti duraturi nella qualità dei servizi educativi. In particolare, essi contribuiscono a promuovere un'immagine del bambino come soggetto attivo del proprio apprendimento e a sostenere un dialogo più autentico tra professionisti e con le famiglie, anche in contesti multiculturali[13]. La formazione basata sulla ricerca partecipativa richiede tuttavia un forte raccordo tra ricerca (spesso realizzate dalle Università) e servizi educativi, in una prospettiva che mira non solo al miglioramento delle pratiche locali, ma anche alla costruzione di reti di scambio e di una cultura dell'infanzia condivisa, capace di orientare non solo le singole pratiche ma anche le politiche educative. In linea con questa impostazione, il quadro normativo italiano recente – a partire dalla Legge 107/2015 e dalle Linee Pedagogiche del Sistema Integrato 0-6 – riconosce la ricerca-azione come dispositivo chiave per la qualità professionale, valorizzando una professionalità fondata su riflessività e capacità trasformativa[14].

[11] B. Peleman, A. Lazzari, I. Budginaite, H. Siarova, H. Hauari, J. Peeters, C. Cameron, *Continuous professional development and ECEC quality: findings from European systematic literature review*, in "European Journal of Education", 53(1), 2018, pp. 9-22.

[12] I. Johansson, A. Sandberg, T. Vourinen, *Practitioner-oriented research as a tool for professional development*, 2007; J. Peeters, M. Vandenbroeck, *Childcare practitioners and the process of professionalization*, in "Professionalization, Leadership and Management in the Early Years", 2011, pp. 62-76.

[13] J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, *Early education for diversity: starting from birth*, in "European Early Childhood Education Research Journal", 19(2), 2011, pp. 223-235.

[14] M. Fiorucci, *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, in "Formazione & Insegnamento", 13(1), 2015, pp. 55-70; Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, 2021.

In questo scenario, educatori, insegnanti e coordinatori sono chiamati a sviluppare uno sguardo critico sulle pratiche e a partecipare a comunità di ricerca, acquisendo strumenti teorici e metodologici per interpretare i contesti e generare nuove visioni. Tale concezione del contesto educativo come spazio di costruzione condivisa del sapere implica tempi distesi, continuità e un investimento relazionale significativo. In questa prospettiva, il formatore assume un ruolo cruciale, partecipando attivamente alla vita dei servizi e contribuendo, con uno sguardo esperto ed empatico, allo sviluppo del pensiero critico nei gruppi di lavoro[15]. La formazione diventa così realmente trasformativa quando si configura come esperienza di apprendimento condiviso, capace di mettere in discussione pratiche consolidate e aprire spazi di innovazione. L'appartenenza a comunità di pratica, intese come contesti di condivisione di linguaggi e saperi, può essere ulteriormente potenziata da processi di apprendimento trasformativo e dialogico, in cui la conoscenza è costruita in modo situato e collettivo[16]. In questa prospettiva, la formazione come ricerca co-costruita deve rispondere ad alcune condizioni fondamentali: partire dai bisogni dei contesti, valorizzare le pratiche esistenti, prevedere tempi adeguati e strumenti per la riflessione collettiva, favorire l'integrazione tra servizi e promuovere la diffusione territoriale delle esperienze[17]. Ciò implica la costruzione di percorsi formativi "sul campo", intrecciati con il lavoro educativo quotidiano, in cui dimensione teorica, pratica e sapere pratico si alimentano reciprocamente[18]. Il confronto con modelli organizzativi e pedagogici differenti consente inoltre di problematizzare pratiche date per scontate, aprendo a processi di innovazione e rielaborazione critica[19].

In questa cornice, la formazione cessa di essere un momento separato dalla pratica per divenire essa stessa pratica: un processo collettivo di riflessione e co-costruzione di significati, capace di generare nuove traiettorie educative.

3. Gli scambi osservativi e il confronto sui temi che emergono dai contesti educativi

I percorsi tras-formativi presentati in questo contributo si riferiscono a esperienze di formazione focalizzati sul tema della continuità educativa, realizzate tra il 2022 e il 2023 in tre territori

[15] P. Moss, *Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice*, in "European Early Childhood Education Research Journal", 15(1), 2007, pp. 5-20; C. Bove, B. Jensen, R. Iannone, O. Wysłowska, S. Mantovani *et al.*, *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), 2018, pp. 34-45; L. Tutone, A. Lazzari, *Trame educative condivise: costruire continuità nei servizi 0-6*, in "Personae. Scenari e prospettive pedagogiche", 4(1), 2025, pp. 146-152.

[16] E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006; L. Balduzzi, *Pronti per cosa. Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

[17] A. Lazzari, *Il sistema integrato 0-6 a sostegno delle comunità educanti: prospettive in ambito europeo*, in "Biblioteca di testi e studi", 2025, pp. 161-175.

[18] A. Infantino, *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia 0-6*, Milano, Guerini Scientifica, 2019.

[19] A. Infantino (a cura di), *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

della Regione Emilia-Romagna: il Comune di Bologna, l'Unione delle Terre d'Argine (MO) e l'Unione dei Comuni del Sorbara (MO). I percorsi, di durata compresa tra due e quattro anni, sono stati articolati in modo differenziato in relazione ai bisogni formativi rilevati nei singoli contesti e alla specifica committenza, coinvolgendo circa 150 tra educatrici e insegnanti provenienti da servizi e scuole di ordini e gestioni diverse (nel testo si utilizzerà il femminile poiché il personale coinvolto nei percorsi formativi apparteneva tutto a questo sesso). Essi hanno tuttavia condiviso l'obiettivo formativo comune: promuovere la continuità educativa tra ordini diversi attraverso la formazione congiunta. Pur nella diversità delle strutture organizzative e delle tempistiche, i percorsi hanno adottato alcuni dispositivi metodologici ricorrenti, tra cui scambi osservativi, focus group sui temi emersi dalle osservazioni e momenti di confronto interprofessionale in piccolo gruppo. Tali strumenti sono stati ritenuti particolarmente adeguati ad indagare quella pedagogia latente che orienta le pratiche quotidiane e per promuovere una consapevolezza nuova, riflessiva e condivisa rispetto ai temi educativi riconosciuti come rilevanti dai soggetti coinvolti[20].

Il focus group, in particolare, consente ai partecipanti di confrontarsi su un tema, rielaborare le proprie posizioni, negoziarle con quelle altrui e giungere a una comprensione più articolata delle proprie convinzioni. Attraverso il confronto, infatti, diventa possibile esplicitare le condizioni che hanno contribuito alla formazione delle proprie idee, definirne meglio i contorni e arricchirle grazie all'incontro con prospettive differenti e alla negoziazione di visioni originali. In questo senso, il gruppo non rappresenta soltanto uno spazio di espressione individuale, ma un contesto generativo di significati condivisi. In tale cornice, il ruolo del formatore, sia nella conduzione dei focus group sia nella mediazione dei gruppi di lavoro, consiste nel facilitare la riflessione a partire dalle osservazioni, sollecitando l'esplicitazione dei presupposti impliciti alle pratiche. Il formatore sostiene inoltre processi di ri-significazione di temi pedagogici capaci di orientare il cambiamento e promuove le capacità riflessive di educatori e insegnanti a partire dall'analisi delle pratiche quotidiane[21].

Obiettivo di questo contributo è quello di far emergere in termini dinamici l'evoluzione del pensiero riflessivo di educatrici e insegnanti a partire dalle osservazioni realizzate, dimostrando la centralità di tale strumento come attivatore di processi di ri-significazione e di cambiamento capaci di costruire quel tessuto di visioni e azioni educative necessario alla continuità educativa. Per questo motivo, nel testo viene lasciato grande spazio alle parole che educatrici e insegnanti hanno utilizzato nel corso dei focus group e delle discussioni gruppali realizzate a seguito delle osservazioni. Crediamo infatti che sia proprio dalle loro parole che emerge in modo chiaro e

[20] N. Sharmahd, *Ricerca educativa e servizi per l'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2012; A. Bondioli, D. Savio, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Roma, Carocci Editore, 2018.

[21] C. Bove, S. Cescato, *Cultures of education and rituals of transition from home to the infant toddler center. Observing interactions and professional development*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education", 8(2), 2013, pp. 27-44; L. Balduzzi, A. Lazzari, *Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca "con" gli insegnanti*, in "Ricerca e Formazione", 2018, pp. 63-74; L. Balduzzi, *Pronti per cosa. Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

rispettoso delle loro intenzionalità la costruzione di una nuova storia condivisa rispetto ai bambini e ai loro vivere in servizi e scuole, narrazione necessaria all'individuazione di strumenti e pratiche di continuità strutturali e non occasionali.

Nei percorsi qui analizzati, così come in esperienze analoghe realizzate in altri territori, i temi emersi risultano ricorrenti, pur assumendo sfumature specifiche in relazione ai contesti. Essi possono essere ricondotti a quattro aree principali: l'idea di bambino; il ruolo dell'adulto, dagli elementi della professionalità alla postura educativa; l'organizzazione di spazi e tempi inclusivi; l'accoglienza delle famiglie. In questo contributo l'attenzione si concentrerà sulla prima area, al fine di mostrare come la conoscenza e la comprensione del segmento educativo con cui si è in continuità non siano necessarie soltanto per costruire percorsi meno frammentati, ma anche per rileggere criticamente le proprie pratiche, in una prospettiva di crescita professionale e di un possibile innalzamento della qualità dei servizi.

La costruzione dell'idea di bambino nei diversi segmenti – nido, scuola dell'infanzia e scuola primaria – si fonda sul riconoscimento delle competenze, dei desideri, dei bisogni e delle passioni dei bambini, così come sulla disponibilità degli adulti ad accogliere la loro possibilità di scelta e partecipazione attiva, in linea con quanto indicato dalla normativa e dalle Linee Pedagogiche di riferimento[22]. Un tema che emerge frequentemente nel confronto tra professionisti appartenenti a diversi ordini educativi è quello delle autonomie, riconosciute come obiettivo centrale al nido e alla scuola dell'infanzia e come dimensione propedeutica all'ingresso nella scuola primaria.

L'esercizio di decentramento reso possibile dall'osservazione di contesti diversi dal proprio sembra consentire alle professioniste di cogliere con maggiore chiarezza le competenze dei bambini, nonché di interrogare l'organizzazione educativa adottata, valutando in che misura essa favorisca o limiti la valorizzazione del potenziale infantile, il riconoscimento delle acquisizioni, lo sviluppo dell'autonomia e il rispetto dei tempi individuali.

> Tutto il momento della merenda è vissuto dai bambini con serenità, danno segno di conoscere le regole di questo momento. C'è un grande lavoro sulle autonomie, si vuotano l'acqua in autonomia, usano i bicchieri di vetro, fanno i camerieri, asciugano quando rovesciano l'acqua.
> (Insegnante, scuola infanzia, Unione Comuni del Sorbara)

Le insegnanti, in alcuni casi, riconoscono nei bambini di età inferiore ai tre anni competenze che appaiono persino più consolidate di quelle osservate successivamente nei bambini accolti alla scuola dell'infanzia.

> Certamente è determinante il rapporto numerico, ma la mia impressione è quella di aver visto dei "grandoni" al nido che arrivano alla scuola dell'infanzia e tornano "piccoli". Ovviamente il lavoro sulle autonomie è continuo, ma all'infanzia per quello che io ho notato si tende ad accudirli di più rispetto al nido, anche per tempi più ristretti, dove si velocizza se lo fa l'adulto.

[22] MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012; Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, 2021; Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, 2022.

(Insegnante, scuola infanzia, Comune di Bologna)

Parallelamente, le educatrici osservano bambini poco più grandi di quelli del nido muoversi nello spazio con sicurezza, padronanza e capacità collaborative.

> I bambini si recano dagli armadietti, si tolgono le giacche; si salutano amichevolmente abbracciandosi
> (Educatrice, Unione Comuni del Sorbara)

> Trattandosi di bambini più grandi di età e di competenze diverse rispetto ai bambini che sono al nido, è stato stimolante osservare il loro modo di risolvere le contese per i giochi, o per accordarsi nei turni di gioco (questo lo uso prima io, poi tu).
> (Educatrice, Comune di Bologna)

Un analogo processo di scoperta riguarda le insegnanti della scuola primaria che, attraverso l'osservazione nei contesti precedenti, incontrano bambini attenti, interessati e competenti, talvolta differenti dall'immagine che emerge nei primi mesi di frequenza della classe prima.

> Alla primaria molti bambini anche dopo sei mesi dall'inizio dell'anno scolastico, mostrano fatica nello stare seduti. La classe è molto numerosa e questo non permette alle insegnanti di poter seguire allo stesso modo tutti i bambini.
> (Insegnante, scuola infanzia, Unione dei Comuni Terre D'Argine)

> Per me è stato interessante notare che i bambini di 4 anni e quelli di 5 anni sono rimasti concentrati sull'attività richiesta, nonostante all'interno della stessa sezione ci fossero i loro compagni più piccoli intenti a giocare liberamente.
> (Insegnante, scuola primaria, Unione dei Comuni Terre D'Argine)

La riflessione su un tema specifico, come quello dell'autonomia, finisce progressivamente per coinvolgere ulteriori dimensioni pedagogiche: la postura dell'adulto, le aspettative anche implicite rispetto ai comportamenti attesi considerati 'adeguati' all'età, il sostegno alla scelta e alla partecipazione del bambino, l'organizzazione degli spazi, la scansione della giornata educativa.

L'osservazione di un contesto altro, insieme al confronto interprofessionale, consente di interrogare pratiche e assetti organizzativi dati per acquisiti, chiedendosi se le scelte educative siano effettivamente orientate dalla centralità del bambino — come dichiarato nei documenti e nei progetti pedagogici — oppure dai bisogni dell'adulto, inteso sia come singolo professionista sia come organizzazione. Tale processo sostiene gradualmente l'adulto nel riconoscere anche i possibili limiti del proprio intervento.

> Mi colpisce l'autonomia che viene concessa ai bambini. Viene assegnato loro un compito e forniti dei materiali che loro possono usare senza l'intervento dell'adulto a guidarli. Al nido vengono lasciati liberi di sperimentare ma c'è sempre l'educatrice in "agguato" ad impedire che si mettano in bocca i materiali, a ripetere le regole e a guidarli con esempi e gesti.
> (Educatrice, Comune di Bologna)

> Momento del pasto: - sono gli adulti che chiedono ai bambini se vogliono altro cibo, difficilmente sono i bambini a farlo spontaneamente; i piatti vengono serviti e in nessun momento i bambini sono autonomi; i posti a sedere sono decisi dall'adulto.
> (Educatrice, Unione dei Comuni Terre D'Argine)

Accanto all'individuazione dei limiti, il confronto permette anche di riconoscere le caratteristiche delle pratiche capaci di valorizzare le competenze, l'iniziativa e il protagonismo dei bambini. Particolare rilevanza assume, in questa prospettiva, l'attenzione all'allestimento e alla leggibilità dello spazio, intesi come condizioni che possono sostenere autonomia, concentrazione, responsabilità e partecipazione. Al di là degli statement teorici, tutti i professionisti dell'educazione riconoscono in linea teorica l'importanza dell'organizzazione di spazi e materiali, dalle parole dei professionisti emerge chiaramente la consapevolezza dell'intenzionalità educativa (troppo spesso data per acquisita) sottesa a tale organizzazione e il legame fra questa, la scelta specifica delle qualità dei materiali, l'agire del bambino e le modalità di tale agito spesso caratterizzato da concentrazione, attenzione e curiosità.

> I bambini hanno partecipato attivamente e con molta concentrazione perché le stoviglie sono di materiali delicati: le caraffe sono di vetro, i piatti di porcellana e le posate di acciaio
> (Insegnante, scuola primaria, Unione dei Comuni Terre D'Argine)

> I bambini sono molto autonomi nella scelta del gioco, è tutto a loro disposizione, compresa la caraffa di vetro con l'acqua per il gioco simbolico. Sono rimasta piacevolmente colpita dalla grande libertà e autonomia di poter accedere a materiali di vetro e poterne fare uso sia durante il gioco che durante il pasto.
> (Insegnante, scuola infanzia, Unione dei Comuni Terre D'Argine)

> I bambini della sezione del nido sono tutti molto bravi ed autonomi nel gestirsi liberamente nello spazio e nel gioco. L'aula presenta arredi ben sistemati che danno il senso di ordine, ha soffitti molto alti che rendono ancora più spaziosa la sezione e ci sono una decina di attività disponibili e già allestite. È questa cura degli ambienti/angoli, a parere mio, la chiave per una gestione molto serena come quella che ho osservato.
> (Insegnante, scuola infanzia, unione dei Comuni Terre D'Argine)

Un ulteriore elemento che attraversa le osservazioni riguarda la postura dell'adulto, che può costituire un limite all'autonomia del bambino oppure, al contrario, sostenerne il percorso di crescita. Lo sguardo, il tono della voce, la capacità di attendere, l'intervento misurato e la disponibilità all'ascolto emergono come dimensioni decisive della qualità della relazione educativa.

Emergono anche qui similitudini e differenze che meritano, sul piano della riflessività, di essere maggiormente approfondite e intenzionate.

> Le educatrici lasciano giocare i bimbi liberamente, non intervengo, se non necessario. L'attenzione è alta, osservano, vigilano senza distrarsi. Seguono le loro mosse sorridendo, stabilendo contatti oculari, restando calme e girate verso i bimbi, ricevendo le loro offerte, sfruttando occasioni di attenzione congiunta, incentivando le intenzioni di gioco del bambino. I bambini forniscono continuamente indizi sui loro bisogni. L'interpretazione dei segnali è costante e coerente.
> (Insegnante, scuola infanzia, Comune di Bologna)

> Ho capito che il modo di porsi e di parlare che hanno le educatrici con i bambini è diverso dal nostro. In entrambi gli ambiti dobbiamo mettere in campo tutti gli strumenti possibili per la comprensione del bambino, ma diciamo che alla scuola dell'infanzia siamo "avvantaggiati" in quanto i bambini parlano e questo offre uno strumento in più nella comprensione del bambino. Al nido la maggior parte dei bambini non parla o parla poco e loro devono essere in grado di comprendere le fragilità dei loro bambini soprattutto con l'empatia e fanno davvero un gran lavoro
> (Insegnante, scuola infanzia, Comune di Bologna)

> (Alla primaria) Ogni bambino ha la possibilità, durante l'ascolto della storia, di assumere posture "personalmente comode" o fare attività (chi sta in piedi, chi corica la testa sul banco, chi colora su un foglio, chi ritaglia). Il tutto, però, si svolge nel rispetto dell'altro e del silenzio (non parlano tra loro e non distraggono l'amico), Nel momento in cui l'insegnate fa una domanda le risposte sono decisamente pertinenti ANZI!!! I bambini rielaborano il concetto, fanno ipotesi, rinforzano le idee dei compagni aggiungendo altre idee … "Un circolo di pensatori"
> Il clima in classe è di grande distensione, l'insegnante li guida, ascolta e rilancia con frasi come
> "io ho notato che … e tu?"
> "perché secondo voi?"
> Dopo ogni intervento viene sempre ringraziato il bambino per la sua collaborazione
> (Insegnante, scuola infanzia, Unione dei Comuni Terre D'Argine)

> Osservando i bambini in bagno ho notato quanto sia utile per favorire la loro autonomia il sostegno dell'educatrice che li incoraggia verbalmente a fare da soli. Ovviamente quando si presenta l'occasione in cui un bambino si trova in difficoltà lo aiuta. L'educatrice ha usato toni pacati e amorevoli, in un momento comunque più intimo e di cura, senza forzare nessuno, ma invitando ciascuno a fare da solo. I bambini erano sereni e a loro agio a tal punto da utilizzare questo momento per raccontare più di sé stesso e di quanto accade a casa, forse perché era una situazione raccolta e l'educatrice ascoltava e partecipava ai loro racconti.
> (Insegnante, scuola infanzia, Comune di Bologna)

> Quello che attira la mia attenzione è come in una relazione tra educatrice e lattante si parli prevalentemente con il linguaggio del corpo che in base alle situazioni e ai vari momenti della giornata può comunicare: gioia, tensione, benessere o malessere in modo reciproco. Dico reciproco perché anche l'educatrice è impegnata prevalentemente a farsi capire con un linguaggio non verbale ma con una comunicazione fatta di espressioni facciali, postura e gesti. Sicuramente

> tutto questo richiede attenzione e concentrazione da parte dell'educatrice ma ritengo che questo sforzo venga ripagato dall'interazione e dalla reciprocità affettiva che si crea con tutti i bambini della sezione.
>
> (Insegnante, scuola infanzia, Comune di Bologna)

4. Il valore dello scambio: decentrare lo sguardo per ripensare pratiche e progettazioni

Il processo fin qui descritto conduce progressivamente il singolo professionista a interrogarsi su che cosa e come trasferire, all'interno delle proprie pratiche quotidiane, di quanto osservato, discusso e condiviso durante il percorso formativo. L'osservazione di altri contesti non si esaurisce infatti in un esercizio descrittivo, ma diventa occasione per individuare elementi trasferibili, adattabili o problematizzabili nel proprio servizio o per problematizzare e ri-concettualizzare pratiche in uso di cui si era persa l'intenzionalità originaria.

> Ho trovato molto utile ed efficace l'idea di iniziare il momento del cerchio con una canzoncina, accompagnata da gesti e movimenti, non solo come routine quotidiana, che per i bambini coincide con l'inizio della loro giornata a scuola, ma come momento di allegria, partecipazione, e inclusione.
>
> (Insegnante, scuola primaria, Unione dei Comuni Terre D'Argine)

> Trovo davvero molto utile affidare incarichi e organizzazione ai bimbi e l'organizzazione del grande gruppo in cerchio è vincente, si crea un clima, un ambiente, più informale e confidenziale.
>
> (Insegnante, scuola primaria, Unione dei Comuni Terre D'Argine)

In altri casi, l'osservazione sollecita riflessioni più ampie sulle condizioni materiali e organizzative che rendono possibili alcune pratiche educative. Il confronto tra nido e scuola dell'infanzia, ad esempio, permette di interrogare il rapporto tra spazio, movimento, sicurezza e bisogni evolutivi dei bambini. Le differenze organizzative e logistiche diventano un tema per riflettere, in una prospettiva di continuità, le modalità più adeguate per riorganizzare gli spazi e a disposizione in modo da permettere ai bambini una transizione più morbida al nuovo contesto, soprattutto quando questo introduce limiti che, in quello precedente, non erano strutturalmente presenti.

> L'altro punto su cui mi vorrei soffermare è che i bambini possono correre all'interno dello spazio sezione, supervisionati dall'educatrice. Questo non è possibile nella scuola dell'infanzia, anzi, viene addirittura proposta come regola da seguire (Non si può correre). Quindi, sarebbe utile tenere conto di questa differenza nel passaggio dal Nido alla Scuola dell'Infanzia. I primi giorni di ambientamento, ad esempio, si potrebbe cercare di lasciare molto più spazio di movimento nell'aula, togliendo alcuni arredi e alcuni tavoli.
>
> (Insegnante, scuola infanzia, unione dei Comuni Terre D'Argine)

Allo stesso modo, l'incontro con pratiche differenti consente di riconoscere bisogni specifici dei bambini e di immaginare strumenti comuni tra servizi, capaci di sostenere inclusione, comunicazione e partecipazione.

> Uno spazio dove i bambini imparano a parlare e molti di loro non sono italofoni, avrebbe a mio avviso bisogno di essere maggiormente connotato da pittogrammi, potrebbe anche essere la condivisione di un linguaggio comune tra nido e scuola dell'infanzia, dove l'utilizzo della comunicazione aumentativa alternativa in questi anni è stato molto incrementato
> (Insegnante, scuola infanzia, Comune di Bologna)

Anche attività apparentemente ordinarie, come la lettura o il gioco dei travasi, vengono rilette alla luce dell'osservazione, assumendo nuovo valore pedagogico. Ciò permette di superare rappresentazioni rigide legate all'età dei bambini e di interrogare la continuità delle esperienze educative tra i diversi segmenti.

> Il momento della lettura al nido mi ha fatto molto riflettere su come è fondamentale, per stimolare e dilatare i tempi di attenzione dei più piccoli, che la lettura sia partecipata, dialogata, ricca di gesti, tono di voce che cambia, sguardi, mimica facciale. L'importanza per i più piccoli del contatto, del contenimento fisico e/o emotivo (molti esprimevano il desiderio di sedersi tra le gambe dell'educatrice' la cosiddetta posizione a poltrona) durante il momento della lettura aumenta tantissimo il coinvolgimento emotivo. Non di meno importanza è la ripetizione del libro perché esercita sui bambini un controllo delle loro emozioni. Mi ha fatto riflettere su possibili strategie da utilizzare per catturare meglio l'attenzione anche dei bambini della mia sezione.
> (Insegnante, scuola infanzia, Comune di Bologna)

> Ho riflettuto sul gioco dei travasi che alla scuola dell'infanzia non proponiamo spesso come accade al nido, forse perché a volte lo si considera un gioco per una fascia di età più piccola. In realtà osservando i bambini ho potuto notare la concentrazione nello svolgere questo gioco, lo sviluppo della motricità della mano, della pressione e anche del decidere la quantità di terra da mettere o meno nei tegamini. È un'attività molto completa che probabilmente dovremmo proporre ogni tanto anche a scuola, magari con diversi tipi di materiali, per incentivare il controllo, la coordinazione, la sperimentazione e favorire il coordinamento oculo manuale.
> (Insegnante, scuola infanzia, Comune di Bologna)

A partire da queste riflessioni individuali, i lavori di gruppo consentono un ulteriore passaggio: dal ripensamento personale alla costruzione di una visione collettiva. Il confronto diretto tra professioniste permette infatti di mettere in gioco le proprie rappresentazioni, negoziarle e trasformarle in significati condivisi, nella prospettiva della costruzione di una comunità professionale necessaria alla continuità educativa e allo sviluppo del Sistema Integrato.

> Ci siamo soffermate soprattutto sulle autonomie emotive, perché se un bambino è sereno, se riesce ad acquisire l'autonomia nel distacco con il genitore poi riesce a vivere la giornata e ad acquisire delle competenze anche in modo più facile, perché se un bambino rimane agitato, in difficoltà ovviamente qualsiasi proposta fai viene percepita con fastidio e comunque non sarebbe

sereno nel partecipare. Siamo partite da qui, poi quelle che noi ricerchiamo sono sicuramente le autonomie nelle routine, come il bagno, il mangiare, cercare di vestirsi, spagliarsi, almeno un minimo, parlavamo di scarpe al nido …quelle minime autonomie. E anche nel gioco, nell'organizzazione del gioco, li spingiamo a essere autonomi nei vari angoli.

(Insegnanti ed educatrici a confronto, Unione Comuni del Sorbara)

Facendo tesoro delle riflessioni emerse, il gruppo viene accompagnato ad andare oltre una visione frammentata del percorso, del bambino e delle routine. Il confronto permette di tenere al centro il bambino e di interrogare, con maggiore consapevolezza, quanto le scelte organizzative siano effettivamente orientate ai suoi bisogni oppure condizionate dalle esigenze gestionali degli adulti.

Siamo partite dall'esempio classico di ciuccio e pannolino, ma poi siamo passate anche a tempi di attesa, turni…Ci siamo interrogate se, ad esempio rispetto ai bagni, bisogna portare un gruppo o portarli tutti…e riflettuto su come certe autonomie vengano favorite da elementi strutturali (esempio il bagno in sezione).

Alla fine della discussione è emerso il fatto che a volte le nostre esigenze di gestione incidono sulla possibilità di lavorare sulle autonomie dei bambini, soprattutto in termini di gestione del gruppo.

(insegnanti ed educatrici a confronto, Unione Comuni del Sorbara)

È emerso un aspetto importantissimo nella definizione delle autonomie, non solo come far fare da soli ai bambini ma come la capacità di riconoscere i propri bisogni e saperli gestire (ad esempio andare in bagno da soli in grande gruppo e su indicazione di un adulto non è uguale ad andare in bagno perché ne sento/riconosco il bisogno.

(insegnanti ed educatrici a confronto, Unione Comuni del Sorbara)

Quelli di infanzia sono più avanti perché propongono attività che vanno sul pratico ma che lavorano sull'autonomia, sulla manualità, sull'ascolto e sul racconto, cose che sarebbero utili anche alla primaria, noi purtroppo abbiamo la corsa dei programmi.

(Insegnanti di scuola infanzia e primaria a confronto, Unione dei Comuni Terre D'Argine)

Riflettere in questo modo consente di riconoscere la propria professionalità e gli strumenti di cui essa dispone — progettazione di spazi, tempi, proposte, postura dell'adulto, documentazione — senza che tale riconoscimento impedisca di individuare nuovi bisogni formativi e di mantenere aperto un atteggiamento di continua revisione delle pratiche.

Abbiamo ripercorso le scelte e le sperimentazioni messe in atto da settembre a ora, convalidandole e riflettendo su cosa possiamo fare per favorire ulteriormente la partecipazione dei bambini in alcune routine (es. il pranzo: stoviglie a portata, bambini che apparecchiano e sparecchiano…).

Registriamo il bisogno di confrontarci ancora sul concetto di scelta.

(insegnanti ed educatrici a confronto, Comune di Bologna)

Dall'ultimo incontro abbiamo iniziato a ragionare molto sui tempi (cassettiera, bagni…). In entrambe le scuole si è ripensato molto per trovare tempi che vadano maggiormente incontro a quelli dei bambini. Abbiamo iniziato a sperimentare tempi più fluidi e rilassati (es. bagni al bisogno, bar per la colazione, possibilità di lasciare/ritrovare giochi e attività lasciate in sospeso da parte dei bambini, attività in piccolo gruppo mentre gli altri giocano…), modificando quei momenti che vivevamo anche noi come pressanti, rimanendo comunque dentro i tempi istituzionali e mediando con i collaboratori (es. tavolo libero per il pranzo). Alcuni tempi sono meno malleabili, ma ci penseremo…la cornice dei tempi istituzionali ci deve essere ma dentro questa ogni adulto è tenuto a essere flessibile e cercare di accogliere le esigenze dei bambini

Anche al nido si sono messe molto in discussione sui tempi, dividendo il momento della colazione da quello della lettura ad esempio per evitare di stare troppo seduti. Le osservazioni hanno spinto tutte noi a riflessioni del tipo "perché stanno tanto seduti"? questo ci ha spinto a fare delle prove. Vorremmo lavorare anche sulle porte aperte, ci dobbiamo ragionare ma l'idea di sperimentare c'è…

(Insegnanti ed educatrici a confronto, Comune di Bologna)

La formazione congiunta offre dunque alle professioniste coinvolte la possibilità di riconoscere, insieme, la propria e l'altrui professionalità. Il confronto diventa uno strumento per recuperare, rinforzare e mantenere vive le competenze professionali, ma anche per rendere più consapevole l'agire educativo.

Fare questa formazione è stata una bella esperienza ed un'ottima opportunità per conoscere altri contesti professionali al di fuori del proprio quotidiano e per poter avere dei confronti con le educatrici del nido. Oggi appare sempre più necessario rendere "consapevole" l'operato dell'insegnante o educatrice, anche attraverso la condivisione ed il confronto, è importante porre al centro delle attenzioni di insegnanti ed educatrici quali sono i bisogni che i bambini hanno, quali sono le attività più adeguate da poter proporre, i comportamenti conseguenti da poter osservare ed i contesti che favoriscono il soddisfacimento di tali bisogni. Poter avere uno sguardo aperto e critico su differenti contesti permette di apprendere a pieno il percorso dei bambini ed il loro vissuto, sono quindi fondamentali e arricchenti secondo me i momenti di incontro e di scambio di informazioni tra diverse realtà.

(Insegnante, scuola infanzia, Unione Comuni del Sorbara)

La gratificazione di poter lavorare attraverso il confronto e lo scambio, e di poter contare su risorse diverse, per rivedere e riprogettare alcuni aspetti del nostro lavoro che magari erano vissuti come disfunzionali o pesanti per i bambini ma anche per noi (es. esigenza di rivedere alcuni aspetti delle routine)

(Insegnanti ed educatrici a confronto, Comune di Bologna)

Questa mia ultima osservazione mi fa pensare all'importanza di vedere il bambino nella sua crescita, nel suo sviluppo, andando ad annotare i dettagli delle interazioni, ma ritengo che l'osservatore abbia un ruolo ben definito e quindi sia necessario allenare l'osservazione.

(Insegnante, scuola primaria, Unione dei Comuni Terre D'Argine)

Lo scambio viene, infine, riconosciuto come occasione per comprendere le differenze tra segmenti educativi senza trasformarle in ostacoli. Al contrario, tali differenze possono diventare risorse per individuare elementi di raccordo, valorizzare le specificità di ciascun contesto e rafforzare la continuità. In questa prospettiva, la scuola dell'infanzia assume un ruolo particolarmente significativo come spazio di mediazione tra il Sistema Integrato 0-6 e il successivo percorso della scuola dell'obbligo.

> È stato molto bello ed utile poter vedere da vicino un ambiente con cui dobbiamo ogni anno lavorare in continuità, di cui spesso ci rendiamo conto di conoscere davvero poco. Poter osservare da vicino, porre domande, sentire il parere di più educatrici, ha favorito l'instaurarsi di un canale comunicativo, per mezzo del quale sono emersi punti in comune e differenze, utili a comprendere come rendere il passaggio tra un ordine e l'altro più graduale possibile.
> (Insegnante, scuola infanzia, Unione dei Comuni Terre D'Argine)

> (Alla primaria) Ho trovato un ambiente sereno, dove i bambini e le bambine possono esprimersi con i propri modi e tempi, la parte affettiva riveste un ruolo fondamentale per sostenere gli apprendimenti. Il partire dalle esperienze e dalle curiosità dei bambini per costruire saperi condivisi; mi sono ritrovata in tutti gli aspetti di questo fare educativo e soprattutto nel dare tempo, aspettare ed aspettarsi. Ritrovarsi in uno stesso stile educativo credo sia la grande sfida per costruire percorsi significativi ed efficaci di continuità e sicuramente queste osservazioni ne sono il primo strumento.
> (Insegnante, scuola infanzia, Unione dei Comuni Terre D'Argine)

In conclusione, i percorsi analizzati evidenziano come la formazione congiunta possa configurarsi come un dispositivo strategico per la promozione di una continuità educativa sostanziale, non limitata a dimensioni formali o procedurali, ma radicata in pratiche sistematiche di osservazione, confronto e riflessione condivisa[23]. L'interazione tra professionisti appartenenti a servizi e ordini scolastici differenti favorisce infatti l'emersione e la problematizzazione dei presupposti impliciti che orientano l'agire educativo, consentendo una rilettura critica delle routine e delle organizzazioni consolidate.

In questa prospettiva, il bambino viene progressivamente riconosciuto nella complessità del proprio percorso di sviluppo, superando visioni frammentate e segmentate dei diversi contesti educativi[24]. La continuità educativa non si configura, dunque, come omologazione delle pratiche o appiattimento delle differenze, bensì come costruzione condivisa di un linguaggio professio-

[23] A. Bondioli, D. Savio, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Roma, Carocci Editore, 2018; L. Balduzzi, *Pronti per cosa. Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

[24] Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, 2021.

nale comune, capace di valorizzare le specificità pedagogiche di ciascun segmento e, al contempo, di orientare l'azione educativa verso livelli più elevati di coerenza, intenzionalità e qualità[25].

In tal senso, la formazione intesa come processo riflessivo e partecipato si conferma una leva fondamentale per sostenere lo sviluppo di comunità professionali capaci di apprendere dall'esperienza e di generare pratiche educative più consapevoli, inclusive e trasformative[26].

6. Bibliografia di riferimento

Balduzzi L., *Pronti per cosa. Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

Balduzzi L., Lazzari A., *Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca "con" gli insegnanti*, in "Ricerca e Formazione", 2018, pp. 63-74.

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

Bove C., Cescato S., *Cultures of education and rituals of transition from home to the infant toddler center. Observing interactions and professional development*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education", 8(2), 2013, pp. 27-44.

Bove C., Jensen B., Iannone R., Wysłowska O., Mantovani S. et al., *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), 2018, pp. 34-45.

Dumčius R. *et al.*, *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. Final report*, Luxembourg, European Union, Education and Training, 2014.

Fiorucci M., *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, in "Formazione & Insegnamento", 13(1), 2015, pp. 55-70.

Galardini A. L., Magrini J., Mele S., *Riconoscere l'infanzia. Ricerche e pratiche per una comunità educante*, Roma, Carocci Editore, 2025.

Infantino A. (a cura di), *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Infantino A., *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia 0-6*, Milano, Guerini Scientifica, 2019.

[25] A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Bergamo, Zeroseiup, 2016; Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità per la prima infanzia*, Bruxelles, 2019.

[26] B. Peleman, A. Lazzari, I. Budginaite, H. Siarova, H. Hauari, J. Peeters, C. Cameron, *Continuous professional development and ECEC quality: findings from European systematic literature review*, in "European Journal of Education", 53(1), 2018, pp. 9-22; P. Moss, *Transformative change and real utopias in early childhood education: a story of democracy, experimentation and potentiality*, London, Routledge, 2014.

Johansson I., Sandberg A., Vourinen T., *Practitioner-oriented research as a tool for professional development*, 2007.

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

Lazzari A., *Il sistema integrato 0-6 a sostegno delle comunità educanti: prospettive in ambito europeo*, in "Biblioteca di testi e studi", 2025, pp. 161-175.

Lazzari A. et al., *Sostenere pratiche inclusive nei momenti di passaggio: gli esiti di un'analisi sistematica della letteratura sulla continuità educativa 0-6 condotta in ambito europeo*, in "Studi sulla Formazione", 25, 2022, pp. 211-232.

Moss P., *Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice*, in "European Early Childhood Education Research Journal", 15(1), 2007, pp. 5-20.

Moss P., *Transformative change and real utopias in early childhood education: a story of democracy, experimentation and potentiality*, London, Routledge, 2014.

Oliveira-Formosinho J., Araújo S.B., *Early education for diversity: starting from birth*, in "European Early Childhood Education Research Journal", 19(2), 2011, pp. 223-235.

Peeters J., Vandenbroeck M., *Childcare practitioners and the process of professionalization*, in "Professionalization, Leadership and Management in the Early Years", 2011, pp. 62-76.

Peleman B., Lazzari A., Budginaite I., Siarova H., Hauari H., Peeters J., Cameron C., *Continuous professional development and ECEC quality: findings from European systematic literature review*, in "European Journal of Education", 53(1), 2018, pp. 9-22.

Sharmahd N*., Ricerca educativa e servizi per l'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2012.

Sharmahd N., Peeters J., Van Laere K., Vonta T., De Kimpe C., Brajković S., Contini L., Giovannini D., *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2017.

Tutone L., Lazzari A., *Trame educative condivise: costruire continuità nei servizi 0-6*, in "Personae. Scenari e prospettive pedagogiche", 4(1), 2025, pp. 146-152.

Vandenbroeck M., Lenaerts K., Beblavy M., *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*, 2018.

Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006.

Data di ricezione dell'articolo: 15 aprile 2026
Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 13 e 20 maggio 2026
Data di accettazione definitiva dell'articolo: 8 giugno 2026