

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

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

Caterina Calabria

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

ABSTRACT



Copyright: © 2025 Author(s).

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

ISSN: 2974-9050

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

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

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

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

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

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

1. Introduzione

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

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

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

2. Formazione tra senso di appartenenza e identità professionale

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

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

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

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

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

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

¹ Cfr. D.M. 378/2018.

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

³ Cfr. D.M. 249/2010.

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

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

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

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

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

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

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

3. Comunità di pratiche per l'ecologia integrale

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

paritario di ispirazione cristiana della provincia di Brescia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴ Si veda <https://asa.unicatt.it/>.

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

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

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

4. Immagine futuri possibili insieme

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Conclusioni

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

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

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

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

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

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

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

Conclusioni

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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