

Formazione professionale e continuità educativa nel sistema integrato 0–6. Risultati di un progetto di ricerca-formazione

Professional Development and Continuity in the Integrated 0–6 System. Findings from a Research-Training Project

Francesco Pizzolorusso

Università degli Studi "Link Campus University"

f.pizzolorusso@unilink.it



Copyright: © 2025 Author(s).
This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

ABSTRACT

The article presents the outcomes of a three-year research-training (Asquini, 2018) project carried out in Putignano (Bari), aimed at fostering structured collaboration between early childhood educators and preschool teachers. In accordance with Legislative Decree 65/2017 and the principles set out in the Pedagogical Guidelines for the Integrated 0–6 System (Ministerial Decree 334/2021), the participatory investigation promoted reflective processes (Biesta, 2009) on key themes such as play, environment, time, and STEAM languages (Bondioli, Savio, 2018). Findings highlight the strengthening of professional agency and vertically integrated planning skills, revealing the transformative potential of communities of practice (Balduzzi, Manini, 2013) and the need to design dialogic pathways supported by coherent and long-term local education policies.

Keywords: childhood, research-training, integrated 0–6 system, educational continuity, agency.

Il contributo presenta gli esiti di un progetto triennale di ricerca-formazione (Asquini, 2018) attivato nel comune di Putignano (BA) e volto a promuovere l'interazione tra educatrici impegnate nei servizi 0-3 e insegnanti di scuola dell'infanzia. In linea con il D. Lgs. 65/2017 e con le indicazioni promosse dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (D.M. 334/2021), l'indagine, di tipo partecipativo, ha favorito processi riflessivi (Biesta, 2009) rispetto a tematiche quali gioco, spazio, tempo e linguaggi STEAM (Bondioli, Savio, 2018). I risultati evidenziano un rafforzamento dell'agency e della progettualità educativa in ottica verticale, mostrando il potenziale trasformativo delle comunità di pratica (Balduzzi, Manini, 2013) e la necessità di strutturare percorsi dialogici sostenuti da politiche territoriali strutturali.

Parole Chiave: infanzia, ricerca-formazione, sistema integrato 0-6, continuità educativa, agency.

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

Pizzolorusso, F. (2025). Formazione professionale e continuità educativa nel sistema integrato 0–6. Risultati di un progetto di ricerca-formazione. *Personae*, 4(1), 122-129.

1. Introduzione

La storica separazione tra servizi per l'infanzia (0–3) e scuola dell'infanzia (3–6) ha prodotto in Italia una frattura non solo organizzativa, ma anche epistemologica: nido e scuola dell'infanzia sono stati per lungo tempo concepiti come realtà parallele, con identità professionali, finalità educative e approcci metodologici spesso distanti, a cui si sono sommate difficoltà nel costruire riferimenti culturali comuni, con ripercussioni sulla qualità dell'esperienza educativa di bambini e famiglie (Lazzari, 2016). Con l'istituzione del sistema integrato zero-sei, l'Italia si è allineata alla prospettiva europea, ma resta il divario tra due segmenti educativi diversi per storia, normativa e gestione. Nonostante il recente aggiornamento del quadro normativo delinei chiaramente tale direzione, però, la piena attuazione del sistema integrato zero-sei rappresenta, ancora oggi, una sfida complessa, tanto sul piano istituzionale quanto su quello pedagogico.

2. La formazione nei servizi zero-sei: realizzare la continuità attraverso una postura epistemica condivisa

La Legge 107/2015 e il Decreto Legislativo 65/2017 hanno segnato una svolta culturale e normativa nel riconoscere l'unitarietà del percorso educativo 0–6, in piena sintonia con la visione promossa dal framework *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). La continuità, in tale prospettiva, non si riduce a mero raccordo istituzionale, ma si configura come visione organica e coesa dell'educazione nella prima infanzia. In particolare, il D. Lgs. 65/2017 esplicita l'obiettivo di garantire la continuità, individuando nella formazione continua, nel coordinamento pedagogico e nella progettazione condivisa le leve fondamentali. Analogamente, le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (MIM, 2021) sottolineano come la qualità del sistema dipenda dall'investimento nella professionalità degli operatori.

In questo scenario, la formazione in servizio assume, dunque, un ruolo strategico: non solo dispositivo tecnico, ma pratiche trasformatrici, spazi di co-costruzione di significati, di dialogo tra saperi e di trasformazione culturale orientati al miglioramento (Egert et al., 2020; Syslová, 2019). In ragione di questo, il legislatore (MIM, 2021) invita a ripensare la formazione proprio come strumento di convergenza professionale tra educatrici e insegnanti, promuovendo processi di confronto guidati da esperti e finalizzati alla costruzione di una cultura condivisa della continuità. Per raggiungere questo obiettivo, però, è indispensabile tenere insieme tre dimensioni chiave: riflessività, *agency* e professionalità educativa.

La riflessività, concepita come «*a self-critical, investigative process wherein teachers consider the effect of their pedagogical decisions on their situated practice with the aim of improving those practices*» (Tripp & Rich, 2012, p. 678), consente a educatrici e insegnanti di interrogarsi sulle proprie scelte educative, attivando percorsi di apprendimento situato. Non si tratta solo di uniformare competenze, dunque, ma di promuovere un cambio di paradigma: dalla routine alla progettazione intenzionale, dalla trasmissione all'ascolto, dalla riproduzione alla meditazione, contribuendo al miglioramento della qualità didattica, al rafforzamento delle competenze pedagogiche, alla costruzione dell'identità docente e al benessere professionale (Han, Blank & Berson, 2020; Cigala, Venturelli & Bassetti, 2019).

L'*agency* non coincide con la mera efficacia dell'azione (Biesta, 2009), ma si sostanzia nella facoltà di agire intenzionalmente, trasformare le pratiche e partecipare attivamente alla costruzione dei contesti, tenendo insieme valori, fini e scelte operative (Molla & Nolan, 2020). Accanto alle letture psicologiche dell'*agency* - incentrate su aspetti motivazionali e di autoefficacia (Bandura, 2009) - si affermano in modo deciso approcci socioculturali e critico-riflessivi - ne è un esempio l'*Ecological Agency Model* (Leijen et al., 2020, 2022) - che sottolineano l'influenza delle condizioni - tanto relazionali quanto

strutturali e organizzative - sull'agire professionale (Juutilainen et al., 2018).

Il concetto di professionalità, infine, emerge dall'intreccio tra saperi teorici, esperienze pratiche e confronto orizzontale; nell'ambito dello zerosei, ciò implica il coinvolgimento di tutte le figure educative. Promuovere la professionalità, quindi, significa riconoscere educatrici e insegnanti come soggetti attivi, in grado di sviluppare giudizio, responsabilità e riflessione critica attraverso dispositivi formativi condivisi. Balduzzi e Manini (2013), a tal proposito, sottolineano come la costruzione dell'équipe rappresenti una condizione imprescindibile per l'evoluzione professionale: si cresce attraverso il confronto, il disaccordo creativo, la narrazione delle esperienze. In tale ottica, la formazione si configura come spazio generativo in cui si elabora un linguaggio pedagogico comune e si costruisce riconoscimento reciproco. Bondioli e Savio (2018), a loro volta, evidenziano come la qualità nei servizi educativi sia strettamente legata alla capacità degli adulti di progettare insieme tempi, spazi e relazioni, dando forma a una professionalità fondata sulla cura condivisa delle condizioni educative.

Per superare le storiche divisioni e promuovere una reale continuità pedagogica, dunque, è indispensabile progettare una formazione non più ridotta a sporadiche forme di collaborazione operativa, ma concepita come spazio di convergenza epistemologica, in cui riflessione teorica e pratica educativa si alimentano reciprocamente, connettendo sguardi, saperi e linguaggi diversi al fine di promuovere il benessere dei bambini e alla crescita professionale degli adulti.

3. "Tra Zero e Sei": un progetto di Ricerca-Formazione

Nel quadro di un sistema integrato chiamato a confrontarsi con la complessità dei contesti e nel tentativo di superare le difficoltà nella realizzazione effettiva della continuità educativa, è stato sviluppato un progetto di Ricerca-Formazione (R-F) intitolato *Tra Zero e Sei*, avviato nel contesto educativo del comune di Putignano (BA)¹ nel triennio 2022–2025. Il percorso ha coinvolto 12 educatrici di nido o servizi per l'infanzia e 28 insegnanti di scuola dell'infanzia, con il supporto scientifico di formatori dell'Università degli Studi di Bari «Aldo Moro»².

L'obiettivo primo del percorso formativo è stato quello di promuovere il potenziale trasformativo della comunità educativa nel suo insieme, affrontando i processi – culturali prima ancora che tecnici – necessari a dare forma concreta a un sistema integrato 0-6, in linea con le recenti istanze normative. L'idea, infatti, è stata quella di promuovere un'interazione professionale fondata su pratiche riflessive condivise, orientate alla costruzione di un curriculum educativo coerente lungo l'intero segmento zerosei.

L'impianto metodologico, concepito sin dall'inizio come *emergente* (Mortari, 2004), è riconducibile all'approccio partecipativo e quali-quantitativo della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018). Questo paradigma, come è noto, si configura come strumento privilegiato per attivare cambiamenti autentici, attraverso l'indagine su temi socialmente rilevanti, la connessione tra teoria e prassi e la costruzione e valorizzazione dell'idea di comunità educante. Elemento distintivo della R-F, inoltre, è il coinvolgimento diretto dei professionisti nella definizione degli oggetti di indagine, nella raccolta e analisi dei dati, nella progettazione educativa e nella valutazione dei processi (Nigris, 2004). La scelta di questo approccio si radica nella consapevolezza delle condizioni connesse ai modelli formativi

¹ A tal proposito si ringrazia la Dirigente Scolastica Prof.ssa Mariana Buttiglione (I.C. Alcide De Gasperi-Stefano da Putignano), le insegnanti della scuola dell'Infanzia "M. Hack" e le educatrici delle strutture: Nido Comunale "Francesca Antoniano", Centro Ludico Prima Infanzia "Fantabosco" e Centro ludico per la prima infanzia "VoltiRivolti" del comune di Putignano.

² La responsabilità scientifica dell'intero percorso di R-F è stata affidata alla Prof.ssa Valeria Rossini,

professoressa associata di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"; oltre allo scrivente, nel ruolo di formatori si sono alternati il Prof. Vito Balzano e la Dott.ssa Teresa Di Spiridione (dottoranda di ricerca), in servizio presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

tradizionali – spesso incapaci di generare trasformazioni durature – e nei limiti propri dei modelli tecnicistici – centrati sul trasferimento unidirezionale di conoscenze e inefficaci nello stimolare innovazioni professionali. La R-F, al contrario, valorizza l'esperienza pregressa e la conoscenza tacita, attivando un apprendimento trasformativo basato sulla riflessività e sulla valutazione condivisa (Schön, 2006).

Il percorso si è articolato in più fasi: una ricognizione iniziale dei bisogni formativi ha preceduto attività laboratoriali, momenti di confronto tra pari, incontri di documentazione, progettazione e osservazione partecipata. Durante le prime due annualità si è lavorato sui documenti fondativi del sistema integrato zero-sei, con particolare attenzione a tematiche come ambienti educativi, esperienze di cittadinanza, corresponsabilità, costruzione dell'équipe e progettazione condivisa. L'ultima annualità è stata dedicata alle giornate di *visiting*: educatrici e insegnanti hanno condiviso le progettazioni elaborate nei due anni precedenti, invitando i formatori a osservare le pratiche nei contesti educativi. Tali momenti sono stati seguiti da incontri di restituzione e riflessione critica, finalizzati a problematizzare la presenza dell'osservatore esterno e a ragionare sull'impatto delle attività per i bambini. A chiusura di ciascuna annualità, è stato somministrato un questionario valutativo e si è svolto un confronto finale tra formatori e partecipanti, utile a individuare punti di forza, criticità e traiettorie future. Questa impostazione circolare – dal bisogno alla riflessione, dalla pratica all'elaborazione – ha permesso di alimentare un processo formativo autenticamente trasformativo, coerente con i principi metodologici della R-F.

4. Risultati e ricadute formative

L'elaborazione collettiva delle esperienze ha generato una serie di nuclei tematici ricorrenti, emersi non come categorie predefinite ma come aree di senso co-costruite attraverso la narrazione, la documentazione pedagogica e il dialogo tra educatrici e insegnanti. Per ragioni di spazio questo contributo si concentrerà su quattro

ambiti emersi con particolare evidenza: gioco, spazio, tempo e linguaggi STEAM, intesi dalle partecipanti come «*nuovi sentieri dell'educazione e della scoperta*».

Il gioco è stato identificato come terreno privilegiato di convergenza educativa, superando la tradizionale distinzione tra *gioco libero* e *gioco strutturato*. Come osservano Bondioli e Savio (2018), il profilo di un servizio educativo 0–6 di qualità deve fondarsi su una profonda comprensione del significato del gioco per il bambino: esso costituisce una fonte di benessere, un canale di espressione affettiva e simbolica, uno spazio di condivisione culturale (p. 200). Le riflessioni emerse hanno portato a concepire il gioco come principio ordinatore della progettazione educativa, guidando la definizione di materiali, gruppi e interventi dell'adulto coerenti con le esigenze evolutive dei bambini. Le riflessioni condivise e le testimonianze documentate nel corso del *visiting* hanno evidenziato che, in entrambi i segmenti, il gioco rappresenta un «*contesto privilegiato per l'educazione alla relazione e alla scoperta*», in cui la regia educativa si fonda sul rispetto dell'autonomia e dell'intenzionalità. Come sottolineato da molte partecipanti, il gioco si configura come autentico «*mediatore di continuità*», capace di sostenere processi di esplorazione, costruzione del sé e appartenenza al gruppo.

Il secondo ambito ha riguardato l'ambiente educativo, ripensato alla luce del *modello INDIRE degli 1+4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio*. A partire da un'indagine partecipata sulla percezione degli spazi da parte delle figure professionali, è emersa l'esigenza di progettare «*ambienti flessibili e responsivi*», capaci di accompagnare i bambini nelle transizioni e nei processi di crescita. Le narrazioni hanno messo in evidenza le difficoltà legate alla «*gestione di aule sovraffollate e inadeguate*», che ostacolano la qualità dell'esperienza educativa; in questo caso, l'intervento dei formatori si è orientato a sostenere una visione ampliata dello spazio, inteso non come singola aula, ma come edificio scolastico e territorio cittadino nella sua interezza.

Il tempo educativo ha rappresentato un terzo nodo riflessivo; le partecipanti hanno evidenziato la difficoltà nel promuovere un

«tempo lento, attento all'osservazione, all'attesa e alla costruzione delle relazioni tra bambini e con le figure educative». È stata criticata l'eccessiva frammentazione della giornata educativa e si è discusso su come riorganizzare i tempi per garantire esperienze significative, soprattutto nei momenti di passaggio tra nido e scuola dell'infanzia; le pratiche discusse e la ristrutturazione delle giornate – osservata durante il visiting – ha posto in luce l'attenzione crescente alla qualità temporale come *«dimensione pedagogica e come strumento di coerenza tra i segmenti».*

Il quarto ambito ha riguardato i linguaggi STEAM, interpretati *«non come anticipazione disciplinare»* ma come *«approcci esplorativi, capaci di attivare la curiosità, l'indagine e la scoperta».* Dopo l'approfondimento delle indicazioni ministeriali (MIM, 2023) e l'analisi dei recenti studi internazionali (Wu et al., 2024), grazie ad attività di co-progettazione – i cui risultati sono stati documentati durante le giornate di visiting – educatrici e insegnanti hanno evidenziato come l'approccio STEAM possa costituire un *«terreno fertile per una didattica laboratoriale»*, sensibile all'intreccio tra linguaggi, emozioni e conoscenza, *«favorendo nuovi strumenti attraverso cui sperimentare la continuità educativa».*

L'analisi dei materiali prodotti – documentazioni fotografiche, griglie osservative, schede progettuali – insieme ai dati raccolti tramite i questionari di valutazione, hanno permesso di individuare risultati rilevanti, sia a livello individuale che collettivo, in termini di rafforzamento dell'agency, trasformazione delle pratiche e revisione dei rapporti interistituzionali. Alcune partecipanti hanno sottolineato che *«le attività proposte e le discussioni emerse nel corso delle giornate di formazione hanno avuto sempre un taglio concreto, con una chiara ricaduta operativa sul nostro lavoro»*, che *«il percorso svolto è stato arricchente e occasione di autoanalisi»*, o ancora che *«abbiamo avuto finalmente la possibilità di metterci in discussione come persone e come professioniste, di riflettere maggiormente su alcuni aspetti e di migliorarci».* In linea con quanto evidenziato dalla recente letteratura (Oosterhoff et al., 2020), si è osservato un passaggio da un'agency passiva – legata

all'attuazione di indicazioni esterne – a una forma attiva e riflessiva, fondata sulla possibilità di *«prendere parola, problematizzare, sperimentare e negoziare scelte educative all'interno dell'équipe».* I dati raccolti tramite una versione adattata dello strumento internazionale *EDUCational Course Assessment TOOLkit* (Matolic et al., 2023) confermano questa tendenza: oltre il 90% delle partecipanti ha espresso il massimo grado di accordo (valori “4” o “5” su scala Likert 1–5) all'item *«Il percorso ha contribuito ad accrescere il mio coinvolgimento e la mia curiosità verso le questioni educative proposte»*, mentre l'88,5% ha attribuito gli stessi valori all'item *«Ritengo che questo percorso formativo abbia avuto un impatto positivo sul mio sviluppo professionale».* Più articolate le risposte all'item *«La partecipazione a questo percorso ha portato benefici all'intera comunità scolastica presso la quale sono inserita»*, con una distribuzione più omogenea su valori centrali (“3” per il 33,3%, “4” per il 42,9%, “5” per il 23,8%).

Altre riflessioni hanno evidenziato l'orizzonte generativo del percorso in ottica di continuità: *«nei prossimi anni la continuità zerosei sarà il fulcro da cui partire per riorganizzare l'idea di scuola e di infanzia a Putignano»* oppure *«questo percorso di formazione ha permesso di riflettere su aspetti didattici, organizzativi e relazionali che serviva migliorare».* In molti contesti, infatti, sono stati attivati o consolidati tavoli permanenti di progettazione condivisa, con effetti positivi sull'organizzazione dei tempi, sulla gestione delle transizioni e sulla definizione di obiettivi educativi a medio-lungo termine, formalizzati in strumenti di osservazione co-costruiti; si è assistito, di fatto, a un passaggio da pratiche episodiche di continuità a forme più strutturate di *corresponsabilità pedagogica e coerenza educativa* (Bobbio & Savio, 2019, p. 220).

Le attività di visiting partecipato, inoltre, hanno permesso di mettere in discussione aspetti spesso trascurati: organizzazione delle routine, disposizione degli arredi, strumenti per la documentazione e coinvolgimento delle famiglie; in diversi casi, queste riflessioni hanno generato modifiche operative, espressione di un'innovazione dal basso

sostenuta da un dialogo costante tra teoria e prassi.

Infine, il triennio di R-F ha anche consentito la costruzione di una *comunità educativa e professionale estesa sul territorio cittadino*, capace di interrogarsi collettivamente sulle prassi e di supportarsi nella ricerca di soluzioni comuni.

Accanto agli esiti positivi, però, il progetto ha anche fatto emergere alcune criticità: la frammentazione istituzionale tra enti gestori, l'assenza di un coordinamento pedagogico stabile e la debolezza delle politiche territoriali nel sostenere progettualità in ottica di continuità. Inoltre, disomogeneità nella preparazione delle figure educative alla riflessione critica e vincoli temporali hanno ostacolato l'integrazione sistematica della pratica riflessiva; tali ostacoli richiedono investimenti intenzionali in politiche formative distese nel tempo, supervisioni esperte – più volte richieste dalle partecipanti – e alleanze interistituzionali solide. Anche queste criticità sono divenute oggetto di riflessione pedagogica e di proposta operativa per futuri sviluppi formativi.

5. Conclusioni

Il rafforzamento dell'*agency*, la strutturazione di linguaggi condivisi, la trasformazione delle pratiche quotidiane e il riconoscimento delle criticità rappresentano esiti significativi dell'esperienza di formazione descritta, sollevando due interrogativi.

Il primo concerne le condizioni necessarie affinché simili percorsi di formazione si radichino e diventino pratiche diffuse e sostenibili, riconoscendo la cultura professionale delle educatrici e delle insegnanti e la formazione in servizio nello zeroisei come *bene comune educativo*. In un contesto segnato da trasformazioni istituzionali e da richieste sempre più complesse rivolte al mondo dell'infanzia, la professionalità degli operatori è attraversata da tensioni significative: senso diffuso di spaesamento professionale, crescente burocratizzazione del lavoro, pressioni valutative e scarsa valorizzazione sociale del ruolo educativo (Ben-Peretz & Flores, 2018). In risposta a tali criticità si è sviluppato il

progetto di ricerca-formazione descritto, spazio di significazione, di costruzione identitaria e di responsabilità pubblica attraverso la strutturazione del gruppo. La prospettiva *comunitaria* che emerge dal progetto invita, dunque, a concepire la formazione come pratica gruppale e realmente generativa, in cui l'ascolto, la narrazione professionale e la condivisione delle esperienze restituiscono valore e dignità all'agire educativo, conducendo educatrici e insegnanti a riscopersi come *intellettuali riflessive*, capaci di interrogare criticamente la realtà e di incidere sui contesti (Giroux, 1992).

Il secondo interrogativo, strettamente connesso al precedente, riguarda il ruolo delle politiche educative nel sostenere una continuità reale tra nido e scuola dell'infanzia. A fronte di un sistema ancora segnato da discontinuità, risulta evidente come la costruzione di un'autentica integrazione non possa essere affidata alla sensibilità di singole figure, ma debba poggiare su visioni sistemiche, condizioni strutturali adeguate e scelte politiche lungimiranti. L'esperienza condotta mostra che il radicamento territoriale e il sostegno istituzionale possono garantire la continuità come processo reale e non come mera dichiarazione d'intenti; tuttavia, in assenza di un coordinamento pedagogico stabile, di spazi formativi garantiti nel tempo e di regole condivise tra enti, ogni tentativo di continuità rischia di rimanere episodico.

Le comunità di pratica hanno bisogno di inserirsi in un'architettura formativa sistemica, in grado di valorizzare e sostenere i servizi educativi nella loro interezza; per questo motivo, appare urgente continuare a investire in percorsi di formazione che restituiscano ai professionisti dell'educazione la possibilità di conoscersi, collaborare, interrogarsi, immaginare e trasformare i propri contesti. Attraverso questa visione potrà dirsi possibile la costruzione di un sistema zeroisei autenticamente integrato, in cui la continuità non sia un semplice obiettivo normativo, ma una pratica condivisa, dinamica e generativa di futuro.

6. Bibliografia

- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, L., & Manini, M. (a cura di) (2013). *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Bandura, A. (2009). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75–78.
- Ben-Peretz, M. & Flores, M.A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-213.
- Biesta, G.J.J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21: 33-46.
- Bobbio, A. & Savio, D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema educativo integrato per l'infanzia*. Milano: Mondadori Education.
- Bondioli, A., Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Cigala, A., Venturelli, G., & Bassetti, C. (2019). A longitudinal training for educators in early childhood education and care centres: Effects on their perceived self-efficacy, sense of belonging, and agency. *Frontiers in Psychology*, 10: 2574.
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R.G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, in <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4bda53c1-7352-11e5-86db-01aa75ed71a1/language-en>.
- Giroux, H.A. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. London: Routledge.
- Han, H. S., Blank, J., & Berson, I. R. (2020). Reforming early childhood teacher education in the policy context: A self-study of teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(4), 306–324.
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R.L., & Poikkeus, A.M. (2018). Becoming agentic teachers: experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency. *Teaching and Teacher Education*, 76, 116–125.
- Lazzari, A. (a cura di) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68, 295–310.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2022). Supporting teacher agency during a collaborative inquiry-based in-service teacher education course. *European Journal of Teacher Education*, 47(4), 769–786.
- Matolic, T., Jurakic, D., Greblo Jurakic, Z., Marsic, T., & Pedisic, Z. (2023). Development and validation of the EDUcational Course Assessment TOOLkit (EDUCATOOL). *Frontiers in Education*, 8(1314584), 1-9.
- MIM (2023). *Linee guida per le discipline STEM*, in <https://www.mim.gov.it/web/guest/-/nota-prot-4588-del-24-ottobre-2023>.
- MIM, *Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n. 65 - Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>.
- MIM, *Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334 - Adozione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, in <https://www.mim.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>.
- MIM, *Legge 13 luglio 2015 n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, in <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/legge+n.+107+-+13+luglio+2015+art.+1,+commi+45->

52.pdf/b2c4e165-6680-4a96-b183-d464abe8d169?version=1.0&t=1494852903793.

Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67-87.

Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Nigris, E. (a cura di) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.

Oosterhoff, A.M., Oenema-Mostert, Ineke, C., & Minnaert, A. (2020). Aiming for agency. The effects of teacher education on the development of the expertise of early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96: 103176.

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

Syslová, Z. (2019). The relation between reflection and the quality of a preschool teacher's education performance. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(4), 1-21.

Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704.

Wu, Z., Huang, L. A., Liu, Y. K., & Chiang, F. K. (2024). Developing a framework of STEM literacy for kindergarten children. *Research in Science Education*, 54(4), 621-643.