

## Trame educative condivise: costruire continuità nei servizi 0-6

### Shared educational frameworks: building educational continuity within the integrated 0-6 system

Lucilla Tutone

Università degli Studi di Bologna

Arianna Lazzari

Università degli Studi di Bologna



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

This contribution presents the results of several participatory action-research and training pathways launched in the Emilia-Romagna Region to support the development and consolidation of early childhood education and care centres for children aged 0 to 6, by pointing out to effective tools and methodologies to support joint professional developments of educators and teachers. As stated in the Pedagogical Guidelines (MI, 2021), joint training of educators and teachers plays a crucial role in supporting the development of integrated 0-6 programmes in the ways it facilitates the creation of professional learning communities focused on the co-design and experimentation of innovative practices.

**Keywords:** participatory action-research and training, early childhood education and care centres, 0-6 integrated system, educational continuity, professional learning community

Il contributo presenta gli esiti di alcuni percorsi di ricerca-formazione attivati nel territorio della regione Emilia-Romagna con l'obiettivo di far emergere strumenti e metodologie di formazione congiunta che si sono rivelate utili nel sostenere processi di costituzione, realizzazione o consolidamento dei Poli di infanzia. La formazione congiunta, così come dichiarato dalle Linee Pedagogiche (MI, 2021), gioca infatti un ruolo centrale nella costituzione di percorsi 0-6 che necessitano di professionisti in grado di lavorare insieme alla progettazione e realizzazione di pratiche.

**Parole Chiave:** ricerca-formazione, Poli per l'infanzia, Sistema Integrato 0-6, continuità educativa, comunità di apprendimento professionale

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

#### CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti.

#### Citation:

Tutone L. & Lazzari A. (2025). Trame educative condivise: costruire continuità nei servizi 0-6. *Personae*, 4(1), 146-152.

## 1. Introduzione

Negli ultimi anni, l'Unione Europea ha posto crescente attenzione sulla qualità dei servizi per la prima infanzia, riconoscendone il ruolo centrale nell'inclusione sociale di bambini e famiglie, nonché nell'influenza che tali esperienze educative esercitano lungo tutto l'arco della vita (Raccomandazione UE, 2019).

La letteratura scientifica conferma quanto le competenze del personale siano determinanti per la qualità dei servizi educativi (OCSE-TALIS, 2020). Tuttavia, come evidenziano Vandenbroeck, Urban e Peeters (2016), la responsabilità dello sviluppo professionale non può ricadere esclusivamente sui singoli: è necessario un impegno sistemico che coinvolga normativa, gestione, università e formatori. In questo contesto, la formazione continua deve essere progettata come un processo condiviso e duraturo, capace di favorire la riflessione collettiva e la costruzione di comunità di apprendimento (Lazzari, Picchio & Musatti, 2013).

In Italia, la collaborazione tra i servizi per l'infanzia e le università ha radici consolidate, con la ricerca riconosciuta come componente essenziale della professionalità educativa (Bove et al., 2018). Il pensiero riflessivo, inteso sia come competenza sia come pratica abituale, rappresenta un elemento centrale in numerosi percorsi formativi (Di Giandomenico, Musatti & Picchio, 2011). La recente istituzione del Sistema Integrato 0-6 e la diffusione delle Linee Pedagogiche offrono oggi un'opportunità significativa per rafforzare questa visione, promuovendo la partecipazione di tutto il sistema – al di là delle differenze organizzative e culturali che caratterizzano l'offerta dei servizi afferenti a diversi soggetti gestori – in percorsi formativi orientati a sostenere pensiero riflessivo del singolo e del gruppo di lavoro attraverso l'impiego consapevole degli strumenti specifici a supporto dello sviluppo professionale di educatori e insegnanti. Oggi, infatti, la sfida della costruzione e del consolidamento del sistema integrato 0-6 non si colloca più solo sul piano normativo o istituzionale, rispetto al quale negli ultimi anni si sono compiuti passi

significativi, ma soprattutto su quello culturale e pedagogico (Balduzzi, 2022).

Diventa quindi urgente interrogarsi su modelli formativi efficaci, che sappiano coinvolgere attivamente il personale non solo sul piano teorico, ma anche su quello della riflessione sulle pratiche quotidiane e sulla loro trasformazione, incidendo sullo sviluppo di una nuova consapevolezza professionale che crea "rotte di avvicinamento" tra nido e scuola dell'infanzia.

In questo articolo riporteremo le riflessioni metodologiche e le pratiche formative sperimentate con alcuni gruppi di lavoro di servizi nido e scuole dell'infanzia coinvolti in percorsi di formazione congiunta, con l'obiettivo di far emergere come queste modalità formative possano stimolare la ri-significazione di temi educativi (e la conseguente riprogettazione di pratiche) contribuendo alla co-costruzione di una visione pedagogica condivisa necessaria per la realizzazione del sistema integrato 0-6 sul piano culturale e prasseologico (Poulter et al., 2022).

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

La letteratura internazionale evidenzia sempre più il potenziale trasformativo della formazione in servizio, soprattutto quando è partecipativa, riflessiva e radicata nei contesti educativi reali. Secondo Peleman et al. (2018), tali percorsi favoriscono lo sviluppo di una maggiore consapevolezza pedagogica, grazie alla capacità dei professionisti di osservare criticamente il proprio agire e reinterpretarlo attraverso nuove cornici teoriche condivise.

A differenza della formazione tradizionale, spesso trasmissiva e isolata, la formazione basata sulla co-costruzione di significati si dimostra più efficace nel migliorare in modo duraturo la qualità educativa (Peleman et al., 2018). Elemento cruciale diventa, quindi, il coinvolgimento attivo dei professionisti nei propri processi di cambiamento, attraverso modalità che richiamano la ricerca-formazione (Asquini, 2018). Dispositivi quali osservazioni, documentazioni, analisi video e confronti

strutturati tra colleghi risultano fondamentali per riconoscere le discrepanze tra l'intenzionalità educativa e le pratiche effettive, interrogare le proprie convinzioni implicite e aprirsi a pratiche più intenzionali e consapevoli (Johansson et al., 2007; Peeters & Vandenbroeck, 2011). Se ben strutturati e ancorati ai bisogni reali del contesto, questi strumenti favoriscono lo sviluppo di un pensiero pratico riflessivo: un sapere radicato nell'esperienza ma orientato alla trasformazione. Una formazione per essere trasformativa deve partire dai contesti, valorizzare le pratiche esistenti, promuovere la riflessione collettiva (attraverso focus group, osservazioni reciproche, documentazione e micro-sperimentazioni) e facilitare l'integrazione tra servizi e scuole di diversa gestione (Balduzzi & Lazzari, 2023).

In quest'ottica, la formazione non è più separata dalla pratica, ma ne diventa parte integrante: un esercizio collettivo di pensiero, una trama educativa condivisa, come quella descritta nel percorso analizzato in questo contributo.

### **3. Il percorso di Ricerca-Formazione realizzato con educatrici e insegnanti nel territorio dell'Unione di Terre D'Argine (Mo)**

Dal 2021 collaboriamo con il Coordinamento Pedagogico Territoriale dell'Unione Terre d'Argine, che riunisce diversi comuni della provincia di Modena, con Carpi come capofila. Insieme abbiamo sviluppato e portato avanti vari percorsi formativi, coinvolgendo nel tempo servizi educativi e scuole dell'infanzia di diverse gestioni, ma anche la scuola primaria statale, in un'ottica più ampia di continuità educativa 0-8.

Gli strumenti adottati e i risultati ottenuti sono stati molteplici e sempre costruiti in modo condiviso con le coordinatrici e le referenti dei servizi, a partire dall'analisi dei bisogni formativi emersi nei diversi territori dell'Unione. Nei primi anni sono stati organizzati scambi formativi tra professionisti di ordini scolastici differenti (dal nido alla primaria) e con gestioni diverse (statali, comunali, privati). Questi incontri hanno fatto emergere l'esigenza di confrontarsi su

tematiche pedagogiche comuni, considerate fondamentali per avviare qualsiasi riflessione sulla continuità educativa.

Per questo motivo, i primi percorsi hanno avuto come obiettivo principale la conoscenza reciproca, sviluppata attraverso focus group dedicati a temi emersi dalle osservazioni sul campo, come l'organizzazione delle routine, la gestione degli spazi e dei tempi, il ruolo dell'adulto, l'accoglienza di bambini e famiglie, la documentazione, e il rapporto tra proposta educativa e partecipazione attiva del bambino.

Nel terzo anno di lavoro, ci siamo concentrati sull'elaborazione di un protocollo operativo per le transizioni: casa/nido, nido/scuola dell'infanzia, e scuola dell'infanzia/scuola primaria. Questo protocollo ha rielaborato strumenti già esistenti (come le schede di passaggio) alla luce delle riflessioni condivise nei percorsi precedenti, includendo anche nuove pratiche nate dal confronto, come la possibilità di osservare i bambini prima della formazione delle sezioni o l'idea di dedicare i primi giorni all'ambientamento, favorendo la familiarizzazione con le routine – anche nella scuola primaria.

Durante l'ultimo anno, alcuni servizi hanno espresso il desiderio di andare oltre la riflessione teorica, sperimentando concretamente nuove modalità educative. L'obiettivo era non limitarsi ai momenti di passaggio, ma estendere la riflessione all'intera quotidianità educativa lungo tutto l'anno scolastico, lavorando verso la trasformazione dei servizi da nido e scuola dell'infanzia contigui in veri e propri Poli per l'Infanzia.

Questa sperimentazione ha coinvolto quattro servizi: due a gestione cooperativa nel territorio di Carpi e due a gestione comunale a Campogalliano. Nel prossimo paragrafo ci soffermeremo proprio sull'esperienza di Campogalliano, per approfondire il valore e il potenziale di questa modalità di lavoro, basata sulla sperimentazione e sul radicamento concreto nei territori. Le sperimentazioni rappresentano infatti un modo per tradurre i temi educativi condivisi in pratiche vive, portandoli dentro i servizi in modo diretto e significativo.

### 3.1 La sperimentazione di Campogalliano

I servizi coinvolti nella costituzione del Polo di Campogalliano condividevano già da tempo la stessa gestione e la coordinatrice pedagogica. Inoltre, gli spazi dei servizi erano adiacenti e confinavano attraverso il giardino. Nonostante queste condizioni favorevoli, all'inizio del percorso molte educatrici e insegnanti non si conoscevano tra loro, e poche avevano avuto l'opportunità di visitare il servizio vicino. In passato, quando era stato proposto di organizzare eventi comuni, erano emerse difficoltà nella comunicazione e nella costruzione di una fiducia reciproca. Si è reso quindi necessario individuare un progetto capace di coinvolgere tutti, favorendo la conoscenza reciproca e la percezione di appartenere a un unico gruppo.

Dopo aver visitato i servizi abbiamo dedicato un primo incontro al confronto con le educatrici, le insegnanti e la coordinatrice per individuare un progetto che potesse portare i due gruppi a realizzare l'obiettivo di sentirsi Polo e riconoscersi in un unico gruppo di lavoro. In quella occasione è emerso come entrambi i servizi sentissero il bisogno di ripensare i propri spazi, si è valutato allora di utilizzare l'espedito dell'allestimento per sperimentare alcuni aspetti del Polo, come la condivisione di risorse umane e materiali e la possibilità di osservare dinamiche di continuità 0-6 utili per rivedere gli spazi sotto un nuovo punto di vista.

Abbiamo così definito il progetto *L'allestimento degli spazi come occasione per conoscersi, fare insieme e definirsi come Polo*, articolandolo in tre micro-obiettivi/azioni da realizzare:

- A. Progettazione congiunta degli ingressi di nido e scuola e dello spazio antistante che li unisce;
- B. Visita ai reciproci spazi e ricognizione degli arredi/materiali anche in prospettiva di una futura condivisione delle risorse;
- C. Visite reciproche di piccoli gruppi di bambini nel salone e nel giardino comunicante tra nido e scuola.

Cercheremo ora di restituire il percorso, seppur in estrema sintesi, attraverso le parole

che educatrici, insegnanti e coordinatrice hanno espresso durante l'incontro di verifica o nelle schede di osservazione utilizzate per monitorare gli scambi tra bambini. Per verificare i diversi micro-obiettivi li abbiamo tenuti separati anche se, ovviamente, ognuna di queste azioni ha avuto ripercussioni sulle altre.

A: Gli ingressi come dichiarazione di Polo  
*Ci siamo incontrate per uniformare i pannelli, sono le parole chiave che saranno inserite in due pannelli uno per il nido e uno per la scuola. Sono parole differenti ma che un po' a coppie si riprendono, quindi sono due sfumature degli stessi concetti declinati però per il nido e l'infanzia, proprio per dare l'idea di continuità. Nel frattempo, qui c'è il passaggio successivo, alcuni genitori ....e questo sarà un bel passaggio, perché abbiamo un papà del nido che fa l'imbianchino e quindi si è offerto di venire con alcune famiglie, sia di scuola che di nido, a ridipingere gli ingressi che hanno delle strisce colorate che siamo tutti d'accordo vogliamo coprire. (coordinatrice)*

Il coinvolgimento delle famiglie è stato il frutto di un modus operandi che nido e scuola hanno scoperto di condividere rispetto alla comunicazione con le famiglie, fatta di momenti formali, come le assemblee, momenti informali, come i racconti sulla porta, e una documentazione precisa delle esperienze vissute dal gruppo.

*Una cosa che abbiamo fatto è stata quella di condividere non solo in assemblea ma anche nel quotidiano con i genitori quello che stavamo facendo, il feedback mi è sembrato molto buono anche rassicurante. Soprattutto per le famiglie che hanno i bambini che verranno di qua. Da genitore mi redo conto che capire che c'è un continuum ti fa star bene, ti sembra di vivere anche tu come genitore un passaggio in maniera più soft in qualche modo. (insegnante)*

*Noi avendo i lattanti quando dicevamo alle famiglie oggi andiamo alla scuola loro rimanevano un po' oddio, anche poi vedendo le foto, i nostri mini con bambini anche molto grandi, ci hanno fatto tante domande. Le famiglie hanno percepito il valore del confronto secondo me. (educatrice)*

Questa azione non era stata affrontata in fase di stesura del progetto, perché come si evince dalle parole della coordinatrice sembrava interessare un momento successivo, il futuro. Invece i due gruppi di lavoro e i bambini sono stati così coinvolti da questa esperienza da non riuscire a non trasmettere tale entusiasmo anche alle famiglie che si sono incuriosite, fidate e affidate alle narrazioni riportate e documentate.

B: la condivisione dei materiali è stata vissuta come un'occasione per riflettere insieme su spazi e materiali in modo nuovo e costruire una visione di Polo.

*Abbiamo deciso insieme di togliere o utilizzare in modo diverso degli arredi che non ci piacevano. (insegnante)*

A un fase iniziale in cui il confronto è stato soprattutto tra visioni pedagogiche orientate allo 0-3 e al 3-6, è seguita una fase in cui i gruppi di lavoro sono tornate a riflettere su spazi e materiali attraverso le osservazioni raccolte durante gli scambi con i bambini.

*Sicuramente il tema di spazi e materiali è stato centrale nella condivisione di spazi reciproci. Quello che pensavamo era vengono i bambini del nido e cosa cambiamo, come allestiamo, per far sì che fosse fruibile da tutti non con le stesse opportunità perché parliamo di bambini di età anche molto diverse. Che quei tubi, che pesano come me, finissero in testa a un bambino alto così...poi li abbiamo comunque lasciati, ne abbiamo tenuti meno, abbiamo fatto delle prove. Ho visto che le colleghe del nido hanno fatto altrettanto. (insegnante)*

È stata così, per entrambi i gruppi di lavoro, la possibilità di mettere in pratica l'osservazione sistematica dei bambini per modificare ambienti e proposte dell'adulto.

*All'inizio avevamo un'idea di salone poi osservando i bambini...ad esempio la costruttività l'abbiamo messa qua e ha funzionato. (insegnante)*

*È stata un'occasione per rivedere e rivalutare i nostri spazi. (educatrice)*

Riguardando i propri spazi in un'ottica zero-sei entrambi i gruppi di lavoro hanno trovato soluzioni che prima non riuscivano a immaginare.

*Sembrava all'inizio che il salone della scuola fosse quello più problematico mentre alla fine*

*è stato lo spazio più funzionale nella sperimentazione, prestandosi per grandezza, spazio disponibile, e tipologia di materiali (pedane e materiale non strutturato). Anche le nostre ansie dell'allestimento del salone sono venute meno... (insegnante)*

*Al nido invece la sperimentazione ha indicato la soluzione rispetto alle fatiche del salone nella possibilità di viverlo come spazio prossimo alle sezioni tenute con le porte aperte. (educatrice)*

C: Stare e fare insieme al Polo

L'esercizio del fare insieme insito nel mettersi in sperimentazione tra nido e scuola, implica alcune azioni come il progettare, l'immaginare limiti e confini, l'allestire, l'osservare che sono strumenti propri delle professionalità educative sia del tre sei che dello zero tre. È proprio mettendosi in gioco utilizzando strumenti conosciuti ma per creare contesti educativi nuovi, che si ottiene quella capacità di superare e rivedere il proprio agito pedagogico anche all'interno del proprio servizio.

*All'inizio è stato complicato a livello organizzativo ma la cosa che ho apprezzato è che queste difficoltà ci hanno permesso comunque di comunicare tra noi, di dirci le cose che andavano e quelle che andavano meno. È un pezzo che prima ci mancava, dovevamo un po' imparare a comunicare tra noi, trovando modi che funzionavano per noi. Il fatto di parlarsi ci ha permesso nel corso del tempo di fare gli scambi in maniera più fluida, è stata un'esperienza comunque positiva impegnativa a livello di tempo perché c'era da scrivere le osservazioni, caricare le foto, condividere magari con le colleghe le osservazioni e le riflessioni, ci è capitato di confrontarci e poi scrivere le riflessioni a più mani, è stato arricchente. (insegnante)*

Questo valore formativo viene esplorato e vissuto attraverso l'utilizzo della metodologia del progettare insieme. Portando i singoli professionisti e i gruppi di lavoro su un terreno sconosciuto e faticoso, dal quale però saranno in grado di uscire utilizzando le proprie competenze professionali così come condividendo le risorse di conoscenza specifica, si può raggiungere quella ricchezza auspicata dalle Linee pedagogiche che

vedono i Poli come occasioni per migliorare l'offerta educativa attraverso la condivisione di risorse materiali e professionali (MI, 2021).

Il valore di essere diventati Polo lo si può comprendere facilmente dalle parole con cui educatrici e insegnanti hanno identificato i vantaggi, gli obiettivi raggiunti e le occasioni di crescita professionale del singolo e del gruppo di lavoro, percepito ormai come unico.

Diventa evidente la serenità di crescere dentro un percorso in continuità, in cui bambini e famiglie possono percepire di essere accolti con le proprie specifiche caratteristiche e di poter accedere a transizioni più fluide e inclusive, rispettose dei tempi di ciascuno

*Adesso quando escono molti nostri bambini si avvicinano a parlare con gli adulti e tra bambini, molto di più di prima. Ho visto proprio come stiano familiarizzando, come questa sperimentazione abbia creato conoscenza, io mi sento sicuro e posso andare anche di là. So che di là posso andare, ha portato questa sicurezza nei bambini del nido, in autonomia. (educatrice)*

*Ho pensato che quest'anno sarà il primo anno che ognuna di noi sa già che bambini avrà, forse ci porta a guardarli in un modo diverso, non è solo il gruppo che arriverà l'anno prossimo ma proprio vedere i singoli bambini. (insegnante)*

Viene così scoperto il valore di poter progettare avendo in mente i bambini reali, osservati e conosciuti, non intesi come un'istantanea ma come un processo, bambini in divenire, bambini che sono stati, che sono e che saranno.

*Il bello del Polo è che alla fine tu davvero puoi conoscere i bambini prima, iniziare a pensarli qui, non è una cosa da poco pensarli qui, per noi ma anche per loro. Tu ti proietti e forse ti azzardi a tentare di più perché li senti anche dal punto di vista emotivo più tuoi...è già una relazione, e anche con le colleghe cambia il modo di confrontarti. (insegnante)*

E, infine, il valore di percepirsi una comunità e, forse più importante, il fatto di riconoscere il potenziale del Polo "come luogo di aggregazione sociale che favorisca la partecipazione delle famiglie all'esperienza formativa dei bambini, la costruzione di legami comunitari e costituisca punto di riferimento e

sostegno importante per affrontare l'esperienza genitoriale" (MI, 2021)

*Una cosa che ho notato in questi giorni in cui il giardino si anima sia di qua che di là, che adesso il vociare della scuola dell'infanzia è un vociare riconosciuto, nel senso che prima era un sottofondo perché erano due strutture con bambini vicine, mentre adesso quando escono molti nostri bambini si avvicinano a parlare con gli adulti e tra bambini, molto di più di prima. (insegnante)*

#### 4. Conclusioni

L'istituzione del Sistema Integrato 0-6 rappresenta un passaggio fondativo importante, ma la sua concreta realizzazione richiede sforzi congiunti, sia sul piano amministrativo che pedagogico. Per dare piena attuazione a questa visione, è necessario costruire percorsi capaci di mettere in relazione saperi ed esperienze diverse, promuovendo documentazione, dialogo e confronto tra educatrici dei nidi e dei servizi territoriali, insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria. L'obiettivo è costruire un'idea condivisa e realistica di bambino, attorno alla quale organizzare servizi e transizioni educative. Si tratta quindi di superare una concezione statica delle tappe evolutive riferite a un bambino astratto, per progettare contesti capaci di accogliere la pluralità dei bambini reali, estendendo tempi e spazi educativi per garantire continuità e inclusione.

In questo quadro, diventano centrali percorsi formativi capaci di accompagnare i gruppi di lavoro nella riflessione condivisa, nella ricerca e nel miglioramento continuo delle pratiche, da condividere poi in rete tra i servizi (Lazzari, Picchio & Musatti, 2013). Perché il cambiamento culturale auspicato possa realizzarsi, è essenziale attivare percorsi di formazione congiunta che coinvolgano educatrici dei nidi e insegnanti della scuola dell'infanzia – e, quando possibile, anche della primaria – appartenenti anche a realtà gestionali diverse.

Percorsi, come quello raccontato, sviluppati tra realtà territorialmente vicine, rappresentano un primo passo concreto verso la costruzione di un Sistema Integrato capace

di mettere in relazione tutte le componenti dello 0-6 presenti sul territorio, offrendo ai bambini e alle famiglie transizioni più fluide e percorsi caratterizzati da continuità educativa.

## Bibliografia

- Asquini G. (a cura di) (2018) *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli, Milano.
- Balduzzi L. Lazzari A. (2023) *Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto In-TRANS* in "EDUCATIONAL REFLECTIVE PRACTICES" 2/2023, pp 37-56
- Balduzzi, L. (2022) *Le sfide della formazione continua nella co-costruzione del sistema integrato 0-6*, in *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte.*, Lecce, Pensa Multimedia, «SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA», 2022, pp. 317-321
- Bove C. Jensen B. Iannone R. Wysłowska O. Mantovani S. et al. (2018) *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), 34-45
- Consiglio dell'Unione Europea (2019) *Raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)), data di ultima consultazione 28.04.2025
- Di Giandomenico I. Musatti T. Picchio M. (2011) *Analizzare la qualità dell'esperienza quotidiana dei bambini nei servizi educativi per l'infanzia: la documentazione scritta*, in «Guida metodologica ERATO. Accogliere la diversità nei servizi educativi per l'infanzia», pp. 49-61
- Johansson I. Sandberg A. Vourinen T. (2007) *Practitioner-oriented research as a tool for professional development*, [https://www.researchgate.net/publication/249047376\\_Practitioner-oriented\\_research\\_as\\_a\\_tool\\_for\\_professional\\_development](https://www.researchgate.net/publication/249047376_Practitioner-oriented_research_as_a_tool_for_professional_development).
- Lazzari A. Picchio M. Musatti T. (2013) *Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners professionalisation in the Italian context*, Early Years: An International Research Journal, 33, 2, pp. 133-145.
- Ministero dell'Istruzione (2021) *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, [www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei](http://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei), data di ultima consultazione 30.06.2025.
- OECD (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en> data ultima consultazione 30.06.2025.
- Peeters J. Vandenbroeck M. (2011) *Child care practitioners and the process of professionalization* in Miller L., Professional issues, leadership and management in the early years, Sage, London, pp. 62– 76.
- Peleman B. Lazzari A. Budginaite I. Siarova H., Hauari H. Peeters J. Cameron C. (2018) *Continuous professional development and ECEC quality: findings from European systematic literature review*, in European Journal of Education, 53, 1, pp. 9-22.
- Poulter S. Kuusisto A. Lamminmäki-Vartia S. (2022) *Developing Praxeological Understanding in Teacher Education: A Case of Worldview Education in Finnish ECEC* In Harju-Luukkainen H. Kangas, J. Garvis S. (eds) Finnish Early Childhood Education and Care . Early Childhood Research and Education: An Inter-theoretical Focus, vol 1. Springer, Cham [https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0_5).
- Vandenbroeck M. Urban M. & Peeters J. (2016). *Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care*. Routledge.