

Siped
Società Italiana di Ped
agogia n

La Pedagogia nella città che cambia

Note a margine, studi e ricerche
a partire dal Convegno Siped di Aosta
(15-16 dicembre 2023)

a cura di
Pierluigi Malavasi
Teresa Grange
Gianni Nuti
Andrea Bobbio



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

14

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatori | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference

Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Francesca Dello Preite | Università degli Studi di Firenze
Francesco De Maria | Università degli Studi di Firenze
Glenda Galeotti | Università degli Studi di Firenze
Luca Grisolini | Università degli Studi di Firenze
Zoran Lapov | Università degli Studi di Firenze
Silvia Mugnaini | Università degli Studi di Firenze
Giorgia Pasquali | Università degli Studi di Firenze
Jessica Piccardi | Università degli Studi di Firenze
Giada Prisco | Università degli Studi di Firenze

Collana soggetta a peer review

La Pedagogia nella città che cambia

Note a margine, studi e ricerche
a partire dal Convegno Siped di Aosta
(15-16 dicembre 2023)

a cura di
Pierluigi Malavasi
Teresa Grange
Gianni Nuti
Andrea Bobbio



ISBN volume 979-12-5568-235-6


ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI DICEMBRE 2024

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it



Indice

Prefazione	7
<i>Pierluigi Malavasi</i>	
Introduzione	10
<i>Andrea Bobbio</i>	
1. Noi Pianeta: riflessioni aperte su pedagogia e cittadinanza	16
<i>Gianni Nuti</i>	
2. L'orientamento come processo istituzionale tra advocacy sociale e dimensione pubblica	24
<i>Daniela Dato</i>	
3. La vita della città o del principio pedagogico del divertimento	30
<i>Sara Nosari</i>	
4. Pedagogia della città: le parole chiave di un paradigma per la ridefinizione delle professioni educative e pedagogiche	37
<i>Marisa Musai</i>	
5. Orientamento, formazione, lavoro. Tra pratiche scolastiche e ricerca educativa	44
<i>Massimo Margottini</i>	
6. Minori, servizi socioeducativi, reti di inclusione e prossimità. Spunti per una riflessione pedagogica	51
<i>Angelo Lascioli</i>	
7. Tra costrutti teorici e agende programmatiche: contesti d'azione per l'Educazione degli adulti nella città che cambia	58
<i>Elena Marescotti</i>	
8. Terza età: quali prospettive pedagogiche	65
<i>Elena Luppi</i>	
9. La ricerca educativa al servizio del territorio	74
<i>Teresa Grange</i>	

10. Scuole, servizi, famiglie. La difficile intesa <i>Andrea Bobbio</i>	82
11. Tecnologie digitali prima e dopo il COVID-19: rischi di digital divide, long Covid educativo e povertà educativa nella scuola primaria <i>Marco Lazzari</i>	89
12. Scuola apertiana a cura dell'infanzia <i>Maurizio Piseri</i>	95
13. Riflessioni pedagogiche sulla continuità educativa nel territorio: forme di partecipazione e Poli per l'infanzia <i>Giampaolo Sabino</i>	108
14. Il ruolo del coordinamento pedagogico per l'implementazione del sistema integrato 0-6 nei territori <i>Lucia Balduzzi, Arianna Lazzari</i>	115

XIII.

Il ruolo del coordinamento pedagogico per l'implementazione del sistema integrato 0-6 nei territori

Lucia Balduzzi

Professoressa Ordinaria in Didattica e Pedagogia Speciale / Università di Bologna

Arianna Lazzari

Professoressa Associata in Didattica e Pedagogia Speciale / Università di Bologna

1. Introduzione

Il gruppo di ricerca sulle Politiche educative per l'infanzia afferente al CREIF (Centro Ricerca Educazione, Infanzia e Famiglie) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Università di Bologna – si focalizza sull'analisi delle relazioni e delle interconnessioni esistenti tra le dimensioni politica e attuativa dei processi trasformativi che coinvolgono i servizi per l'infanzia. La prospettiva che orienta il lavoro di studio e ricerca interpreta i sistemi educativi come costruzioni culturali e storicamente connotate che trovano nelle idee di educazione e cura i nuclei pedagogici fondanti.

Il nostro approccio di ricerca, infatti, si sostanzia in modelli di analisi che interpretano i servizi per l'infanzia a partire dal loro essere inseriti in un ecosistema formativo complesso, le cui dimensioni macro, meso e micro sono lette nelle loro connessioni e reciproche influenze, in una prospettiva sistemica. Le ricerche che abbiamo realizzato e che stiamo conducendo – connesse dal filo rosso dell'implementazione del Sistema integrato 0-6 introdotto dal D.L. 65/17 – cercano di integrare la riflessione pedagogica e didattica sollecitata dalla riforma con quella sulle politiche e sugli strumenti di cui la governace si dota per realizzarle (Donà, 2022; Nunnari, 2022). L'obiettivo complessivo è quello di sostenere un circolo virtuoso capace di connettere la riflessione pedagogica e la sperimentazione didattica con l'indirizzo di politiche attuative, rispondendo anche ai bisogni e alle istanze che provengono 'dal basso', ovvero dei diversi operatori che lavorano nei servizi e dalle scuole dell'infanzia e dei bambini e delle famiglie che li fruiscono.

In questa sede saranno presentati gli esiti di due ricerche internazionali, fortemente connesse fra loro, finanziate mediante i fondi Erasmus+ K2 e K3, che hanno visto impegnato il gruppo di ricerca che coordiniamo presso l'Ateneo Bolognese, e una terza ricerca, tuttora in corso, di natura nazionale, realizzata in collaborazione con l'associazione *Save The Children*. L'attività di ricerca ha impegnato il gruppo negli ultimi otto anni, quindi non ci sarà possibile entrare nel merito dell'analisi della letteratura, dei quadri di riferimento politici o metodologici in questa sede, mentre ci concentreremo esclusivamente sugli esiti di queste e sulle loro interconnessioni, rimandando ad altre pubblicazioni eventuali approfondimenti di altra

natura (Balduzzi, Lazzari, 2023; 2024; Lazzari, Balduzzi, Serapioni, 2022; Lazzari, Balduzzi et al., 2020).

I tre progetti cui ci si riferisce sono il Progetto Start, il Progetto Intrans e il Progetto Il Buon Inizio (Dalledonne Vandini, Lazzari, Pettinari, 2023), che hanno in comune l'obiettivo prioritario di promuovere prima e sostenere poi la riforma che, dalla Legge della Buona Scuola in poi, ha portato alla costituzione del sistema integrato 0-6.

Il progetto START (2016-2019) aveva come obiettivo specifico quello di sostenere pratiche di continuità educativa che tenessero conto della voce di tutti gli attori coinvolti nei cicli educativi e scolastici implicati: educatori, insegnanti, bambine e bambini e loro famiglie. Il progetto INTRANS (2020-2023) era orientato invece all'analisi e alla sperimentazione di strategie di accompagnamento istituzionale (partendo dal basso) per l'incontro e l'armonizzazione di servizi e scuole entro il sistema integrato 0-6. Il progetto Il Buon Inizio (2022-2025, tuttora in corso) mira a creare reti di servizi e scuole, ampliando l'integrazione a servizi a bassa soglia per coinvolgere famiglie e bambini che, per vari motivi, rimangono esclusi dai percorsi tradizionali.

È evidente dai diversi obiettivi che mentre il progetto START ha coinvolto principalmente nidi, scuole dell'infanzia e primarie, il progetto INTRANS ha avuto come interlocutori privilegiati decisori politici e stakeholder di settore sia a livello regionale (amministratori, dirigenti di area, rappresentanti del mondo della cooperazione sociale e della FISM) sia nazionale (MIUR, GNNI, sindacati – CIGL). Il progetto Il Buon Inizio, invece, si rivolge principalmente alle famiglie e ai bambini, soprattutto a quelli in situazioni di marginalità e fragilità e richiede l'individuazione di strategie di intervento maggiormente aperte ai settori sociali e sanitari e a forme istituzionali diverse da nidi e scuole connotati da una estrema facilità e flessibilità di accesso.

2. Perché investire nei servizi 0-6 all'interno di un sistema integrato

Le premesse di questi progetti si basano su ricerche nazionali e internazionali che dimostrano come la frequenza dei servizi per l'infanzia possa avere ricadute positive a lungo termine sullo sviluppo complessivo di bambine e bambini (Lazzari & Vandembroeck, 2012). Frequentare un servizio educativo fin dalla tenera età può contribuire in modo significativo a contrastare l'abbandono scolastico, permettendo ai bambini di sviluppare appieno le loro potenzialità cognitive, relazionali e sociali. Questo sviluppo include competenze trasversali fondamentali per l'apprendimento, come ad esempio l'autoregolazione, la perseveranza e la capacità di risolvere problemi. Le medesime ricerche evidenziano però che sono necessarie alcune condizioni affinché l'accesso ai servizi e alle scuole dell'infanzia abbia un'incidenza positiva sullo sviluppo infantile a lungo termine. In primo luogo, i servizi per l'infanzia devono essere accessibili a tutti i bambini, con particolare attenzione a quelli provenienti da gruppi socialmente svantaggiati poiché i dati dimostrano che sono

proprio i bambini di famiglie a basso reddito o con background migratorio che traggono maggiore profitto dall'inserimento precoce in percorsi educativi in collettività. Tuttavia, sono proprio questi bambini che spesso rimangono esclusi, anche se non intenzionalmente, dall'accesso ai servizi o che vi accedono solo in età avanzata (4-5 anni). In seconda istanza, le ricerche ci dicono che, per essere incisivi, i servizi per l'infanzia devono erogare un'offerta educativa di buona qualità, il che è riconducibile prima di tutto all'impiego di personale qualificato e costantemente formato, alle condizioni di lavoro entro cui questi professionisti operano e ovviamente alla qualità degli spazi e dei materiali che si hanno a disposizione. Infine, le ricerche indicano nel divario – tuttora esistente in molti paesi – tra servizi 0-3 concepiti come servizi meramente conciliativi che rispondono a logiche di mercato e servizi 3-6 concepiti come preparatori alla frequenza della scuola primaria un'ulteriore forte criticità. Infatti, la frequenza precoce dei servizi per l'infanzia può contribuire in modo determinante a promuovere il successo formativo solo se l'offerta educativa è orientata sul piano della progettazione pedagogica e della quotidianità educativa nella prospettiva dell'integrazione di cura ed educazione all'interno di un approccio pedagogico olistico, capace di sostenere lo sviluppo del bambino in modo coerente, già dalle sue prime acquisizioni sul piano senso-motorio fino a raggiungimento di una sempre maggiore autonomia e padronanza dei propri processi di pensiero e di azione. Questo si traduce nella consapevolezza che se la discontinuità di approccio tra nido e scuola dell'infanzia è troppo grande, se le transizioni non sono curate, allora saranno soprattutto i bambini provenienti da contesti sociali vulnerabili a mostrare maggiori difficoltà nei momenti di passaggio.

In sostanza, il messaggio che queste ricerche danno ai decisori politici così come al personale educativo e scolastico è che servizi e scuole dell'infanzia possono costituire una leva importante per contrastare le disuguaglianze sociali ma solo ad alcune condizioni. Se le condizioni che abbiamo visto prima non si realizzano, il rischio è che i servizi per l'infanzia diventino essi stessi parte del problema – andando ad esacerbare le disuguaglianze esistenti – piuttosto che contribuire a ridurle.

3. La continuità educativa: la ricerca di un nuovo modello di riferimento

Dal quadro sinteticamente delineato emergevano dunque due temi a nostro avviso particolarmente salienti per rispondere alla necessità di avvicinare i bambini provenienti da contesti di fragilità e marginalità e le loro famiglie ai servizi e scuole per l'infanzia e per supportare il loro percorso di crescita e partecipazione in questi contesti: quello dell'accessibilità e quello della continuità educativa. Con il progetto START ci siamo concentrate sulla seconda tematica, quella della continuità educativa, sfruttando le specificità dei contesti educativi dei diversi paesi coinvolti oltre all'Italia: Inghilterra, Belgio e Slovenia. In particolare, da una analisi sistematica della letteratura di riferimento in lingua inglese, integrata da quella nelle

lingue dei partner locali, emergeva una comune necessità di ri-concettualizzare la continuità educativa (e le pratiche ad essa connesse) oltre i modelli emergenti in sede locale verso una prospettiva condivisa, che tenesse conto da un lato delle ricerche e delle indicazioni internazionali e, dall'altro, delle best practices già realizzate localmente (Lazzari, Dalledonne Vandini, Balduzzi, 2022). L'obiettivo comune era quello di superare, almeno sul piano pedagogico laddove l'intervento normativo non fosse realizzabile, la tradizionale divisione fra uno 0-3 più marcatamente sociale e conciliativo e un 3-6 inserito entro il percorso scolastico, per quanto non obbligatorio. L'accento posto sul tema della continuità educativa ha, di fatto, portato a declinarla su più piani che sono divenuti, negli ultimi anni, traiettorie di intervento sia normativo sia istituzionale sia pedagogico. In particolare, sono emerse come rilevanti le dimensioni della continuità che si realizza sul piano pedagogico, di quella che mette in connessione con le famiglie e con il territorio, della continuità professionale e di quella istituzionale. Riflettere sulla continuità in termini educativi e pedagogici ha evidenziato la necessità di integrare maggiormente nelle progettazioni didattiche le dimensioni istruttive e di cura, favorendo approcci inclusivi per tutti i bambini e le bambine, partendo dai loro bisogni e dal loro protagonismo in ogni percorso di apprendimento; favorendo una riprogettazione delle dimensioni materiali della progettazione (spazi/tempi/relazioni). Rispetto a famiglie e territorio è emersa invece la necessità di pensare (o ripensare) modalità di accoglienza e ambientamento, le comunicazioni quotidiane ma anche l'outreaching e il supporto alla partecipazione. Il piano della continuità professionale richiama le dimensioni della formazione continua, delle figure di coordinamento ma anche il lavoro sulle dimensioni curriculari e, infine, la continuità istituzionale evidenzia il piano organizzativo e di governance necessario a indirizzo, sostegno, monitoraggio e valutazione della tenuta del sistema.

Uno degli esiti più significativi del progetto START è stato dunque quello di aver indentificato un nuovo framework di riferimento per la continuità educativa e alcuni elementi necessari per realizzarla nel settore 0-6 ma non solo, anche aprendosi alla scuola primaria. Si è schiusa la strada per una riflessione più ampia, tutt'ora in atto nel nostro paese (e non solo), che investe sia il piano accademico sia il mondo dei servizi e delle istituzioni educative, e che ripropone la necessità di un posizionamento pedagogico rispetto a che cosa intendiamo per 'continuità educativa' (Moss, 2013). Il termine infatti ancora richiama sia pratiche di anticipazionismo e precocizzazione degli apprendimenti (la scuola precedente che deve preparare al ciclo successivo) sia processi di complementarietà in termini lineari e sommativi (la scuola precedente che traghetta/accompagna i bambini al ciclo successivo). Tali modelli di riferimento sono però ancora lontani da una reale co-progettazione educativa basata su assunti valoriali e pedagogici condivisi così come da scelte metodologiche e didattiche meticciate e co-costruite. In questo senso, a parte rare sperimentazioni entro i neonati Poli per l'Infanzia, la continuità viene ancora identificata (nelle situazioni migliori) con il progetto di continuità o con lo scambio delle schede di passaggio, strumenti questi assolutamente insufficienti per rispondere alle sfide ambiziose poste dall'istituzione del sistema integrato 0-6.

Inoltre, dalla ricerca è emersa la fatica che fanno i servizi educativo non tradizionali, come ad esempio Centri Bambini e Genitori, Centri per le famiglie, Spazi lettura e ludoteche, frequentati da genitori e bambini della medesima fascia d'età, nell'entrare pienamente all'interno di un sistema complessivo di offerta. Il progetto ha dunque permesso di delineare le aree di sviluppo di un nuovo modello di continuità definito nei termini di 'luogo di incontro' ed alcuni strumenti operativi per la sua realizzazione.

Un elemento critico che emergeva dai nostri dati era legato alla difficoltà di sostenere il lavoro di connessione interistituzionale, soprattutto laddove gli enti gestori coinvolti erano molteplici (enti locali, stato, privato sociale). Era chiaro che il processo di riforma nel frattempo introdotto dal DGL 65/17 dovesse necessariamente trovare modalità istituzionali di supporto che potessero tener conto della voce di tutti i soggetti coinvolti non solo sul piano politico-gestionale ma anche insegnanti, educatori, famiglie e bambini.

4. Il sostegno dei processi di riforma volti a superare lo split system

A partire dalle criticità emerse dagli esiti del progetto START ha preso avvio la progettazione dell'InTRans, che ha acquisito forma proprio con l'obiettivo di sostenere i processi di riforma (o anche solo di consultazione) attualmente in atto in diversi Stati Membri che prevedono il passaggio da sistemi divisi (0-3 welfare, 3-6 istruzione) a sistemi progressivamente integrati. In linea con gli obiettivi prefissati, abbiamo lavorato su 2 diversi versanti: quello della formazione di figure di sistema e quello dell'advocacy politica attraverso iniziative di sperimentazione che partissero dal basso. L'assunto metodologico di riferimento era quello che, per dare 'testa e gambe' alla riforma sul sistema integrato 0-6, fosse necessario promuovere il coinvolgimento di educatori e insegnanti in percorsi di formazione e sperimentazione che potessero fungere da apripista per altre realtà, rilanciando la progettualità educativa di nidi e scuole dell'infanzia a partire dal tema della continuità educativa. In sintesi, si voleva sostenere il sistema integrato

- creando una cultura pedagogica condivisa, quella che Cerini aveva definito come una cornice emozionale per lo 0-6;
- promuovendo iniziative di raccordo inter-istituzionale a livello territoriale che permettano l'attivazione di progettazioni congiunte tra nidi e scuole dell'infanzia afferenti a diversi soggetti gestori;
- promuovendo la possibilità di *diffusione* delle buone pratiche la cui efficacia era già stata dimostrata dalle sperimentazioni intraprese all'interno del progetto START.

– Il progetto ha accompagnato momenti di scambio e confronto tra decisori politici dei diversi paesi partecipanti (Italia, Finlandia, Danimarca, Belgio e Slovenia)

al fine di individuare sfide comuni a cui far corrispondere soluzioni diversificate sulla base delle esigenze e dei sistemi di ciascun paese.

Uno degli esiti più significativi di questo progetto è stato quello di mettere in luce come figure di middle management, che in Italia sono identificabili nei coordinamenti pedagogici territoriali, rappresentino un elemento chiave per sostenere la realizzazione del sistema integrato. Il loro ruolo di messa in rete dei diversi servizi e scuole permette di rispondere ai bisogni e alle caratteristiche di ciascun territorio evitando quindi un modello unico e unificante che, applicato in modo non flessibile sul piano nazionale, rischierebbe non solo di non produrre i frutti pensati ma anche di irrigidire le posizioni divergenti a volte ancora fortemente presenti nei diversi livelli scolastici.

La ricerca metteva in luce però alcuni elementi di criticità, legati al tema dell'accessibilità dei servizi, specie di quelli 0-3, ancora poco diffusi in molte parti del nostro paese. Ci siamo chieste, dunque, in che modo raggiungere quei 6 bambini su 10 che le statistiche ci dicono non frequentare, nelle situazioni più avanzate, i servizi educativi e che divengono 8, 9 bambini su 10 nei contesti di fragilità.

Ancora una volta, le criticità emerse da questa progettualità ci hanno portato a intraprendere un ulteriore percorso di ricerca. L'elemento chiave, in questo caso era appunto lavorare sul piano dell'outreaching e dell'accessibilità, per creare occasioni di accesso a servizi integrativi a bassa soglia fortemente connessi ai servizi e alle scuole già presenti sul territorio, obiettivo del Progetto Poli 1000 giorni.

5. Il cuore oltre l'ostacolo: i Poli 1000 giorni

Obiettivo di quest'ultimo progetto, ancora in fase di svolgimento, è quello di contrastare le disuguaglianze nell'accesso ai servizi educativi attraverso un approccio integrato a livello territoriale. L'azione specifica consiste nella progettazione e nella realizzazione di servizi, i Poli 1000 giorni, che si sviluppano internamente alle scuole dell'infanzia, potendo in quelle collocate in prossimità anche di nidi d'infanzia se presenti, in territori connotati da alta complessità sociale. Il modello di riferimento è quello dei Centri Bambini e Genitori per quanto, per collocazione istituzionale e per organizzazione, i Poli 1000 giorni si caratterizzano per una maggiore flessibilità dell'offerta educativa, per la forte caratterizzazione sociale e per modalità di accesso a bassa soglia, ovvero estremamente aperte e flessibili. Essi prevedono la realizzazione di azioni congiunte fra educatori ed insegnanti che si sostanziano in una formazione specifica congiunta e in una sperimentazione co-progettata. Il loro intervento è quello di accogliere, sostenere ed accompagnare i genitori e i bambini lungo le tappe fondamentali della loro crescita individuale e come famiglia, fornendo prevalentemente un supporto che risponde ai bisogni che ciascuna famiglia presenta ed esplicita (nei casi più complessi anche di ordine materiale). All'interno di ciascun Polo vengono dunque offerti servizi educativi di qualità per i bambini e le bambine da 0 a 3 anni, interventi di supporto alla genitorialità e opportunità ludico-ricreative rivolte ai bambini della fascia 0-6 presenti

nel territorio. Il lavoro interno al Polo, più di natura educativa, viene però accompagnato da un forte impegno nella creazione di reti territoriali che prevedono la possibilità di attivare tavoli a cui partecipano, oltre alle rappresentanze educative, anche quelle dei servizi socio-sanitari e degli enti locali.

In tal senso, i Poli 1000 giorni tentano di proporre risposte articolate a domande complesse, attraverso azioni coordinate fra le diverse istituzioni e servizi ma soprattutto attivando processi di costruzione di comunità (alimentare reti sociali e scambi fra le famiglie, favorire lo scambio informale tra i genitori) e di empowerment con l'obiettivo sicuramente ambizioso di rigenerare il tessuto sociale a volte logoro dei territori selezionati.

In sintesi, le ricerche che abbiamo riportato, si sono inserite, accompagnandoli, agli sviluppi delle politiche di supporto all'implementazione del sistema integrato 0-6 dialogando con le sfide, ed i bisogni via via emergenti, presentati in precedenza e le analisi e le sperimentazioni che abbiamo condotto hanno di fatto portato ad elaborare un modello ricorsivo che vede nella continuità educativa, nel coordinamento e nell'empowerment di comunità tre elementi chiave per la piena realizzazione del sistema integrato 0-6 introdotto dal dlgs 65/17 ancora in via di sviluppo e piena implementazione.

Gli elementi chiave indicati non vanno pensati ovviamente in termini esclusivi quanto piuttosto come base necessaria per lo sviluppo territoriale e locale di un sistema che necessita di profondi cambiamenti per essere pienamente realizzato, partendo da una realtà che ha visto una netta separazione gestionale ma anche pedagogica e didattica di servizi e scuole dell'infanzia nutrita, fin dalla loro istituzione negli anni '60 e '70 del secolo scorso, da diversi modelli istituzionali e culturali che possiamo oggi sinteticamente rappresentare entro i paradigmi istruttivi e della cura, troppo spesso percepiti come disgiunti quando non contrastanti.

Il lavoro di ricerca, che non possiamo considerare concluso, ha anche evidenziato la necessità di co-costruire modelli di riferimento che rappresentino framework teorici solidi per quanto costantemente da aggiornare e rivedere e pratiche di intervento aperte alla contaminazione interdisciplinare e intersettoriale, tema questo che crediamo sarà al centro delle prossime progettazioni del gruppo.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- 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. *Educational reflective practices: 2, 2023*, 37-56.
- Balduzzi L., Lazzari A. (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". *Pedagogia Oggi*, in corso di stampa.

- Certini R. (2018). “Famiglie vulnerabili”: dal progetto PIPPI alla costruzione di relazioni autentiche. *Pedagogia Oggi*, 16(2), 261-274.
- Dalldonne Vandini, C., Pettinari, E., & Lazzari, A. (2023). Un buon inizio: lavorare sul sistema integrato sin dai primi anni di vita. *Il Nodo*, 53, 171-185.
- Donà L. (2022). Una governance nazionale per il sistema integrato 0-6. Al via il coordinamento pedagogico territoriale <https://www.scuola7.it/2022/298/una-governance-nazionale-per-il-sistema-integrato-0-6/>
- European Commission. (2019). Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems. SWD (2018) 173. Brussels:European Commission. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019-H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019-H0605(01))
- Dierckx M., Devlieghere J., Vandenbroeck M. (2023). Policymakers on social cohesion: contradictory expectations for child and family social work. *European Journal of Social Work*, 26(2), 258-271.
- Eurydice. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Brussels: European Commission.
- Kaga J., Bennett J., Moss P. (2010). *Caring and learning together. A cross-national study of integration of early childhood care and education within education*. Paris: Unesco.
- Lazzari A. (2016) *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: ZeroseiUp.
- Lazzari A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità. *Pedagogia Oggi*, 20 (2), 60-70.
- Lazzari A., Vandenbroeck M. (2012). Early childhood education and care (ECEC) in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion. *Literature Review*. Brussels: European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/-bd53a7ac-d4c3-11ec-a95f-01aa75ed71a1/language-en>
- Lazzari A., Balduzzi L., Van Laere K., Boudry C., Rezek M., Prodger A. (2020). Sustaining warm and inclusive transitions across the early years: insights from the START project, *European Early Childhood Education Research Journal*, 28, 1, 43-57.
- Lazzari A., Balduzzi L., Serapioni M. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale come snodo del sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto InTRANS. In *Coordinatore e coordinamento territoriale* (pp. 63-82). Zeroseiup.
- Lazzari A., Vandini C. D., Balduzzi L. (2022). Sostenere pratiche inclusive nei momenti di passaggio: gli esiti di un'analisi sistematica della letteratura sulla continuità educativa 0-6 condotta in ambito europeo. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 25(1), 211-232.
- Ministero dell'Istruzione (2015). Decreto Legislativo n. 107: *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Ministero dell'Istruzione (2017). Decreto Legislativo n. 65: *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, 107*.
- Ministero dell'Istruzione (2021). Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65-decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*.
- Moss P. (ed.). (2012). *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge.

- Nunnari M.A. (2022) (ed.). *Coordinatore e coordinamento territorial. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Bergamo: Zeroseiup edizioni
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, Commissione Europea (2017), *Pilastro europeo dei diritti sociali*. https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_it.pdf
- Vandenbroeck M. (2020) 'Early childhood care and education policies that make a difference.' In R. Nieuwenhuis, W. Van Lancker (Eds.) *The Palgrave handbook of family policy* (pp. 169-192). Cham: Palgrave Macmillan.
- Vandenbroeck M. (2021). *Study on the economic implementing framework of a possible EU Child Guarantee Scheme including its financial foundation. In-depth assessment of policies/programmes/projects Free Early Childhood Education and Care*. Brussels: Social Europe / European Commission.
- Vandenbroeck M. et al. (2022). *Challenging the split system in ECEC: emerging pathways from Belgium, France, Italy and the Netherlands*. ISSA international webinars.
- Zinant L., Zoletto D. (2018). Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti. *Pedagogia Oggi*, 16(2), 171-186.