

## Prospettive di innovazione e ricerca per il Sistema integrato 0-6: un modello di sviluppo per le pratiche di continuità educativa

### Innovation and research perspectives for the Integrated System 0-6: a model for developing educational continuity practices

Giampaolo Sabino

Adjunct Professor | Faculty of Education | Catholic University of the Sacred Heart | giampaolo.sabino@unicatt

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Sabino, G. (2024). Innovation and research perspectives for the Integrated System 0-6: a model for developing educational continuity practices. *Pedagogia oggi*, 22(2), 265-272.  
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-33>

**Copyright:** © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022024-33>

#### ABSTRACT

The *Integrated System of Education and Instruction for Children* (0-6 years) represents a significant advancement in ensuring equal access to care, social interaction, play, and education for all children. It replaces the previously fragmented preschool system in Italy with a unified approach that supports the right to education, equal opportunities for academic success, and lifelong learning. Pedagogical literature underscores the importance of this integrated educational pathway in fostering essential skills and shaping attitudes that critically influence a child's future personal and professional development. This paper introduces a monitoring model developed through an action-research project conducted in the Aosta Valley region. The project focused on systematizing educational practices to ensure continuity for children aged 0-6, integrating these practices into a scientifically validated dissemination process. This process is grounded in a critical reflection on the paradigms and criteria within early childhood education.

Il *Sistema Integrato di Educazione e Istruzione dalla nascita fino ai sei anni* rappresenta un progresso significativo verso il consolidamento del diritto di tutti i bambini e le bambine ad avere pari opportunità di cura, educazione, relazione, gioco e istruzione, segnando il superamento dello split system che ha contrassegnato, fino ad oggi, il segmento prescolastico italiano. La letteratura pedagogica sottolinea l'importanza di tale percorso educativo nel promuovere le competenze essenziali per uno sviluppo integrale della persona.

Il presente contributo intende proporre un modello di monitoraggio elaborato a seguito di un progetto di ricerca-azione condotto nel territorio della Valle d'Aosta finalizzato all'indagine e messa a sistema dell'intero campione di pratiche di continuità educativa 0-6 anni, la loro recensione, nonché la loro iscrizione all'interno di un processo di sistematica disseminazione, scientificamente legittimata sulla base del vaglio critico e riflessivo della pedagogia dell'infanzia, dei suoi paradigmi e della sua criteriologia.

**Keywords:** integrated system 0-6 | childhood education | educational continuity | action-research project | scale of engagement levels

**Parole chiave:** sistema integrato zerosei | infanzia (0-6 anni) | continuità educativa | ricerca-azione | livelli di coinvolgimento

Received: September 1, 2024

Accepted: October 15, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:

Giampaolo Sabino, [giampaolo.sabino@unicatt.it](mailto:giampaolo.sabino@unicatt.it)

## Premessa

Negli ultimi anni è cresciuta l'attenzione pubblica e istituzionale del nostro Paese verso le politiche educative rivolte alla prima infanzia, in ragione di un allineamento alle normative europee, e in sinergia con un'innovazione educativa tesa a indagare la continuità tra segmenti diversi dell'educazione prescolastica secondo una prospettiva integrata. Dal momento che i servizi educativi e le scuole dell'infanzia sono fondamentali per contrastare la povertà educativa e promuovere l'inclusione sociale (Save the Children, 2019), è a partire da questa età della vita che va garantito a ciascuno l'accesso a percorsi educativi di qualità (Grange, 2013; 2016). Inoltre, diversi studi hanno individuato nell'unitarietà del percorso educativo da 0 a 6 anni uno snodo fondamentale per favorire il successo scolastico e lo sviluppo delle potenzialità sul piano cognitivo, relazionale e sociale del bambino, maturando le competenze trasversali fondamentali per l'apprendimento (Lenaerts, Vandenbroeck, Beblavý, 2018; Peeters, Hayes *et alii*, 2016; Dumcius, Peeters, Hayes, 2014; Heckman, Masterov, 2007). Pertanto, è a partire da questa consapevolezza che risulta necessario promuovere un'equa accessibilità ai servizi per l'infanzia e un raccordo equilibrato di questi con le prime classi della scuola dell'obbligo, età cruciale per lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dell'essere umano (Mancini, 2020).

L'introduzione del *Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni* ha rappresentato un importante e necessario progresso verso il consolidamento del diritto di tutti i bambini e le bambine ad avere pari opportunità di cura, educazione, relazione, gioco e istruzione, costituendo un punto di svolta fondamentale nella storia dell'educazione dell'infanzia del nostro Paese. Istituito dalla Legge 107/2015 e reso attuativo dal D.lgs. 65/2017, e dalla relativa decretazione secondaria, esso ha per finalità la *promozione della continuità del percorso educativo e scolastico*, sostenendo lo sviluppo del bambino in un processo unitario in cui le diverse articolazioni del sistema collaborano in attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni. Di conseguenza, rappresenta un pilastro fondamentale per lo sviluppo integrale della persona, nonché per una maggiore diffusione di una cultura dell'infanzia, se opportunamente congiunto alle famiglie e alle comunità territoriali. Quest'ultima prospettiva, infatti, individua una tensione di partecipazione che fa crescere le persone e promuove cultura, generando comunità educanti fondate su progetti condivisi, co-costruiti, scaturiti dalla voce di tutti i protagonisti (Amadini, 2020), che riconosce i diritti e rispetta i bisogni specifici dei bambini e delle bambine, insieme alla necessità di una maggiore partecipazione attiva per la loro soddisfazione (Bobbio, 2020).

Di conseguenza, le trasformazioni indotte dai provvedimenti legislativi hanno permesso di intraprendere un cammino di innovazione necessario al passaggio dal tradizionale *split system* – segnato da una sostanziale differenza di *governance*, accessibilità dell'offerta, approcci pedagogici e qualifiche dei professionisti – verso un "sistema unitario" (Eurydice, 2019), che investe tanto il piano culturale-pedagogico, quanto quello della *governance* politico-istituzionale, ove risulta fondamentale la corresponsabilità e l'azione integrata di Stato, Regioni ed Enti Locali nel perseguire gli obiettivi strategici per la progressiva implementazione del sistema integrato su scala nazionale (Lazzari, 2022). Tuttavia, la storia del nido e quella della scuola dell'infanzia, incontratesi sul piano normativo, necessitano di un incontro anche sul piano della cultura educativa, in tensione di un orientamento pedagogico inedito per fare tesoro delle esperienze maturate su entrambi i fronti (Silva, 2018).

Il presente contributo intende dare contezza di un modello in uscita di un progetto di ricerca-azione condotto nella Regione Autonoma della Valle d'Aosta nell'annualità 2022-2023, che ha inteso facilitare la messa a sistema di tutte le pratiche esistenti, la loro recensione e la loro iscrizione all'interno di un processo di sistematica disseminazione sul territorio.

## 1. Fondamenti di un modello di continuità 0-6: verso un'educazione integrata

Nella sua formulazione, il Sistema integrato 0-6 comprende una varietà di servizi educativi con organizzazioni flessibili e modalità operative diversificate: diversi orari, modalità operative, capacità ricettive e variabilità dei costi. Ritroviamo *nidi* e *micronidi* (dai 3 ai 36 mesi); *sezioni primavera* (dai 24 ai 36 mesi); *servizi integrativi*, quali spazi gioco, centri per bambini e famiglie, e servizi domiciliari (dai 3 ai 36 mesi); e *scuole dell'infanzia*, sia pubbliche che private (dai 3 ai 6 anni).

Il D.Lgs. 65/2017 ha introdotto una nuova struttura: i *Poli per l'infanzia*. Essi prevedono l'offerta di un approccio educativo e pedagogico in ottica continuativa da 0 a 6 anni (senza distinzioni tra i segmenti 0-3 e 3-6) nel quadro di un unico percorso educativo, all'interno di un solo plesso o in edifici contigui, in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno. Pertanto, essi sono da concepirsi come laboratori permanenti di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione ad una cittadinanza attiva, ecologica e globale (D.M. 334/2021). Oltre la semplice condivisione di uno *spazio*, i Poli per l'infanzia rappresentano un'occasione di razionalizzazione di risorse economiche e organizzative, permettendo la comunanza di servizi generali, servizi di manutenzione, luoghi all'aperto ed eventualmente spazi ludici o laboratoriali. Di conseguenza, essi possono rappresentare un'opportunità per la riprogettazione sociale, vista la stretta relazione tra strutture educative che danno risposte differenziate ai bambini sotto i 3 anni e la scuola dell'infanzia; nonché un luogo di aggregazione sociale per favorire la partecipazione delle famiglie all'esperienza formativa dei bambini, la costruzione di legami comunitari, così da essere punto di riferimento e sostegno importante per affrontare l'esperienza genitoriale.

Di conseguenza, è necessario che i servizi per l'infanzia, progettati in modo da offrire un approccio olistico allo sviluppo infantile – basato sull'assunto fondamentale che educazione e cura siano inseparabili – adottino modelli educativi e di cura centrati sul bambino, che prendano in considerazione i loro punti di vista e che li coinvolgano attivamente nei processi decisionali che li riguardano. Inoltre, essi dovrebbero offrire un ecosistema formativo e inclusivo, caratterizzato da un ambiente stimolante e accogliente, mettendo a disposizione dei bambini uno spazio fisico, sociale e culturale che fornisca loro molteplici occasioni per sviluppare le loro potenzialità presenti e future (Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, 2014).

Ciò significa individuare la centralità della continuità educativa, costruita su due livelli principali. Da un lato, sul piano della possibilità di guardare al bambino dagli 0 ai 6 anni senza soluzione di continuità, riconoscendo a quest'età della vita eterogenee peculiarità evolutive, nonché modalità trasversali di comunicare, di rapportarsi, di pensare – quindi di apprendere – pur nelle differenze evolutive che al suo interno la caratterizzano (D.M. 334/2021). Dall'altro, sul piano della definizione e condivisione di principi pedagogici di fondo, congruenti alle peculiarità evolutive della prima infanzia, nonché di orientamenti operativi a tali principi, da modulare in pratiche educative differenti e adeguate alle specifiche esigenze delle diverse fasi dell'età infantili (D.M. 334/2021).

In ragione di quanto visto, emerge la necessità pedagogica di operare una convergenza sul piano della *governance* plurima che abbracci la complessità del *Sistema integrato 0-6*, promuovendo un'integrazione sul piano legislativo, istituzionale e organizzativo, senza tradire il valore educativo, comunitario e di prossimità che tale sistema persegue. Ciò significa, quindi, garantire modelli organizzativi e una *governance* adeguati e adattabili alla complessità del sistema, riconoscendo il valore strategico delle professionalità del personale educativo e insegnante – qualificato grazie alla formazione iniziale, a quella in servizio e al costante supporto nelle scelte educative e didattiche, nei progetti di ricerca, negli scambi con altre realtà, nella riflessione collegiale sul proprio agire educativo – che contribuiscono all'edificazione di tale sistema, nonché del coordinamento pedagogico che svolge un'azione cruciale nella creazione del sistema integrato (D.M. 334/2021).

## 2. Ricerca in azione in Valle d'Aosta: un modello pilota per il Sistema Integrato 0-6

L'obiettivo di favorire una maggiore sinergia e continuità tra i percorsi di educazione e istruzione rivolti alla prima infanzia presuppone un raccordo sistematico e armonico tra i servizi socio-educativi e le scuole dell'infanzia, i quali afferiscono a soggetti gestori differenti. Invero, mentre lo Stato assume la responsabilità per l'indirizzo e la promozione della diffusione di nidi e scuole dell'infanzia sul territorio nazionale, spetta a Regioni e Enti Locali programmare l'offerta di servizi 0-3 e sviluppare, in sinergia con gli Uffici Scolastici Regionali, gli interventi sul piano infrastrutturale e pedagogico, al fine di consentire la piena realizzazione del *Sistema integrato 0-6* in relazione alle specifiche esigenze di ciascun territorio (Lazzari, 2022).

In tale quadro si inserisce il progetto di ricerca qui riferito – “*Verso un sistema integrato 0-6 in Valle d'Aosta. Prospettive, criticità, scenari d'innovazione*” –, promosso dall'Università della Valle d'Aosta-Uni-

versité de la Vallée d'Aoste e nato nell'alveo di un più ampio percorso promosso nella Regione Autonoma Valle d'Aosta. Quest'ultima, infatti, in ragione della sua peculiare conformazione geografica e demografica, offre un contesto emblematico per l'implementazione di pratiche innovative e modelli educativi replicabili su scala nazionale. Infatti, nel 2022 si è registrato nella regione una copertura pari al 43% dei posti per la prima infanzia ogni 100 abitanti (Openpolis-Con i bambini, 2024); valore di molto superiore rispetto alla media nazionale (30%) e prossimo alla soglia del 45% fissata in sede UE (Cfr. Council of the European Union, 2022), che posiziona la Valle d'Aosta come terza regione italiana per copertura potenziale in termini percentuali, dopo Umbria e Emilia-Romagna (Openpolis-Con i bambini, 2024). Pertanto, avere l'opportunità di analizzare l'intero campione dei progetti sperimentali in corso ha reso il progetto di grande rilevanza euristica in riferimento al tema trattato.

Negli ultimi anni la Regione Valle d'Aosta – su iniziativa della Dirigente tecnica con funzioni ispettive per l'Area scuola dell'infanzia e scuola primaria<sup>1</sup> insieme alla coordinatrice pedagogica regionale per i servizi alla prima infanzia<sup>2</sup> – ha realizzato un significativo investimento nella prospettiva della *continuità educativa 0-6*, intrecciando i diversi progetti sperimentali promossi sul territorio, e destinando specifici fondi regionali alla realizzazione di percorsi di formazione coordinati in sinergia dalle strutture regionali dei due dipartimenti. In seguito a un'intensa collaborazione finalizzata a condividere le modalità più efficaci di continuità tra i segmenti 0-3 e 3-6, è stato istituito un *Tavolo di confronto regionale* finalizzato all'avvio di opportuni momenti di scambio, monitoraggio e approfondimento, avviando un sistematico percorso congiunto di formazione-progettazione, volto a porre le basi di un solido *Sistema integrato 0-6* (cfr. Sabino, 2024).

Muovendo dalle suddette considerazioni, l'attività di ricerca qui presentata è stata orientata al fine di promuovere azioni di formazione e di ricerca-intervento nell'ambito del *Sistema integrato 0-6* in Valle d'Aosta, indagando le condizioni di fattibilità di specifiche forme di raccordo curricolare e pedagogico tra sistemi prescolastici differenti all'interno di una possibile scuola polo quale laboratorio permanente di ricerca, innovazione e apertura al territorio per offrire ai bambini, alle bambine e alle loro famiglie, un'esperienza formativa in cui siano integrate la riflessione teorica e pratiche educativo-didattiche di qualità (D.M. 334/2021).

Ci si è focalizzati su tutte le progettualità finanziate a livello nazionale nel 2019 e in seguito condotte nel territorio valdostano. I progetti sottoposti ad analisi e studio sono stati in totale 16. Il numero di servizi educativi coinvolti è stato di 16, mentre quello dei plessi scolastici di 40, per un totale di 56 strutture intercettate.

La ricerca ha adottato principalmente una metodologia qualitativa, avvalendosi di strumenti interrogativi di natura qualitativa (questionario semi-strutturato, documentazioni narrative, verbalizzazioni, osservazioni). Insieme con una iniziale, e ineludibile sul piano della teoresi pedagogica, indagine bibliografica e documentale, si è scelto di avvalersi del metodo della ricerca-azione secondo un approccio qualitativo, riflessivo e di tipo partecipativo (Kaneklin, Piccardo, Scaratti, 2010; Johnson, 2012; Kemmis, McTaggart, Nixon, 2014) per favorire un attivo coinvolgimento degli attori in gioco: educatori, educatrici, insegnanti, coordinatori pedagogici e dirigenti.

Nella fase di costruzione della sequenza operativa di ricerca, si è deciso di procedere come indicato nella seguente tabella:

1 In servizio presso l'Assessorato Beni e attività culturali, Sistema educativo e Politiche per le relazioni intergenerazionali, Dipartimento Sovraintendenza agli studi.

2 In servizio presso l'Assessorato Sanità, salute e politiche sociali, Dipartimento Politiche sociali.

|          |   |
|----------|---|
| Fase I   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Studio e indagine documentale,</li> <li>• definizione del quadro problematico della ricerca,</li> <li>• individuazione degli indicatori di censimento,</li> <li>• costruzione del dispositivo di rilevazione dei dati;</li> </ul>                                    |
| Fase II  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• raccolta dei dati quali-quantitativi, mediante visite nelle strutture individuate e l'incontro con gli attori coinvolti in riferimento al progetto indagato,</li> <li>• analisi e interpretazione dei dati raccolti;</li> </ul>                                      |
| Fase III | <ul style="list-style-type: none"> <li>• costruzione di uno specifico dispositivo di implementazione istituzionale;</li> <li>• restituzione degli esiti della ricerca mediante azioni di innovazione metodologica, didattica, organizzativa e pedagogica in specifici interventi/eventi formativi.</li> </ul> |

Tab. 1: Sequenza operativa della ricerca.

A seguito dello studio della letteratura di riferimento e dell'analisi delle 16 progettualità, il lavoro euristico ha inteso indagare sul campo i progetti realizzati<sup>3</sup>, al fine di raccogliere ulteriori informazioni qualitative non emerse dai documenti e i vissuti in merito alla conduzione dei progetti sperimentali. In accordo con quanto emerso, sono stati elaborati 32 indicatori raccolti in 7 macroaree, afferenti ai diversi ambiti di progettazione e valutazione: Contestualizzazione geografico-territoriale; Motivazione del progetto; Forme di progettualità; Dimensione curricolare; Sostegno alla professionalità; Coinvolgimento delle famiglie; Modalità di documentazione e verifica. Il dispositivo investigativo è stato articolato in stretta sintonia con la finalità di raccogliere elementi non esplicitati all'interno dei documenti e di condurre gli incontri con la duplice finalità: e di raccolta dati e di formazione.

Quindi, sono stati svolti 12 incontri. All'interno di ciascun incontro – nei servizi educativi o all'interno delle strutture scolastiche implicati – è stato possibile avviare un'analisi delle micro-sperimentazioni condotte negli ultimi anni.

### 3. La scala dei livelli di coinvolgimento: un approccio progressivo alla continuità educativa

Sulla stregua delle rilevazioni effettuate, e in seguito all'interpretazione dei dati raccolti e al confronto degli stessi con la normativa di riferimento e la letteratura in materia (per un maggior approfondimento si veda Sabino, 2024), l'impegno di ricerca ha inteso elaborare una *Scala dei livelli di coinvolgimento*, quale *framework* prospettico e progressivo di indicatori per lo sviluppo di nuove sperimentazione e progettualità verso un *Sistema integrato 0-6*. A partire dagli elementi richiamati, dunque, si è deciso di costruire un percorso a diversi *step*, promuovendo una consequenzialità evolutiva prossima alle sperimentazioni di progettualità in continuità. Tale modello – corrispondente a diverse declinazioni e stadi di sviluppo delle realtà indagate – riflette un approccio sistematico e graduale all'integrazione dell'educazione nella prima infanzia, evidenziando la progressiva intensificazione dell'impegno e della collaborazione tra educatori, insegnanti, famiglie e la comunità territoriale.

La scelta semantica cui esso rimanda si riferisce alla partecipazione attiva e consapevole dei bambini e delle bambine, delle famiglie, delle diverse professionalità coinvolte e della comunità locale nel processo educativo e di apprendimento. *Coinvolgimento* significa, infatti, creare legami significativi tra tutte le parti coinvolte, promuovere un senso di appartenenza e responsabilità condivisa, nonché favorire una comunicazione aperta e stimolante. L'idea che si vuole promuovere risiede nella prospettiva che l'interazione e la collaborazione tra gli attori coinvolti siano fondamentali per garantire un ambiente educativo e formativo di qualità per i bambini nei primi anni di vita, promuovendo lo sviluppo globale e sostenendo il benessere emotivo e sociale.

Ciascun livello è composto da una serie di *target* la cui finalità è duplice: da un lato, di permettere alle realtà coinvolte di identificare una traiettoria di evoluzione delle progettualità di continuità tra nido e scuola, identificabile da una successione di obiettivi perseguibili; dall'altro, di riconoscere in quale momento

3 A causa dell'emergenza sanitaria da Covid-19, 3 progetti non sono più partiti o erano in corso di conclusione al momento della raccolta dati. Pertanto, è stato possibile indagare 13 progetti.

evolutivo del processo ci si trova all'interno della propria organizzazione o progettualità. Di conseguenza, i diversi *target* sono stati elaborati in ottica prospettico-evolutiva, al fine di accompagnare i professionisti in un percorso che li vede coinvolti in termini organizzativi, formativi, gestionali, e fornire loro indici facilmente comprensibili di identificazione, nonché di valutazione, del proprio operato in ottica 0-6.

Data la complessità di promozione e attuazione di un *Sistema integrato 0-6*, con la conseguente possibilità di variegata opportunità interpretative e di *governance*, il modello proposto non intende risultare rigido, bensì fruibile e adattabile ai diversi momenti e contesti. Pertanto, ciascun livello non è da intendersi né come inaccessibile senza il completamento del precedente, né "inglobato" nel successivo, bensì propeedeutico al completamento del livello successivo, facilitando così una postura evolutiva di continuità.

Nella figura seguente è possibile visionare i *target* elaborati:

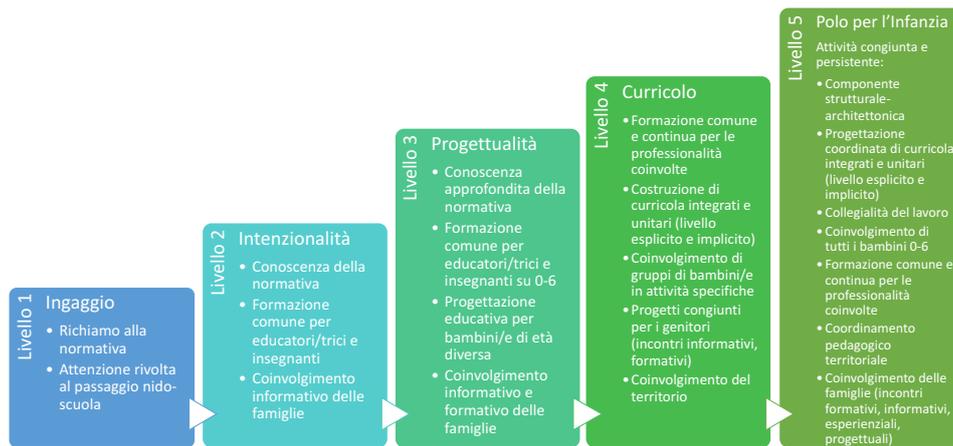


Fig. 1: Scala dei livelli di coinvolgimento in ottica 0-6.

I livelli espressi in questo modello riflettono diverse gradazioni di coinvolgimento rispetto a quanto indicato dalle normative. Si parte da un livello minimo – dell'*ingaggio* – che introduce una prima attenzione al tema, a cui ci si avvicina richiamando la normativa che regola il sistema, anche a partire da un'attenzione sul passaggio nido-scuola, osservando esclusivamente le età liminali al passaggio dei due segmenti. Il richiamo alla normativa serve a garantire che tutti i soggetti coinvolti abbiano una comprensione condivisa delle aspettative legali e dei requisiti operativi.

Il secondo livello – dell'*intenzionalità* – rappresenta un interesse formalizzato verso la continuità educativa, manifestato da una primaria formazione delle professionalità coinvolte. Questo livello sottolinea anche l'importanza del coinvolgimento delle famiglie – anche se di carattere unicamente informativo –, riconoscendo il loro ruolo cruciale come partner educativi. La formazione comune è fondamentale per creare un linguaggio condiviso e una comprensione coerente delle pratiche educative.

Il terzo livello – della *progettualità* – inizia a vedere una progettazione educativa che coinvolge non solo i bambini dell'ultimo anno del nido e quelli del primo anno della scuola dell'infanzia, bensì bambini e bambine di diverse età coinvolti in progetti di continuità. La progettazione educativa per bambini/e di età diversa e il coinvolgimento formativo delle famiglie indicano un passaggio verso una collaborazione più stretta e una visione pedagogica condivisa. In questo livello, l'accento è posto su una conoscenza approfondita della normativa e su una formazione più strutturata e specifica.

Il quarto livello – del *curricolo* – rappresenta un avanzamento significativo, con la costruzione di curricula integrati e unitari (a livello esplicito e implicito), coinvolgendo in modo integrale i due percorsi. Ritroviamo inoltre più momenti di formazione comune e continua per le professionalità coinvolte, il territorio e le famiglie divengono parte integrante e in rete della proposta, che favorisce così la partecipazione dei genitori al processo formativo dei più piccoli, la costruzione di legami comunitari, l'aggregazione e la riprogettazione sociale a partire dalla partecipazione dell'infanzia nel territorio.

Infine, livello più avanzato della scala – del *polo per l'infanzia* – individua gli elementi di *governance* di possibili scuole polo, rappresentando una forma integrata e complessa di *Sistema integrato 0-6*. Qui, la

componente strutturale-architettonica, la progettazione coordinata di curricula e il coordinamento pedagogico territoriale indicano una pratica educativa altamente coordinata e collaborativa. Si tratta, infatti, di re-immaginare l'intero ecosistema formativo, il territorio, le relazioni sociali, le relazioni con le famiglie, i professionisti in dialogo tra loro e con le comunità. Il coinvolgimento di tutti i bambini 0-6 e delle famiglie in attività formative, informative ed esperienziali riflette l'approccio sistemico di Bronfenbrenner (1979), che vede lo sviluppo del bambino come influenzato da molteplici contesti interconnessi. In questo livello ritroviamo un'attività congiunta e persistente di formazione e di progettazione coordinata delle professionalità coinvolte, marcata dalla collegialità del lavoro anche in riferimento alla componente strutturale-architettonica e non solo a quella progettuale-curricolare. Il territorio non solo è parte della rete, ma, attraverso il coordinamento pedagogico, dialoga in modalità proattiva con il mondo dell'infanzia, e le famiglie non solo sono viste come destinatarie di una proposta, ma divengono partecipi del processo progettuale stesso (Balduzzi, Lazzari, 2023).

Nella direzione tracciata, la *continuità educativa* – declinata come capacità di avere una visione ampia sia dello sviluppo che si proietta nel futuro possibile (continuità verticale), sia della pluralità dei contesti nei quali i bambini vivono (continuità orizzontale) (D.M. 43/2022, p. 39) – sollecita le professionalità educative coinvolte in direzione di ricercare e promuovere buone prassi, invita i servizi educativi e le scuole dell'infanzia a promuovere processi incentrati sulla cooperazione e l'autonomia, sul reciproco riconoscimento e sulle potenzialità delle risorse esistenti (Bobbio, Grange, 2011). Essa richiede un impegno collettivo di ricerca e formazione pedagogica, in sinergia con le istituzioni politiche e sociali, al fine di promuovere una nuova cultura dell'infanzia, un progetto consapevole e critico di rinnovato impegno civile della responsabilità adulta. Fa riferimento a una postura di accoglienza verso il bambino e i sistemi in cui è inserito, di cura dell'unicità e della diversità di tutti e ciascuno al fine di assicurare il diritto a un'educazione equa e promettente. Di conseguenza, lavorare sulla continuità necessita di un intreccio virtuoso tra pratiche e contesti organizzativi, tra istanze pedagogiche e richieste sociali-culturali, tra dinamiche istituzionali e richieste politiche, per sviluppare "traiettorie formative in cui la storia e l'individualità di ogni bambina e di ogni bambino è riconosciuta e valorizzata" (Zaninelli, 2021, p. 42).

Le possibilità di successo delle trasformazioni in atto sono in larga parte asservite alla disponibilità dei soggetti socio-istituzionali coinvolti e delle differenti professionalità implicate nel porre al centro del dibattito e delle pratiche il *bambino* e il suo sviluppo, secondo una prospettiva olistica, in considerazione degli aspetti cognitivi, emotivi, sociali e fisici, nonché all'ambizione di creare condizioni sistemiche che promuovano in modo proattivo e generativo processi partecipati di innovazione e miglioramento. I Poli per l'infanzia, tra le novità sulle quali tuttora si generano desideri e speranze progettuali del discorso pedagogico, permettono di pensare un intervento educativo congiunto e coerente nei primi 6 anni di vita, in grado di abbracciare gli svantaggi e le fragilità e coglierne le opportunità, permettendo di promuovere fin da subito le infinite possibilità evolutive dei più piccoli (Sannipoli, 2022).

## Riferimenti bibliografici

- Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, Eurydice, Delhaxhe A., Borodankova O., Motiejunaite A. (2014). *Educazione e cura della prima infanzia, 2014*, Ufficio delle pubblicazioni. In <https://data.europa.eu/doi/10.2797/365602> (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Amadini M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Scholé.
- 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 – Open Access*, (2). In <https://doi.org/10.3280/erp2-2023oa15903> (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Bobbio A. (2020). *Pedagogia dell'infanzia*, Brescia: Morcelliana.
- Bobbio A., Grange Sergi T. (eds.) (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Consiglio europeo (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).

- Council of the European Union (2022). *Council recommendation on early childhood education and care: The Barcelona targets for 2030* (14785/22). Brussels: Council of the European Union.
- D.Lgs 13 aprile 2017, n. 65 – Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.
- D.M. 22 novembre 2021, n. 334 – Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”.
- D.M. 24 febbraio 2022, n. 43 – Adozione degli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia”.
- Dumcius R. et alii (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving – Final Report*. Publications Office of the European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Grange Sergi T. (ed.) (2013). *Qualità dell’educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. Pisa: ETS.
- Grange Sergi T. (2016). Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità. In S. Ulivieri, L. Dozza (eds.), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 88-100). Milano: FrancoAngeli.
- Heckman J., Masterov D.V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29 (3), 446-493. In [https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman\\_Masterov\\_RAE\\_2007\\_v29-\\_n3.pdf](https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Masterov_RAE_2007_v29-_n3.pdf) (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Johnson A.P. (2012). *A short guide to action research (4th ed.)*. New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (eds.) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kemmis S., Mctaggart R., Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer.
- Lazzari, A. (2022). Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities. *Pedagogia oggi*, 20(2), 60-70. In <https://doi.org/10.7346/PO-022022-07> (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Lenaerts K., Vandembroeck M., Beblavý M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- Mancini, M. (2020). Salute e benessere nei primi 1000 giorni di vita. Percorso di lettura. *Rassegna bibliografica. Infanzia e adolescenza (Supplemento)*, 4, 5-17. Istituto degli innocenti. In [https://www.minori.gov.it/sites/default/files/idi\\_supplemento\\_2020-04\\_201222.pdf](https://www.minori.gov.it/sites/default/files/idi_supplemento_2020-04_201222.pdf) (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Openpolis-Con I bambini (2024). *Italia a 3 punti dall’obiettivo del 33% sugli asili nido*. In <https://www.openpolis.it/italia-a-3-punti-dallobiettivo-del-33-sugli-asili-nido/> (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Peeters J. et alii (2016). Le transizioni influenzano lo sviluppo dei bambini. *ZeroSeiUp Magazine*, 2. In <https://www.zeroseiup.eu/le-transizioni-influenzano-lo-sviluppo-dei-bambini/> (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Sabino G. (ed.) (2024). *La scommessa dello 0-6: scenari di innovazione*. Bergamo: Zeroseiup.
- Sannipoli M. (ed.) (2022). *I poli per l’infanzia. La sfida dello 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Save The Children. (2019). *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*. Roma: Save the Children Italia Onlus.
- Silva C. (2018). The Early Childhood Education and Care system for children aged 0-6: regulatory pathway and pedagogical considerations. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 182-192. In <https://doi.org/10.13128/formare-24018> (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Zaninelli F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.