

## Apprendere in situazione: la didattica universitaria partecipativa in dialogo con il sistema integrato 0-6

### Situational learning: Participatory university didactics in dialogue with the integrated education and training system 0-6

Rosita Deluigi\*, Ilenia Marino\*\*°

#### Riassunto

L'apprendimento in situazione, mediato da esperienze di partecipazione e dinamiche di gruppo cooperativo, sollecita la didattica universitaria ad una revisione delle forme con cui declinarsi.

La scelta delle modalità d'interazione, di costruzione di saperi condivisi, di riflessione sulle competenze portate da ogni soggetto in formazione e degli strumenti di feedback diventa essenziale per una progettazione che accolga i contesti con cui s'interfaccia. Il paper presenta una prima analisi di un percorso formativo condotto tra Università e servizi 0-6 in cui la sostenibilità della didattica in ricerca, a fronte dei ritmi di lavoro dell'educare, costituisce una riflessione rilevante di cui farsi testimoni. Attraverso alcuni snodi significativi dei feedback sul processo di apprendimento immaginato, attuato e in itinere, sarà restituita parte dell'architettura riflessiva che connota pratiche problematizzanti in sviluppo in cui l'*engagement* dei partecipanti diventa parte costitutiva dell'esperienza.

**Parole chiave:** didattica universitaria; sistema integrato 0-6; feedback; partecipazione; apprendimento riflessivo; comunità di apprendimento

#### Abstract

Situational learning, mediated by participatory experiences and cooperative group dynamics, requires a review of university didactics.

The choice of interaction modalities, the construction of shared knowledge, reflection on the skills brought by each subject-in-training and feedback tools become essential for a design that welcomes learning contexts. The paper presents an initial investigation of a training course conducted between the

---

\* Professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Macerata. E-mail: [rosita.deluigi@unimc.it](mailto:rosita.deluigi@unimc.it).

\*\* Borsista post-laurea in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi Macerata. E-mail: [i.marino1@unimc.it](mailto:i.marino1@unimc.it).

° L'articolo è frutto della ricerca condivisa tra le autrici, tuttavia, i paragrafi 1, 2 e 4 sono da attribuire a Rosita Deluigi e il paragrafo 3 a Ilenia Marino.

university and 0-6 educational services in which the sustainability of didactic research constitutes a relevant reflection to be witnessed. By means of some significant points of feedback on the learning process designed, implemented and in progress, it will be possible to highlight part of the reflexive architecture on which critical practices are based. The analysis will also underline the importance of participants' engagement as a constitutive part of the experience.

**Keywords:** university didactics; integrated educational system 0-6; feedback; co-participation; reflective learning; learning community

*Articolo sottomesso: 22/01/2023, accettato: 15/06/2023*

*Pubblicato online: 21/07/2023*

## 1. La didattica universitaria tra provvisorietà e progettualità

La didattica universitaria attraversa una moltitudine di processi di apprendimento intercettando progettualità personali e professionali di coloro che ne sono coinvolti. Le logiche formative e relazionali s'intrecciano con dinamiche trasformative che aprono alla reinterpretazione di sé nelle comunità studentesche e di adulti (Mezirow e Taylor, 2011). Gli ambienti di apprendimento assumono un significato rilevante nel favorire possibilità di partecipazione e di attivazione di riflessività dialogica, offrendo importanti rilanci verso la configurazione di comunità di studio, di ricerca e di pratica (Wenger, 2006).

È nostra intenzione focalizzare l'attenzione sulla specificità di una progettazione didattica che preveda la compartecipazione dei destinatari-interlocutori all'interno e oltre le aule universitarie. Apprendere insieme, valorizzando il contributo di tutti, assumendo una postura facilitante, affiancando percorsi di esplorazione critica della conoscenza e alimentando il valore dei saperi co-costruiti, è compito imprescindibile di una didattica universitaria che svela le trame del circolo teoria-prassi in ambito socio-educativo attraverso un raccordo diretto con i luoghi dell'esperienza. Non si tratta di limitarsi a delineare percorsi di andata e ritorno tra le aule e i contesti professionali (dal terzo settore alla scuola) ma di creare vere e proprie "interferenze" e compresenze tra i soggetti, ponendosi in ascolto di competenze, di desideri, di sfide e di tensioni specifiche dell'agire educativo.

Un primo snodo della didattica universitaria, allora, riguarda la sua collocazione e il suo sviluppo, a seconda della forma di Università che si immagina e che, dunque, si apre a spazi-tempi ulteriori, arricchendo l'offerta formativa di nuovi modi di creare comunità di apprendimento. Prendere le distanze da un

sapere avulso dai luoghi in cui esso si sostanzia, rimanda ad una postura che interpella in modo significativo i protagonisti dei processi di attualizzazione del sapere che, abitando i servizi educativi e le scuole, divengono produttori di conoscenze situate in costante revisione (Freire, 1967; hooks, 1994).

La ricerca educativa può dialogare profondamente con la didattica se si avvale di sinergie con i territori in cui il pensiero pedagogico diventa vitale in prospettiva relazionale e formativa. Ciò richiede un'ulteriore progettazione, capace di sospensioni, di rallentamenti, di balzi e di accelerazioni dati dall'incontro con l'esperienza in divenire. L'imperfezione e la provvisorietà dell'agire educativo necessitano di una forma organizzativa che assuma un valore significativo per coloro che ne diventano testimoni e protagonisti (Bochiccio e Rivoltella, 2017; Perla e Riva, 2016; Rivoltella e Rossi, 2022). In tal senso, è molto interessante orientare l'attenzione verso logiche di apprendimento partecipative, veicolando, tra docenti e studenti, la capacità di immaginare, di gestire e di valutare laboratori esperienziali in cui favorire l'emergere di metacompetenze e di metacognizioni utili in chiave esistenziale e professionale (Kolb, 2014; Mortari, 2003; Reggio, 2009).

## 2. Progettare la partecipazione: tempi e spazi di riflessività

Il contributo presenta una declinazione della didattica universitaria nel sociale, attraverso la descrizione di un percorso di formazione in cui l'Università si colloca nei servizi educativi e nelle scuole, avviando dialoghi formativi con educatrici e insegnanti del Sistema Integrato 0-6 del territorio marchigiano. Si tratta di un'esperienza avviata nel 2021, grazie ad un protocollo d'intesa tra l'Università degli Studi di Macerata e l'Ambito Territoriale Sociale (ATS) 21, che vede la partecipazione di 282 educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche degli ambiti territoriali sociali 21, 22, 23 e 24 della Regione Marche<sup>1</sup>.

Muoversi tra i contesti professionali arricchisce di molteplici sfumature di senso la didattica che, in questo modo, fa propria una forma riflessiva polifonica, non "trattando" le pratiche come oggetti di studio ma attraversandone le narrazioni per trovare insieme i significati (Cadei, 2017; Cadei *et al.*, 2022). La generazione di saperi che si muovono in campo educativo, sociale e formativo attribuisce un valore plurale alla stessa didattica universitaria che assume su di sé l'impegno di riflettere sulle forme più adeguate alle comunità di apprendimento, esplicitando la continuità tra le competenze professionali e professionalizzanti e la necessità di divenire veicoli di cultura educativa. In tal senso, è

---

<sup>1</sup> I materiali del corso sono consultabili sul Padlet dedicato alla formazione: <https://padlet.com/marinoilenia96/AttraverSIAMOlozeroseinelPiceno>.

evidente l'importanza del feedback come pratica di reciprocità problematizzante.

Il dialogo tra identità che si professionalizzano vicendevolmente innesca una riflessività densa di stimoli situati, di narrazioni abitate, di parole che discendono dalla descrizione di interazioni quotidiane e di plurimi approcci educativi. In questo modo, si decostruiscono numerose categorie, in primis quella del "Sapere Accademico", troppo spesso innalzato o svalutato, a seconda degli interlocutori, nella sua impermeabilità. La co-costruzione della conoscenza non può prevedere arroccamenti statici e definizioni di confini e di poteri che distinguono il campo del sapere e quello dell'azione; la tensione produttiva può collocarsi verso la definizione di luoghi di dubbio, di revisione, di decentramento. Le inquietudini didattiche, formative ed educative dei partecipanti (educatrici, insegnanti, docenti universitari, tutor, coordinatrici pedagogiche) possono creare luoghi da co-abitare, in cui riconoscersi portatori di saperi e di conoscenze in movimento, incomplete, alla ricerca di una credibilità che corrisponda ad una circolarità ricorrente di strategie attive.

Considerare tutti i soggetti come partecipanti in situazione (Loftus e Kinsella, 2021) evidenzia la rinegoziabilità della didattica proattiva, tra itinerari e contenuti. Ciò necessita di tempi sufficientemente lunghi di progettazione, di realizzazione dell'intervento, di revisione-verifica, di strumenti efficaci e plurali di feedback e della possibilità di riprogettare e di realizzare nuovamente il ciclo didattico formativo. Nell'esperienza di formazione "Attraver-SIAMO lo zerosei nel Piceno", più avanti descritta, la didattica universitaria è diventata un tempo di ricerca-formazione partecipata (Asquini, 2018), alimentando logiche di conoscenza collettiva di cui avere cura. Così si coltivano nuove forme ed espressioni dell'arte dell'educare nella provvisorietà dell'interpretazione della pratica. La lezione seminariale, il workshop, l'assetto laboratoriale si protendono sul campo sociale, immergendosi con strumenti riflessivi e di restituzione delle intuizioni, delle scoperte, delle modalità di pensiero e di azione che caratterizzano il fermento di un'operosità che risiede circolarmente e ricorsivamente nei servizi 0-6. Per affrancare la ricerca dal rischio dell'autoreferenzialità e dell'inconsistenza, il sapere per l'educazione si interroga sul senso, sul valore e sulla consapevolezza che essa assume a livello di comunità scientifica (Cadei, 2005). Si rilancia, dunque, l'importanza di generare un impatto necessario e utile in campo sociale attraverso un tono educativo alla didattica che ne arricchisca la progettualità, in stretta risonanza con gli interlocutori.

Ritornando all'esperienza presa in esame, nel prossimo paragrafo saranno presentati alcuni snodi rilevanti dei processi di valutazione e di feedback in una logica a spirale che ri-attraversa il patrimonio della cultura educativa di tutti i soggetti.

### 3. L'esperienza del Piceno tra voci e feedback formativi in itinere

Il corso di formazione “*Attraver-SIAMO lo zerosei nel Piceno. Dalle idee progettuali alla sperimentazione nei servizi educativi per l'infanzia*”, è stato organizzato in compartecipazione tra il Comune capofila dell'Ambito Territoriale Sociale (ATS) 21, San Benedetto del Tronto, e l'Università degli Studi di Macerata.

Dopo una fase preliminare di rilevazione concertata dei bisogni, il primo ciclo della formazione si è svolto da marzo a dicembre 2022 con la realizzazione di 3 webinar e di 4 incontri in presenza per ogni gruppo di professionisti dei servizi per l'infanzia degli ATS coinvolti. Gli incontri si sono svolti nelle sedi degli ATS attraverso la costituzione di gruppi di lavoro misti: educatrici 0-3, insegnanti 3-6, coordinatori e coordinatrici pedagogici 0-3 e 3-6 dello stesso territorio (Tancredi, 2022). Attraverso una didattica interattiva, sono stati messi in campo laboratori formativi in cui i partecipanti, tramite lo scambio di buone prassi, hanno progettato percorsi condivisi di continuità educativa verticale 0-6 fra i due segmenti, superando la frammentarietà delle singole offerte educative-formative e rispettandone l'eterogeneità.

Il corso “*Attraver-SIAMO lo zerosei nel Piceno*” intende promuovere laboratori di pensiero riflessivo aventi come oggetto l'epistemologia della pratica in cui gli educatori si interrogano criticamente e mettono in parola il proprio agire e modo di pensare (Mortari, 2003). In questo modo, il processo riflessivo del singolo, oltre a prendere nuove forme per il soggetto stesso, si apre alla possibilità di diventare idea co-costruita.

Per creare un “ponte” di riflessività sull'agire didattico universitario e sulla progettazione educativa nei servizi 0-6, nel mese di settembre 2022 sono state realizzate sette interviste semistrutturate online su base volontaria ad educatrici 0-3 e docenti della scuola dell'infanzia che hanno partecipato alla formazione. Ciò ha permesso di raccogliere feedback sui processi di professionalizzazione, nella transizione dal percorso universitario all'attuale ruolo rivestito nei servizi 0-6. Le interviste hanno promosso strategie di autovalutazione, di regolazione e di monitoraggio riguardanti il proprio percorso lavorativo (Laurillard, 2014).

Per indagare i diversi scenari, sono state poste domande riguardanti la formazione universitaria svolta, le competenze e le conoscenze acquisite, gli approfondimenti effettuati post laurea e le impressioni nel rientrare in formazione con ulteriori analisi e codici di rilettura delle prassi.

Di seguito analizzeremo le risposte relative al ruolo dei pari nei processi di apprendimento-formazione all'università e nell'ambiente lavorativo, così come la differenza e la rilevanza del feedback valutativo e formativo. L'utilizzo della logica ermeneutica-interpretativa, attraverso la definizione di campi semantici

significativi, ha portato alla luce svariate trasversalità e peculiarità su cui soffermeremo l'attenzione.

Tab. 1 - *Tessere legami nel mondo accademico e professionale.*

Argomento	Il ruolo dei pari all'università e delle colleghe nei servizi 0-6		
Focus di analisi	Il confronto e l'importanza dei pari all'università	La promozione di contesti partecipativi nei servizi educativi 0-6	Dalla formazione in servizio agli scambi pedagogici: l'influenza sulle pratiche educative
Voci delle intervistate <sup>2</sup>	«Confronto continuo all'università con i miei coetanei»  «All'università i pari hanno avuto un ruolo chiave e di sostegno»	«Ci sentiamo parte di un team solido»  «Al nido le colleghe mi stimolano la motivazione alla partecipazione e ad una dialettica dell'apertura dell'altro»	«Questa formazione impatta sulla continuità e sulle pratiche educative»  «La formazione mi ha permesso di confrontarmi con altre colleghe e di uscire dal mio nido domiciliare»  «Interscambio tra due realtà e ricongiungimento soprattutto con le maestre con più anni di servizio»
Riflessioni pedagogiche	All'interno dei contesti scolastici e universitari, le relazioni tra pari promuovono lo scambio, la condivisione dei saperi e la messa in discussione del proprio sé personale e professionale. Favorire apprendimenti esperienziali e tra pari permette agli studenti di	I servizi educativi 0-6 sono spazi di crescita, di collaborazione e di condivisione per i bambini e per i professionisti che vivono i contesti. Gli educatori attraverso forme di interazione, di scambio, di supervisione e di aiuto reciproco crescono professionalmente costruendo comunità di pratiche partecipative.	Gli accordi e le convenzioni con le Università e i Centri di Ricerca rivestono un ruolo fondamentale per la promozione della formazione congiunta tra educatori e docenti dei servizi 0-6. Gli itinerari di formazione realizzano un dialogo co-generativo e creano spazi di confronto in cui

<sup>2</sup> Nelle tabelle 1 e 2, nelle righe “*Voci delle intervistate*”, sono riportati alcuni snodi significativi emersi dalle sette interviste online rivolte ad ex-allieve dei corsi di Scienze dell'educazione e della formazione, Scienze pedagogiche e Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Macerata e che hanno frequentato il primo ciclo del corso di formazione “*Attraversiamo lo zero sei nel Piceno*”, operando nei servizi 0-6 del territorio.

supportarsi e di accogliere reciprocamente.	Questo assume un peso rilevante nella co-costruzione di culture educative situate.	si riconoscono le reciproche competenze e delle pratiche pedagogiche messe in atto a favore della continuità educativa.
---	--	---

Fonti bibliografiche di riferimento	Cadei <i>et al.</i> (2016), Deluigi <i>et al.</i> (2021a), Deluigi <i>et al.</i> (2021b), Guerra (2019), Milani (2017), MIUR (2021), Mortari (2003), Wenger (2003), Zaninelli (2017), Zaninelli (2018).
-------------------------------------	---

*Tab. 2 - L'importanza del feedback formativo*

<b>Argomento</b>	<b>Il valore formativo del feedback</b>	
Focus di analisi	Il feedback nell'esperienza universitaria	Il feedback dal mondo accademico alla formazione in servizio
Voci delle intervistate	«All'università ricercavo anche feedback formativi; mi sentivo molto gratificata»	«La valutazione [...] a lavoro la devi ricercare»
	«La valutazione è più palese all'università [...]»	«All'università non sempre il voto corrisponde alla tua preparazione, ora tutto parte dalla tua voglia di aggiornarti»  «All'università pensavi a fare bene l'esame invece ora apprendi ma la riporti nella quotidianità con maggiore consapevolezza»
Riflessioni pedagogiche	Il feedback è alla base dell'azione didattica volta alla qualità e all'equità. Il feedback formativo non riguarda solo la comunicazione dell'esito della prova diviene una riflessione sul processo e sulla capacità dello studente di costruire strategie e riscontri coerenti. È un percorso interattivo in cui vi è un continuo rimando tra studente e docente. Le tecnologie e gli ambienti di apprendimento online (in questo caso il Padlet) possono sostenere in maniera efficace le strategie di feedback ponendo lo studente nelle condizioni di sviluppare attitudini allo «spirito critico, al monitoraggio e all'autovalutazione del proprio percorso in azioni di riflessione e ri-attraaversamento che coinvolgono i docenti e i pari (Fedeli e Pennazio, 2021;	Durante il percorso accademico, gli studenti hanno la possibilità di confrontarsi con docenti e professionisti per ricevere feedback valutativi e formativi. L'integrazione tra i diversi tipi di feedback contribuisce a rendere più o meno significativo l'apprendimento per il singolo e per il gruppo (anche in chiave professionalizzante). Durante la formazione in servizio, i professionisti esplicitano il feedback all'interno della comunità di pratiche e ne rivedono i risvolti di senso nelle azioni educative quotidiane. Nelle realtà lavorative, infine, i professionisti ricercano i feedback attraverso le attività educative che propongono ai/alle bambini/e, nei dialoghi con le

Nicol, 2018)» (Fedeli e Girotti, 2021, p. 78).

famiglie e tra colleghi/e. Così si amplificano le voci che alimentano la cultura educativa, rendendola accessibile e comunicabile a più livelli.

---

Fonti bibliografiche di riferimento     Deluigi e Fedeli (2021), Fedeli e Girotti (2021), Fedeli (2022), Nicol (2018), Rossi (2020), Rossi (2021).

---

## 4. Conclusioni

La possibilità di permanere sui territori esperienziali, in questo caso educativi e sociali, consente alla didattica universitaria di trasformarsi in maniera diffusa. Ciò richiede un tempo disteso di riflessività che, a partire dalla progettazione degli interventi formativi, sappia revisionare in itinere il percorso, attribuire valore ai significati emersi attraverso i feedback e consolidare pratiche efficaci dal punto di vista dell'apprendimento e dell'acquisizione di conoscenze e di competenze che abbiano un impatto nei contesti lavorativi.

Nell'esperienza condotta, la compresenza di attori plurali, resa significativa da approcci cooperativi, ha incentivato una partecipazione che determina corresponsabilità nella generazione di idee, di proposte e di modalità di azione percepite come patrimonio comunitario. Di conseguenza, gli stili relazionali dialogici diventano stimoli importanti per l'organizzazione dei contesti educativi 0-6, in primis tra professionisti e, a seguire, in un più ampio ecosistema formativo che coinvolge bambini, bambine, famiglie e territori.

Soffermarsi sui feedback, progettando strumenti adeguati e offrendo spazi di restituzione, aiuta a rileggere le dinamiche del conoscere insieme; inoltre, i dialoghi problematizzanti fanno emergere il peso dell'elemento esperienziale come luogo di valutazioni polifoniche. Si può osservare, dunque, che la didattica universitaria, alimentando la complementarietà tra corsi accademici e formazione in servizio, si pone come canale privilegiato di attualizzazione critica dei saperi. Ciò lascia intravedere un'intenzionalità feconda per ulteriori percorsi e processi formativi che facciano spazio alle diverse istanze dell'esperienza tra professionalità per individuare ipotesi che garantiscano un'offerta formativa di qualità ad ogni livello.

## Riferimenti bibliografici

Asquini G., a cura di (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.



- Bochicchio F., Rivoltella P.C., a cura di (2017). *L'agire organizzativo. Manuali per i professionisti della formazione*. Brescia: La Scuola.
- Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Cadei L., Deluigi R. and Pourtois J.-P., a cura di (2016). *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Cadei L., Simeone D., Serrelli E. and Abeni L., a cura di (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholè.
- Commissione Nazionale per il Sistema Integrato di Educazione e d'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. Testo disponibile al sito: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>. Ultima consultazione: 30.12.2022.
- Corsi M., Rossi P., Giannandrea L. Miller and Gabrielle E. (2021). Valutazione, feedback, equità: una sfida per la didattica. *Education Sciences & Society*, 12(2): 9-12. DOI: 10.3280/ess2-2021oa13004.
- Deluigi R. (2021). Le officine progettuali S-POT: laboratori per il design di servizi socioeducativi. *Educational Reflective Practices*, 2: 1-12. DOI: 10.3280/erp2-2021oa12113.
- Deluigi R., Fedeli L. (2021a). Approccio laboratoriale e co-teaching: metodologie plurali per una formazione integrata. *Lifelong Lifewide Learning-LLL*, 17: 95-106. DOI: 10.19241/lll.v17i38.578.
- Deluigi R., Girotti L. (2021b). Zerosei: il prefisso del futuro. *Nuova Secondaria*, (9): 256-271.
- Fedeli L. (2022). Participation and feedback as motivational triggers: insights from online students' approach to learning. *JE-LKS*, 18(1): 1-10. DOI: 10.20368/1971-8829/1135468.
- Fedeli L., Girotti L. (2021). Prove tecniche di futuro: un'esperienza laboratoriale per educare al feedback formativo. *Education Sciences & Society*, 12(2): 76-95. DOI: 10.3280/ess2-2021oa12371.
- Freire P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz&Terra.
- Guerra M. (2019). Costruire competenze adulte formandosi intorno a competenze bambine. *Pedagogia Oggi*, 2: 140-154. DOI: 10.7346/PO-022019-09.
- hooks b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Kolb D.A. (2014). *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*. London: Pearson.
- Laurillard D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Loftus S., Kinsella A.E., a cura di (2021). *Embodiment and Professional Education. Body, Practice, Pedagogy*. Singapore: Spinger.
- Mezirow J., Taylor E.W. (2011). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. Hoboken NJ: Jossey-Bass.
- Milani L. (2017). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.

- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nicol D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion, A. Serbati, editors, *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso un cultura della valutazione sostenibile all'Università* (pp. 47-59). Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla L., Riva M.G., a cura di (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Reggio P. (2009). *Apprendimento esperienziale. Fondamenti e didattiche*. Roma: EDUCATT Università Cattolica.
- Rivoltella P. C., Rossi P.G., a cura di (2022). *Nuovo agire didattico*. Brescia: Scholè.
- Schön D. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Stramaglia M., Deluigi R. and Fedeli L. (2020). Dinamiche-didattiche laboratoriali e spazi educativi. Logiche comunicative e assetti relazionali degli educatori in formazione, *RIEF*, 2: 245-267. DOI: 10.13128/rief-9424.
- Tancredi R. (2022). Protocollo d'intesa CPT 0/6 d'interambito provinciale piceno, *Zero-seiupmagazine. Culture, infanzia, società*, 4: 56-60.
- Tarantino A. (2018). *Apprendimento esperienziale e padronanza di sé*. Brescia: La Scuola.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina Raffaello.
- Zaninelli F. (2017). Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero-sei. *RIEF*, 2: 185-198. DOI: 10.13128/RIEF-22399.
- Zaninelli F. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior-Bambini s.r.l.
- Zaninelli F. (2019). *Famiglie, bambini e insegnanti: verso un'idea integrata di educazione, di benessere e di sviluppo tra contesti*. *RIEF*, 1: 35-51. DOI: 10.13128/RIEF-25731.