

## Esperimenti di continuità educativa in Belgio: alla ricerca di una co-educazione tra professionisti, famiglie, territorio

*Nima Sharmah<sup>1</sup>*

### Abstract

Continuità orizzontale e verticale nei servizi all'infanzia sono essenziali al fine di garantire il benessere di bambini e famiglie. Lavorare su transizioni soft è tuttavia più complesso in contesti in cui il sistema di servizi non è integrato. Il progetto Doorgaande Lijn, promosso nella Comunità Fiamminga del Belgio, ha investito in questo campo, sperimentando un approccio olistico alla continuità 0-6 anni. Dodici progetti pilota hanno lavorato in maniera multi-focale secondo i principi della ricerca azione, investendo su visione condivisa, prassi pedagogiche, personale, relazione con le famiglie, governance. La valutazione, condotta tramite il Most Significant Change Method, ha raccolto le più significative "storie di cambiamento" percepite da educatori e genitori, che hanno alimentato raccomandazioni politiche volte a sostenere il lavoro integrato. Il presente articolo riporta processo e risultati del progetto.

**Parole chiave:** servizi all'infanzia, transizioni, continuità, inclusione, approccio olistico.

### Abstract

Horizontal and vertical continuity in ECEC centres is essential to ensure the well-being of children and families. However, working on soft transitions is more complex in contexts where the ECEC system is split. The project Doorgaande Lijn, promoted in the Flemish Community of Belgium, addressed this challenge by investing in a 0-6 years old holistic approach. Twelve pilots adopted a multi-focal perspective based on key elements of action research, focusing on shared vision, pedagogical practices, staff collaboration, relationships with families, governance. The evaluation, conducted through the Most Significant Change Method, gathered the most meaningful "stories of change" as perceived by educators and parents, yielding significant policy recommendations to support integrated work. This article presents the process and results of the project.

**Keywords:** ECEC, transitions, continuity, inclusion, holistic approach.

---

<sup>1</sup> Senior Researcher presso il VBJK (Center for Innovation in the Early Years), Belgio ([www.vbjk.be](http://www.vbjk.be)).

### 1. *Transizioni come focus*

Le transizioni della vita necessitano di rituali, di passaggi accompagnati dal calore del noto per poter affrontare il nuovo. Pensiamo a un nuovo lavoro, al trasferimento in una nuova città, al diventare genitori... Tutti cambiamenti che possono essere accomunati dalla curiosità di andare verso ciò che non conosciamo, il timore per quel che ci attende, il bisogno di guardare indietro per ritrovarsi. I passaggi tra l'ambiente domestico e i contesti educativi della prima e seconda infanzia fanno parte di queste transizioni, e necessitano della stessa cura (Balduzzi, 2021; Van Laere *et al.*, 2019). Esperienze positive di transizione possono costituire un fattore critico per il benessere dei bambini e anche per il loro successo scolastico futuro, laddove esperienze negative possono generare difficoltà, specialmente per i bambini provenienti da contesti socio-economici svantaggiati (Dumcius *et al.*, 2014; Peters, 2010). In questo senso, lavorare sulla continuità 0-6 anni (e oltre) diventa un aspetto fondamentale del nostro pensare e agire educativo, all'interno di una cornice olistica capace di unire apprendimento, cura e gioco (*educare approach*), in partenariato con le famiglie, come sottolineato anche dalle Linee Pedagogiche Zerosei: «Servizi educativi e scuole dell'infanzia segnano l'ingresso del bambino in una comunità educante ma anche una nuova partnership con i genitori, fondata sulla fiducia e sul rispetto reciproco» (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 16).

La realizzazione di questo tipo di continuità è più complessa in paesi con un sistema di servizi per l'infanzia non integrato, in cui servizi alla prima e alla seconda infanzia fanno capo a ministeri differenti.

Interessante notare che, secondo l'ultimo studio Eurydice (European Commission, EACEA, Eurydice, 2025), negli ultimi anni, i paesi europei sembrano muoversi verso l'integrazione del sistema, attraverso processi di riforma volti a promuovere la continuità tra servizi per prima e seconda infanzia, a livello pedagogico, politico e istituzionale. Il percorso non è tuttavia lineare e presenta notevoli complessità. In questo panorama, l'Italia viene ad oggi descritta come un paese con un sistema educativo 0-6 "abbastanza integrato" (*somewhat integrated*), mentre il Belgio "abbastanza diviso" (*somewhat split*) (figura 1).

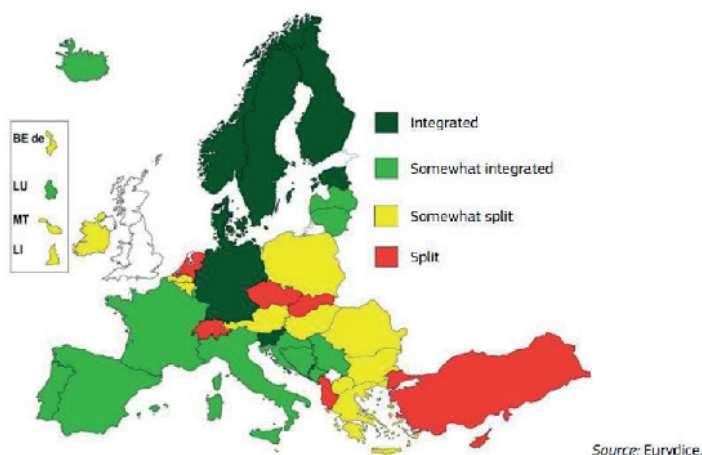


Figura 1. Fonte: European Commission / EACEA / Eurydice (2025)

In questo quadro, cruciale risulta la visione pedagogica all'interno della quale la continuità 0-6 prende forma. Due sono le prospettive che si fanno avanti: la prima si concentra sul concetto di *school readiness*, secondo cui i professionisti dei servizi all'infanzia subiscono una pressione top-down per preparare adeguatamente i bambini alla fase successiva: il nido prepara alla scuola dell'infanzia, quest'ultima alla scuola primaria e così via. Il rischio di questo approccio consiste nel concentrarsi quasi esclusivamente sul percorso "accademico" del bambino, trascurando bisogni educativi e affettivi (Bennett, 2013). Ricerche internazionali evidenziano come questo tipo di pratiche contribuiscano paradossalmente a emarginare proprio i bambini con famiglie in condizioni di fragilità (Lehrer, Bigras, Laurin, 2017; Balduzzi, 2021).

La seconda prospettiva emergente riconosce che la preparazione non riguarda solo il bambino, ma anche e soprattutto i contesti educativi stessi (Dumcius *et al.*, 2014). Il focus si sposta dunque da *school readiness* a *child readiness*, intendendo qui la necessità di preparare i servizi all'accoglienza di bambini e famiglie (Tarrant, Kagan, 2010), tramite un approccio olistico co-costruito.

Il presente articolo prende spunto da questo tipo di riflessioni, approfondendo il percorso svolto nella Comunità Fiamminga del Belgio negli ultimi anni per investire su continuità verticale e orizzontale secondo un approccio olistico, con particolare riferimento a un progetto governativo triennale recentemente concluso, dal titolo *Doorgaande Lijn*.

## 2. (Dis)continuità nel sistema dei servizi all'infanzia in Belgio

Il Belgio è uno Stato federale costituito da tre Regioni e tre Comunità linguistiche (fiamminga, francese, germanofona). Il settore dell'istruzione-educazione viene gestito dalle Comunità e si presenta come diviso: il settore 0-3 anni e quello dell'extra-scuola sono sotto la responsabilità del Ministero del Welfare, mentre il settore 2,5-6 anni viene regolamentato dal Ministero dell'Istruzione (Sharmahd, 2009). Da notare che il settore extra-scolastico in Belgio gestisce buona parte della giornata educativa dei bambini nella scuola dell'infanzia, occupandosi spesso (oltre che del pre- e post- scuola), anche di quei momenti routinari (sonno, pasto, igiene) tanto cruciali in una visione olistica dell'educazione, quanto sottovalutati nell'approccio di *school readiness* che tende a separare *education & care* (Van Laere, Vandenbroek, 2016). Il settore dei servizi all'infanzia in Belgio si presenta dunque storicamente come frammentato sia a livello verticale (da nido a scuola dell'infanzia e oltre) che a livello orizzontale (tra scuola dell'infanzia e extra-scuola *in primis*).

Negli ultimi anni, tuttavia, sono stati fatti diversi sforzi di investimento in direzione della continuità e delle transizioni *soft*, anche sulla scia dei risultati di alcuni progetti nazionali e internazionali che hanno favorito un dibattito politico in tal senso, portando alla costituzione di un gruppo interdipartimentale di discussione e implementazione di politiche per la continuità. È all'interno di questo tipo di cornice che nel 2021 il Ministero del Welfare, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, ha deciso di finanziare un progetto pilota triennale (poi prolungato fino a giugno del 2025) chiamato *Doorgaande Lijn* ("Linea di Continuità"), finalizzato a sostenere politiche e prassi educative di continuità verticale e orizzontale.

## 3. *Doorgaande Lijn*: struttura e metodo

### 3.1. *Struttura e sviluppo del progetto*

*Doorgaande Lijn* è nella sua essenza un progetto di ricerca azione (Mc Naughton, Hughes, 2009) che fa sua l'idea di una linea di crescita continua da 0 a 6 anni, supportata da una pratica in cui prendersi cura, giocare e apprendere sono integrati (educare). Nello specifico, si è investito in 12 progetti pilota che hanno ricevuto sostegno in termini finanziari e di accompagnamento, per sperimentare contaminazioni co-

struttive tra i tre settori istituzionali che accompagnano i bambini e le loro famiglie tra 0 e 6 anni: nido, scuola dell'infanzia ed extra-scuola. I 12 pilots sono stati selezionati in base alla rispondenza delle loro intenzioni progettuali al tema della continuità, tenendo anche presente la distribuzione geografica (l'intento era quello di coprire il territorio della Fiandre) e della diversificazione dei servizi (per esempio scuole di grandi e piccole dimensioni, in zona di città e rurale). Ogni progetto pilota è stato coordinato da un trio di rappresentanti dei tre settori (gruppo di coordinamento), con il compito di implementare visione e prassi condivise (De Mets, Sharmahd, 2025). I servizi coinvolti sono stati gli attivi promotori della propria trasformazione, all'interno di una cornice di riferimento comune, ma declinata sugli specifici bisogni di ogni realtà coinvolta.

Il percorso ha previsto azioni su più livelli:

- 1) Ogni progetto pilota ha pianificato e sviluppato il proprio percorso progettuale.
- 2) Ogni progetto è stato seguito individualmente da un gruppo di esperti facenti capo a due centri di ricerca (VBJK & CEGO).
- 3) I 12 progetti pilota sono stati sostenuti dalla costituzione di un gruppo di formazione e sostegno (Learning Network) al quale hanno partecipato regolarmente i gruppi di coordinamento di ogni progetto pilota coinvolto.
- 4) Il progetto ha istituito un Comitato Direttivo, composto da figure chiave sul piano politico e formativo nelle Fiandre. Il Comitato ha avuto il compito di seguire le evoluzioni del progetto, per poi raccogliergli i risultati, e stilare un report finale con specifiche raccomandazioni politiche (<https://www.opgroeien.be/aanbod/projecten-samenwerken/doorgaande-lijn#toc-eindrapport-doorgaande-lijn>).

I 12 gruppi di lavoro coinvolti hanno lavorato tenendo presente una cornice che fa riferimento ad alcuni aspetti considerati cruciali nello sviluppo di percorsi di integrazione o continuità, sulla base di una rielaborazione degli elementi chiave della qualità descritti nel European Quality Framework for ECEC (Council of the European Union, 2019). In base a questo riadattamento, gli aspetti su cui tutti i progetti pilota sono stati invitati a lavorare sono stati:

1. Prassi quotidiana olistica che integra gioco, apprendimento e cura.
2. Continuità con famiglie e territorio.
3. Personale.
4. Organizzazione, risorse, *governance*.

Questi quattro ambiti prendono forma all'interno di un quinto fondamentale aspetto che li racchiude tutti, rappresentato dalla necessità di una "visione condivisa" tra i diversi settori educativi in gioco.



Fig. 2 – Cornice di riferimento sviluppata durante il progetto

### 3.2. Valutazione tramite *Most Significant Change Method*

L'impatto delle azioni del progetto su bambini, famiglie e personale è stato attraverso un riadattamento del *Most Significant Change Method* (Willetts, Crawford, 2007), conosciuto come metodo partecipativo per valutare interventi complessi. Il processo prevede la raccolta di "storie di cambiamento significativo" raccontate dai partecipanti: questi ultimi, seguendo una traccia di intervista, sono stimolati a esplicitare i cambiamenti più significativi che hanno vissuto nella loro pratica in relazione al tema del progetto. Successivamente, viene effettuata una selezione delle storie reputate di maggiore impatto da parte di un gruppo di *stakeholders* designati. La selezione avviene attraverso discussioni approfondite, che generano a loro volta un momento di riflessione. Le storie selezionate servono poi a scopo di disseminazione e sensibilizzazione.

Nel caso di Doorgaande Lijn, il *Most Significant Change Method* è stato riadattato e ha compreso le seguenti azioni:

- Guidati dal gruppo di sostegno, i coordinatori dei 12 progetti pilota hanno sviluppato le loro “storie di cambiamento significativo”, raccogliendo il punto di vista di educatori, insegnanti e famiglie, tramite l'utilizzo di interviste, *focus group* e questionari. Nello specifico 36 coordinatori di servizi hanno partecipato alla rilevazione, coinvolgendo a loro volta circa 500 genitori e 50 educatori/insegnanti.
- Le storie sono state discusse nel gruppo di formazione (Learning Network).
- I rappresentanti dei gruppi di coordinamento hanno riadattato le loro storie sulla base dei feedback ricevuti dai colleghi.
- Le versioni riadattate delle storie sono state presentate al Comitato Direttivo del progetto durante una giornata di studio. Il Comitato Direttivo ha così potuto lavorare a partire dalle storie per formulare le raccomandazioni politiche.
- Le storie sono state raccolte e inserite come parte integrante del report finale, con annesse raccomandazioni politiche.

Le seguenti pagine raccontano alcune “storie” di Doorgaande Lijn, tramite le voci di professionisti e genitori. Sebbene l'analisi tocchi tutti gli elementi del quadro di riferimento (figura 2), in questa sede, per motivi di spazio e di coerenza con il focus della rivista, ci soffermeremo in particolare sugli aspetti relativi allo sviluppo di una visione condivisa, alla concretizzazione di pratiche educative integrate e alla continuità con famiglie e territorio.

#### 4. *Verso una visione condivisa*

Uno degli aspetti cruciali che emerge dalle storie raccolte è l'importanza di lavorare per la costruzione di una visione olistica condivisa (Catarsi, 2011). Come leggiamo anche nelle nostre Linee Pedagogiche Zerosei: «La prospettiva zerosei prefigura la costruzione di un continuum inteso come condivisione di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico, intenzionalità di scelte condivise» (Ministero dell'Istruzione, 2021, p.16).

Nido, scuola dell'infanzia ed extra-scuola in Belgio hanno tradizioni differenti che poggiano su un'idea frammentata di educazione, di bambino/a, di famiglie: il nido e l'extra-scuola pagano i retaggi della loro iniziale identità assistenziale, mentre la scuola dell'infanzia tende a quel "*schoolification approach*" che citavamo in apertura di articolo (Van Laere, Vandenbroeck, 2016).

Sviluppare una visione comune necessita di piccoli fondamentali passi, a cominciare da quella conoscenza reciproca che genera consapevolezza e rispetto dell'altro.

La prima cosa è stata conoscersi – spiega un coordinatore di Anversa – Sembra una cosa da poco, ma non lo è. Pur lavorando tutti con gli stessi bambini e le stesse famiglie, esistono grandi e piccole differenze tra i partners. Prima di questo progetto conoscevamo a malapena i nomi dei colleghi. [...] Adesso c'è maggiore conoscenza, il che significa anche maggiore comprensione e rispetto (Intervista svolta durante il progetto al coordinatore del progetto ad Anversa).

Per approfondire la conoscenza reciproca e scambiare metodi di lavoro, alcuni progetti pilota hanno fatto esperienze di *job shadowing* (VBJK, VCOK, Expoo, 2018): gli educatori/insegnanti dei tre settori hanno affiancato per alcuni giorni i colleghi degli altri servizi (alcuni educatori del nido hanno affiancato quelli della scuola dell'infanzia e dell'extra-scuola e viceversa), seguendoli nel loro lavoro quotidiano, per poi condividere un momento di riflessione sulle prassi osservate. Il confronto ha portato a conoscere meglio il lavoro reciproco, ma anche a esplicitare in maniera più coerente le proprie intenzioni e prassi, come punto di partenza per la costruzione di un percorso condiviso.

Vedere come il nido organizza il momento del pranzo – spiega un'insegnante di Gent – ci ha fatto riflettere sull'importanza di un momento che per noi fino ad allora veniva organizzato in maniera sbrigativa. Grazie a queste osservazioni, abbiamo deciso di introdurre alcuni cambiamenti. Per esempio, adesso mangiamo con gruppi più piccoli di bambini, e mentre prima il pasto veniva gestito solo dall'extra-scuola, adesso abbiamo apportato delle modifiche negli orari di lavoro, per fare in modo che un'insegnante possa essere presente (Intervista svolta durante il progetto a un'insegnante di Gent).

Si tratta qui di piccole-grandi trasformazioni che svelano soprattutto un cambiamento di prospettiva, in direzione di un approccio olistico capace di valorizzare cura, apprendimento e gioco. Il cambiamento di prospettiva necessita della guida di una leadership forte e democratica a un tempo (Sharmahd *et al.*, 2017), come sottolinea questa educatrice di Hasselt:



Eravamo tre isole separate. Costruire ponti tra le isole è stato possibile grazie alla presenza di un coordinatore esterno alle organizzazioni. Il più grande cambiamento è stato proprio guardare con mente aperta all'isola altrui e tornare con occhio critico ma costruttivo alla propria (Intervista svolta durante il progetto a un'educatrice di Hasselt).

L'organizzazione di giornate formative comuni per scuola dell'infanzia, nido ed extra-scuola è stato un altro aspetto fondamentale.

Quest'anno – spiega in proposito la direttrice di una scuola dell'infanzia di Gent – abbiamo organizzato giornate formative per tutto il personale: nido, scuola ed extra-scuola. Alla giornata ha partecipato anche il personale della cucina e delle pulizie: anche loro hanno un ruolo importante nello sviluppo di un approccio olistico educare (Intervista svolta durante il progetto alla direttrice di una scuola di Gent).

Non solo le formazioni, ma anche i gruppi di accompagnamento multiprofessionali hanno avuto un ruolo centrale. A questo proposito, un'insegnante spiega:

Abbiamo partecipato a un percorso di coaching con un facilitatore esterno, insieme ai colleghi dell'extra-scuola e del nido. Il focus è stato il rapporto con le famiglie. Su questo punto noi della scuola abbiamo potuto imparare dal nido, dove le relazioni con i genitori sono in qualche modo più aperte (Intervista svolta durante il progetto a un'insegnante di Gent).

Questo tipo di esperienza ha trasversalmente anche aiutato a lavorare sulla storica percezione di svalutazione sociale che caratterizza il vissuto dell'identità professionale delle educatrici di nido, le quali tramite queste esperienze hanno potuto sperimentare e sentire il valore della propria professionalità, spesso portata come esempio soprattutto per il profondo (e alto) senso relazionale e di cura che vi è sotteso.

##### *5. Verso una prassi quotidiana integrata*

A partire da una visione pedagogica condivisa, in cui gioco, apprendimento e cura si integrano, possiamo dare forma a prassi educative coerenti. Di seguito presentiamo alcune sperimentazioni educative effettuate dai servizi coinvolti in un'ottica olistica "educare".

### 5.1. *Sperimentare con gruppi misti*

Il progetto pilota di Oostvleteren ha sperimentato la creazione di un gruppo misto di bambini dai 18 mesi ai 4 anni di età.

Adiacente alla scuola c'è un nido domiciliare. – spiega il direttore della scuola – Abbiamo deciso che ogni mattina i bambini del nido e un gruppo di bambini del primo anno della scuola dell'infanzia giocano insieme sotto la supervisione sia dell'educatrice che dell'insegnante. I compiti delle due professioniste sono condivisi, senza cesure rispetto ai momenti considerati “di cura” e quelli tradizionalmente (e impropriamente) ritenuti più “educativi”. Allo stesso tempo, tutti i venerdì, abbiamo aperto questo gruppo a bambini non iscritti al servizio (bambini che sono a casa o frequentano altri servizi): ogni venerdì, un piccolo gruppo di massimo 3 bambini non iscritti può unirsi (gratuitamente) a questo gruppo sperimentale insieme ai propri genitori, per familiarizzare con l'ambiente in vista di un'iscrizione futura, oppure semplicemente per partecipare alle attività (Intervista svolta durante il progetto al direttore della scuola di Oostvleteren).

In questo tipo di pratica, l'*outreaching* verso le famiglie si concretizza in un vissuto di familiarità che lascia spazio alla crescita di un desiderio o di un bisogno che può poi esplicitarsi nell'iscrizione del bambino al servizio, grazie proprio alla positività dell'esperienza vissuta. Spesso nelle nostre realtà accade il contrario: a partire da un bisogno delle famiglie, viene cercato un servizio, nel quale poi genitori e bambini andranno ad ambientarsi e costruire fiducia reciproca con il personale. In questo caso si dà spazio (anche) alla possibilità dell'esperienza inversa: bambini, famiglie ed educatori hanno tempo per sperimentare e costruire fiducia prima dell'eventuale iscrizione. Un tempo lungo e dai contorni flessibili, la cui durata è decisa in primo luogo dalle famiglie stesse.

Un'insegnante di questo servizio racconta: «Abbiamo notato che i bambini che hanno fatto parte di questa sperimentazione si ambientano molto facilmente nella scuola dell'infanzia. Tutto è già familiare, conoscono le insegnanti e le routine in classe». Allo stesso modo, un genitore conferma: «Per noi tutto questo rappresenta una grande tranquillità. Non c'è più il grande salto dalla culla alla scuola».

## 5.2. *Spazi e materiali*

Un altro aspetto cruciale nella concretizzazione di un approccio educativo 0-6 olistico sta nell'organizzazione di spazi e materiali. Lo spazio come terzo educatore (Malaguzzi, 1987) dà voce (o meno) a un approccio in cui gioco, cura e apprendimento sono vissuti come interconnessi. I servizi coinvolti in Doorgaande Lijn hanno analizzato i propri spazi e l'offerta di materiali, per trovare modalità coerenti di organizzazione di tutti gli ambienti (di nido, scuola, extra-scuola). Si è quindi cercato di dare voce ai bisogni di esplorazione e di riposo dei bambini in ogni servizio, di prevedere spazi per le famiglie, di lavorare sul “less can be more”, e quindi su spazi meno “pieni”, ma dotati di una maggiore presenza di materiale scelto e non strutturato.

Allo stesso tempo, si è investito nell'uso comune di spazi e materiali:

Prima – dice in proposito la coordinatrice di Hasselt – c'erano specifici spazi e materiali dedicati alla scuola e all'extra-scuola, e non si mischiavano. Adesso è diverso, e a seconda del bisogno, ci possono essere più condivisioni. L'extra-scuola organizza anche un centro estivo qui, e da quest'anno abbiamo deciso che possono utilizzare anche i locali della scuola per l'occasione, mentre prima usavano solo gli spazi dell'extra-scuola (Intervista svolta durante il progetto alla coordinatrice di Hasselt).

La condivisione degli spazi ha avuto un ruolo cruciale anche nello sviluppo di uno dei progetti di Gent. Questo specifico progetto ha voluto andare oltre la collaborazione tra i tre servizi, e costituire un vero e proprio “Centro del Bambino” (*Kind Centrum*), paragonabile ai Poli per l'infanzia 0-6 in Italia. Questo ha significato una serie di trasformazioni, a cominciare dalla ricerca di un nuovo nome per il *Kind Centrum* (e non più tre nomi diversi per i tre servizi). A livello di spazi, il Centro ha optato per un'entrata unica (e non più tre entrate diverse), nonché per la creazione di un ambiente di accoglienza unico per bambini e famiglie, dove potersi fermare durante il momento dell'entrata, prendere un caffè, parlare con gli altri genitori o con il personale. Pur mantenendo le dovute differenziazioni e pur rispondendo ai bisogni specifici di ogni gruppo, l'uso comune di alcuni spazi ha portato a una maggiore fluidità nelle relazioni sia tra personale di servizi diversi che con le famiglie e tra le famiglie.

## 6. *Continuità con le famiglie e con il territorio*

La continuità verticale e orizzontale non è possibile senza un progetto di co-educazione con le famiglie, intese come “primi educatori” dei bambini (Rayna, Rubio, 2010). Co-educare è un concetto complesso, non di rado interpretato nella prassi con sfumature differenti ma sostanziali. Sebbene molti professionisti, ricercatori e decisori politici concordino sul fatto che il coinvolgimento dei genitori sia un aspetto cruciale della qualità dei servizi all’infanzia, gli approcci sottesi al relazionarsi con le famiglie possono differire notevolmente (Van Laere, Sharmahd, Lambert, 2022). Esistono approcci democratici, nei quali bambini, famiglie, personale e comunità locali co-costruiscono pratiche educative e sociali; e vi sono approcci di tipo strumentale, nei quali i genitori vengono visti come soggetti che devono necessariamente impegnarsi nell’apprendimento prescolare dei figli, al fine di garantire migliori risultati scolastici, ma senza un reale dialogo o partenariato (ibidem). Quest’ultima prospettiva corre il rischio di considerare i genitori, in particolare quelli che vivono in condizioni di marginalità, come poco competenti e/o non sufficientemente interessati all’educazione dei propri figli (Brougère, 2010; Van Laere *et al.*, 2019).

Doorgaande Lijn ha voluto sfidare quest’ultimo approccio, per cercare di costruire percorsi di reale partenariato. Si tratta in molti casi di un inizio, che vorrebbe gettare le basi per una trasformazione più profonda a livello sistemico. Le famiglie sono state coinvolte nella valutazione dell’intero progetto attraverso interviste, questionari e focus groups.

I progetti hanno lavorato alla relazione con le famiglie in diversi modi, partendo per esempio dalla valorizzazione dei “piccoli” momenti quotidiani, durante i quali si gettano le basi della fiducia reciproca. Nello specifico, alcuni progetti hanno lavorato sul concetto di “accoglienza aperta”, ovvero la creazione di un momento di entrata più accogliente. Tradizionalmente, in molte scuole dell’infanzia in Belgio, i genitori non entrano nelle classi dei bambini, e l’accoglienza si svolge nell’atrio della scuola. Doorgaande Lijn ha cercato di trasformare questa prassi. Con la cosiddetta “accoglienza aperta” i genitori sono benvenuti in classe, come spiega questa insegnante che dice:

Adesso la mattina i genitori vengono in classe e restano un po’ con il loro bambino. All’inizio avevo paura che non se ne andassero più... Ma in realtà non succede. [...] Avevo paura che i bambini perdessero la loro autonomia, ma in realtà si sentono più tranquilli in questo modo, e alla fine anche il mio lavoro è facilitato (Intervista svolta durante il progetto a un’insegnante di Gent).

E un papà aggiunge: «Trovo bello poter lasciare i miei bambini in classe perché così posso anche entrare in contatto con altri genitori», a sottolineare il ruolo dei servizi all'infanzia anche come spazi di relazione per le famiglie stesse, capaci di sostenere la creazione di reti, fondamentali soprattutto per le famiglie con background vulnerabile e/o provenienti da altri paesi.

Anche le pratiche di ambientamento sono state rivisitate.

Abbiamo reso l'ambientamento alla scuola dell'infanzia più flessibile – spiega una delle insegnanti di Gent – Prima i genitori potevano restare un paio d'ore con il bambino il primo giorno. Adesso invece abbiamo reso tutto più flessibile e calibrato sui bisogni di ogni bambino e famiglia. Abbiamo riflettuto su questo anche con il nido, dove i tempi per ambientarsi sono più rilassati. E abbiamo coinvolto l'extra-scuola, che prima non partecipava attivamente agli ambientamenti. Prima i bambini dovevano ambientarsi a scuola, e nessuno li accompagnava nel loro (nuovo) ambientamento agli spazi e ai professionisti dell'extra-scuola. Adesso invece diamo più tempo, e l'ambientamento si svolge sia con l'insegnante che con il personale dell'extra-scuola (Intervista svolta durante il progetto a un'insegnante di Gent).

In questa prospettiva, anche i colloqui pre-ambientamento della scuola dell'infanzia, che prima venivano svolti solo dall'insegnante, adesso vedono in molti siti la compresenza di educatore dell'extra-scuola, insegnante della scuola ed educatrice del nido (quando il bambino ha frequentato questo servizio).

Il partenariato con le famiglie si lega a doppio filo a quello con il territorio, a garanzia di un'ampia continuità orizzontale, oltre che verticale. Ad Anversa si è creata una collaborazione specifica con il *Huis van Het Kind* (Casa del Bambino), polo multiprofessionale a servizio di infanzia e famiglia, con l'obiettivo di raggiungere anche le famiglie che non frequentano i servizi. Questa collaborazione è stata ufficializzata con la creazione di un percorso attraverso il quale si offre ai genitori non frequentanti, una passeggiata accompagnata in tre diverse scuole del quartiere. In questo modo le famiglie vengono orientate e sostenute concretamente nel passaggio alla scuola dell'infanzia.

## 7. *Personale, organizzazione, risorse & governance*

Per creare continuità, la collaborazione tra il personale dei diversi settori è essenziale. Questa collaborazione necessita di condizioni lavo-

rative ben precise, non facili da realizzare in Belgio, visto che i tre settori coinvolti hanno quadri giuridici differenti. Il progetto *Doorgaande Lijn* ha previsto la possibilità di riadattare le normative vigenti ai progetti pilota coinvolti, in modo da permettere sperimentazioni contrattuali e di turni di lavoro altrimenti non possibili.

In questo quadro, alcuni progetti pilota hanno sperimentato la collaborazione tra personale della scuola e dell'extra-scuola.

Per noi – spiega il coordinatore di *Wijtschate* – è stato un successo poter far lavorare gli educatori dell'extra-scuola in classe con le insegnanti per alcune ore. Gli educatori dell'extra-scuola in Belgio rappresentano un ponte tra nido e scuola per i bambini e le loro famiglie. Bisogna però trovare soluzioni contrattuali che possano rendere strutturale questo tipo di collaborazione (Intervista svolta durante il progetto al coordinatore del progetto a *Wijtschate*).

I diversi statuti e le regolamentazioni differenti rappresentano un ostacolo alla collaborazione tra il personale. Nel corso del progetto, alcuni quadri legislativi (contratti, numero di bambini per adulto, metri quadri per bambino, e altri aspetti che sono regolamentati in maniera differente tra i tre settori in gioco) sono stati riadattati per i servizi partecipanti, proprio per permettere la sperimentazione. Tuttavia, sarà necessaria una radicale trasformazione sul piano politico, per garantire una continuità strutturale.

### *Conclusioni in progress*

Realizzare percorsi di continuità in un sistema di servizi all'infanzia frammentato come quello belga presenta diverse sfide. Significa investire su tutti gli aspetti del cosiddetto “sistema competente” (Urban *et al.*, 2011), ovvero sugli individui, sui gruppi di lavoro, sulla collaborazione inter-istituzionale e sulla *governance*. Il progetto *Doorgaande Lijn* ha cercato di lavorare in maniera multifocale e su più livelli contemporaneamente, pur muovendosi in un sistema tradizionalmente ostile all'integrazione. Gli attori in gioco esplicitano i benefici ma anche le difficoltà nella realizzazione di questo tipo di percorsi. Si tratta di un processo multifaccettato, che rappresenta un passo verso l'obiettivo successivo, ovvero la trasformazione verso un sistema integrato di servizi all'infanzia 0-6 anni, sotto un unico Ministero, con una coerenza a livello di formazione, condizioni di lavoro, prassi pedagogiche, per l'intero settore 0-6 (e oltre).

Un solo pezzo del puzzle non è sufficiente per sviluppare una progetto educativo di qualità. Come vediamo anche nel contesto italiano, questo processo di cambiamento richiede tempo, ma è possibile passo dopo passo. «Mettere in luce e celebrare i piccoli risultati positivi – sottolinea in proposito uno dei coordinatori di Bruges – è una leva importante. Aiuta a non cedere alla frustrazione, a continuare a migliorarsi e a sognare».

### *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.
- Bennett J. (2013): A response from the co-author of “a strong and equal partnership”. In P. Moss (a cura di): *Early Childhood and Compulsory Education. Conceptualising the relationship*. London: Routledge, pp. 52-71.
- Brougère G. (2010): La coéducation en conclusion. In S. Rayna, M. N. Rubio, H. Scheu (a cura di), *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse: Erès, pp. 127-138.
- Catarsi E. (a cura di) (2011): *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Council of the European Union (2019): *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01))), consultazione: 13.12.25.
- De Mets J., Sharmahd, N. (2025): School, kinder- en buitenschoolse opvang: het (on)zichtbare gordijn verwijderd. *Kindertijd*, n. 19, pp. 8-13.
- Dumcius R., Peeters J., Hayes N., et al. (2014): *Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL)*. Report for the European Commission: Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2025): *Key data on early childhood education and care in Europe – 2025*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European
- Lehrer J. S., Bigras N., Laurin I. (2017): Preparing to start school: Parent and Early Childhood Educator Narratives. In S. Dockett, W. Griebel, B. Perry (a cura di), *Families and Transition to School. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol. 11. Sham: Springer, pp. 195-210.
- Malaguzzi, L. (1987). *I cento linguaggi dei bambini. The hundred languages of children. Narrative of the possible proposals and intuitions of children from the infant and toddler centers and preschools of the City of Reggio Emilia*. Modena: Coptip, pp. 16-21.
- Mc Naughton G., Hughes P. (2009): *Doing action research in early childhood studies*. Berkshire: Open University Press.



- Ministero dell'Istruzione (2021): *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, articolo 10, comma 4, decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.
- Peters S. (2010): *Literature review: Transition from Early Childhood Education to School*. Hamilton. New Zealand: University of Waikato.
- Rayna S., Rubio M. N. (2010): Coéduquer, participer, faire alliance. In S. Rayna, M. N. Rubio, H. Scheu (a cura di): *Parents-professionnels: la coéducation en question*. Toulouse: Erès.
- Tarrant K., Kagan S. (2010): Integrating pedagogy, practice, and policy: a transition agenda. In S. Kagan, K. Tarrant (a cura di). *Transitions for Young Children: creating connections across early childhood systems*. Baltimore, MD: Brookes.
- Sharmahd N. (2009): Parent participation(s): a glance at the belgian reality in relation to the italian one. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 47-63.
- Sharmahd N., Peeters J., Van Laere K., et al. (2017): *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward*, NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://doi.org/10.2766/74332.1>).
- Urban M., Vandenbroeck M., Peeters J., et al. (2011): *Competence requirements in Early Childhood Education and Care. CoRe final report*. Brussels: European Commission.
- Van Laere K., Vandenbroeck M. (2016): The (in) convenience of care in pre-school education: examining staff views on educare. *Early Years*, n. 38 (1), 4-18.
- Van Laere K., Sharmahd N., Lambert L. (2022): Parents as first educators at Elmer childcare centres. A human-centred story of respect, inclusion, and shared responsibilities. In J. Lehrer, F. Hadley, K. Van Laere, et al. (a cura di). *Relationships with Families in Early Childhood Education and Care. Beyond Instrumentalization in International Contexts of Diversity and Social Inequality*. London: Routledge, pp. 163-171.
- Van Laere K., Boudry C., Balduzzi L., et al. (2019): *Sustaining Warm and Inclusive Transitions across the Early Years. Final report with implications for policies and practices*. Ljubljana: ERI.
- VBJK, VCOK, Expoo (2018): *Jobshadowingtraject 'Sociale steun en cohesie'*. Brussels: Expoo.
- Willets J., Crawford P. (2007): The most significant lessons about the most significant change technique. *Development in Practice*, n. 17 (3), pp. 367-379.