

Jordi

C o l l e t - S a b é

G lòria

Olmos

& Alejandro

Paniagua (a cura di)

Verso un nuovo approccio globale

e reattivo

**ai servizi di educazione e cura
della prima infanzia**

Lezioni da Barcellona, Milano e
Tampere



PETER LANG

I sistemi europei e globali di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) si trovano di fronte a un paradosso. Sebbene l'ECEC sia ampiamente riconosciuta come fondamentale per lo sviluppo dei bambini e per promuovere l'equità – specialmente per le famiglie svantaggiate – permangono sfide importanti. L'accesso all'ECEC rimane diseguale, con molti bambini provenienti da contesti a basso reddito o di origine migrante che rischiano l'esclusione. Allo stesso tempo, gli operatori dell'ECEC lavorano spesso in condizioni peggiori rispetto ad altro personale educativo e assistenziale, e l'Europa deve affrontare una crescente carenza di lavoratori qualificati. Anche i dibattiti sul ruolo di genere nei settori dell'assistenza rimangono irrisolti.

Questo libro è il risultato del progetto Erasmus+ KA2 EDUFIRST, che risponde a questa situazione attingendo da pratiche innovative a Barcellona, Milano e Tampere. Coordinato dall'Università di Vic (Barcellona), il progetto promuove un approccio all'ECEC reattivo e globale che intreccia le dimensioni politiche, istituzionali e pedagogiche. Il suo obiettivo è rafforzare l'inclusione, l'equità, la partecipazione della comunità e la giustizia climatica, sostenendo al contempo i comuni nel miglioramento dei sistemi locali e nella promozione della Garanzia per l'infanzia dell'UE.

Jordi Collet-Sabé è professore ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università di Vic (Barcellona, Spagna). Ha ricoperto incarichi accademici come visiting professor presso l'UCL Institute of Education, l'Università di Cambridge e l'UNESCO. I suoi principali interessi di ricerca includono le politiche educative, le disuguaglianze e le strategie per combatterle, gli approcci familiari, scolastici e comunitari e le zone socio-educative come nuova unità delle politiche educative.

Glòria Olmos è docente di educazione della prima infanzia presso l'Università di Vic e direttrice delle tre scuole materne comunali di Vic. La sua carriera professionale coniuga la gestione educativa, l'insegnamento universitario e la ricerca nel campo dell'educazione della prima infanzia, con un'attenzione specifica alla fascia d'età 0-3 anni.

Alejandro Paniagua è docente di Scienze dell'Educazione e Scienze Sociali presso l'Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Ha conseguito un dottorato di ricerca in Antropologia Sociale presso l'Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) e una laurea in Scienze della Formazione, con specializzazione nell'istruzione primaria. Il suo percorso professionale comprende l'insegnamento sia nell'istruzione obbligatoria che in quella post-obbligatoria, oltre all'attività come specialista in progetti socio-educativi per organizzazioni senza scopo di lucro.





www.peterlang.com

Verso un nuovo approccio globale e reattivo ai servizi di educazione e cura della prima infanzia

**Pratiche e politiche nella prima infanzia / Prima
infanzia ed educazione**

Nouvelles perspectives sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants / Nuove
prospettive sull'educazione e l'accoglienza della prima infanzia

VOL. 8

Jordi Collet-Sabé, Glòria Olmos e Alejandro Paniagua (a cura di)

**Verso un nuovo approccio
globale e reattivo
ai servizi di educazione e
accoglienza della prima infanzia**

Insegnamenti da Barcellona, Milano e Tampere



PETER LANG

Bruxelles · Berlino · Chennai · Losanna · New York · Oxford

Informazioni bibliografiche pubblicate dalla Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek ha inserito questa pubblicazione nella Deutsche Nationalbibliografie; i dati bibliografici dettagliati sono disponibili su Internet all'indirizzo <https://dnb.dnb.de>.

Dati di catalogazione della Biblioteca del Congresso

È stata presentata alla Biblioteca del Congresso una richiesta di registrazione CIP per questo libro.

D/2026/5678/55

Questo libro è stato finanziato dall'agenzia spagnola SEPIE nell'ambito del programma Erasmus+ KA220-SCH, che sostiene i partenariati di cooperazione nell'istruzione scolastica. Il nostro progetto si intitola «*EDUFIRST: Miglioramento dei servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) per l'inclusione, l'equità, la partecipazione della comunità e la giustizia climatica*» (ID KA220-SCH-36AB9B94).

Questo progetto è stato finanziato con il sostegno della Commissione europea. La presente pubblicazione riflette esclusivamente le opinioni dell'autore e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.



ISSN 2506-8105

ISBN 978-3-0343-6587-1 (versione cartacea)

ISBN 978-3-0343-6588-8 (ePDF)

ISBN 978-3-0343-6589-5 (ePUB) DOI

10.3726/b24200



Accesso aperto: quest'opera è concessa in licenza ai sensi della licenza Creative Commons Attribuzione CC-BY; visitare il sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

© Jordi Collet-Sabé, Glòria Olmos, Alejandro Paniagua e collaboratori 2026 Pubblicato da Peter Lang International Scientific Publications (P.I.E.), Bruxelles, Belgio

info@peterlang.com

Questa pubblicazione è stata sottoposta a revisione tra pari.

Contatto per il Regolamento sulla sicurezza generale dei prodotti (GPSR): gpsr@peterlang.com

www.peterlang.com

Questo libro è dedicato a tutti i bambini e alle famiglie d'Europa, perché ogni bambino merita la migliore istruzione e assistenza possibili, che dovrebbero essere garantite a tutti (Garanzia per l'infanzia dell'UE).

Indice

Elenco delle figure	ix
Elenco delle tabelle.....	xi
Prefazione: Ripensare e riformare i servizi per la prima infanzia	xiii
<i>Peter Moss</i>	
Ringraziamenti	xix
Elenco delle abbreviazioni	xxi
 Introduzione.....	 1
<i>Alejandro Paniagua, Laura Farré e Berta Vila</i>	
 1 Verso un nuovo approccio globale e reattivo ai servizi di educazione e cura della prima infanzia: ripensare le politiche, le istituzioni e le pratiche pedagogiche	 19
<i>Jordi Collet-Sabé, Verónica Jimenez, Mila Naranjo e Glòria Olmos</i>	
 2 Verso uno strumento per la valutazione e il miglioramento costanti dei servizi di educazione e cura della prima infanzia	 49
<i>Francesca Davoli, Mila Naranjo e Verónica Jiménez</i>	
 3 I servizi ECEC come nodi di una rete comunitaria e familiare: il caso di Barcellona	 109
<i>Alicia Aguilera, Bet Bàrbara, Loida Sala ed Elisa Stinus</i>	
 4 Servizi di educazione e cura della prima infanzia per la giustizia climatica a Barcellona.....	 127
<i>Alicia Aguilera, Emma Cortés e Judit Cucala</i>	

5	Continuità nel sistema integrato 0-6: diritto, tensione e pratica.....	145
	<i>Mattia Lambert, Franca Locati ed Elisabetta Dodi</i>	
6	Attuazione della Garanzia europea per l'infanzia in un contesto sociale.....	165
	<i>Mattia Lamberti, Franca Locati ed Elisabetta Dodi</i>	
7	Approccio multiculturale e multilingue nei servizi di educazione e cura della prima infanzia: percorso e dibattiti attuali a Tampere	187
	<i>Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma</i>	
8	Qualità, valutazione e professionalità nei servizi di educazione e cura della prima infanzia: Dibattiti e sfide a Tampere	205
	<i>Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma</i>	
	Bibliografia.....	219
	Note sui collaboratori	235

Figura 0.1	Diritto legale contro obbligo (2025) in Dati chiave sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia in Europa – 2025. Commissione europea / EACEA / Eurydice	4
Figura 0.2	Tassi di partecipazione all'ECEC dei bambini di età inferiore ai 3 anni (2025) in «Dati chiave sull'educazione e la cura della prima infanzia in Europa – 2025. Commissione europea / EACEA / Eurydice.	5
Figura 0.3	Servizi di educazione e cura della prima infanzia gratuiti e posti garantiti (2025) in “Dati chiave sull'educazione e la cura della prima infanzia in Europa – 2025. Commissione europea / EACEA / Eurydice	6
Figura 0.4	Spesa pubblica nei paesi dell'OCSE (2024). Elaborazione dell'autore basata su «Education at a Glance 2024: Indicatori OCSE». OCSE.	8
Figura 0.5	Età a partire dalla quale è garantito un posto nell'ECEC (2025) in Dati chiave sull'educazione e la cura della prima infanzia in Europa – 2025. Commissione europea / EACEA / Eurydice.	9
Figura 0.6	Il divario nell'ECEC (2025) in Dati chiave sull'educazione e la cura della prima infanzia in Europa – 2025. Commissione europea / EACEA / Eurydice.	10
Figura 1.1	Approccio ai servizi ECEC di EDUFIRST. Elaborazione dell'autore con il supporto dell'IA.....	33
Figura 3.1	Evoluzione del numero di bambini iscritti per tipologia di centro (2024) in Analisi dell'educazione e dell'assistenza nella prima infanzia a Barcellona e le alternative di crescita. IMEB, Jaume Blasco	110
Figura 3.2	Copertura dell'istruzione prescolare per fascia d'età e tipo di struttura (anno scolastico 2022–23, rispetto al censimento al 1° gennaio 2022) (2024) in Analisi dell'educazione e dell'assistenza nella prima infanzia a	

Barcellona e alternative di crescita. IMEB, Jaume Blasco	112
--	-----

Tabella 2.1	Indicatori per la valutazione della legislazione, della regolamentazione, e finanziamento dei servizi per la prima infanzia (livello macro).....	61
Tabella 2.2	Valutazione del ruolo dell'educazione della prima infanzia nello sviluppo individuale e sociale (livello macro).....	63
Tabella 2.3	Valutazione dei principi fondamentali delle politiche per la prima infanzia (livello macro)	66
Tabella 2.4	Valutazione delle condizioni di lavoro degli operatori dell'educazione della prima infanzia (livello macro)	71
Tabella 2.5	Valutazione delle culture organizzative nei servizi di educazione della prima infanzia (livello meso)	78
Tabella 2.6	Valutazione delle politiche istituzionali dei servizi di educazione della prima infanzia (livello meso)	82
Tabella 2.7	Valutazione delle pratiche educative nei servizi di educazione della prima infanzia (livello meso)	85
Tabella 2.8	Valutazione del contesto curricolare/basato sulle competenze nei servizi di educazione della prima infanzia (livello micro)	91
Tabella 2.9	Valutazione del contesto fisico nelle pratiche psicopedagogiche (livello micro)	95
Tabella 2.10	Valutazione del contesto relazionale e delle attività congiunte (livello micro).....	98
Tabella 2.11	Valutazione, qualità e professionalità riflessiva (livello micro)	104
Tabella 3.1	Strategie e iniziative delle scuole materne comunitarie in qualità di centri per la prima infanzia	119
Tabella 4.1	Iniziative e attività della strategia «Bressols pel clima».....	136

Prefazione

Ripensare e riformare i servizi per la prima infanzia

*Peter Moss**

In un momento in cui i servizi per la prima infanzia sono ormai riconosciuti come una parte importante dello stato sociale e i paesi cercano di aumentare la frequenza dei bambini piccoli, è problematico che questi servizi (con poche eccezioni degne di nota) siano profondamente e negativamente influenzati dall'eredità delle loro origini risalenti a oltre un secolo fa. Tale retaggio consiste in sistemi disfunzionali, divisi tra servizi di "istruzione" e di "assistenza all'infanzia", e spesso anche tra l'assistenza ai bambini di età inferiore e superiore ai 3 anni. Questi sistemi frammentati si manifestano in servizi separati, personale separato, finanziamenti separati e finalità separate; inoltre, tali sistemi sono spesso troppo rigidi per rispondere in modo adeguato e appropriato alle diverse esigenze di società in evoluzione e comunità eterogenee. A questa disfunzionalità si aggiunge un modello occupazionale basato su un presupposto insostenibile e ingiusto: l'esistenza di un bacino inesauribile di manodopera femminile da impiegare in lavori poco retribuiti e di basso prestigio nei servizi per la prima infanzia, un modello il cui fallimento è evidente nella cronica carenza di personale segnalata in un numero crescente di paesi, sia in Europa che al di fuori di essa.

Questa disfunzione e questo fallimento sistemici ereditati sono stati aggravati da una generazione di egemonia neoliberista, che ha devastato le società e i servizi pubblici, non da ultimo l'istruzione e l'assistenza. All'interno dei sistemi per la prima infanzia, il neoliberismo ha portato a politiche di standardizzazione, mercatizzazione e privatizzazione, specialmente, ma non solo, nel mondo anglofono. Più in generale, ha portato a un discorso tecnico, economicista e manageriale che è arrivato a dominare la prima infanzia e tutti gli altri settori dell'istruzione.

* Thomas Coram Research Unit, UCL Institute of Education

Nell'educazione della prima infanzia, questo discorso ha costruito immagini dei bambini piccoli come «capitale umano», dei loro genitori come consumatori, degli operatori della prima infanzia come tecnici e dei servizi per la prima infanzia come fabbriche che producono risultati predeterminati, il tutto al fine di generare rendimenti prevedibili sugli investimenti (per una discussione più approfondita dell'impatto del neoliberismo sui servizi per la prima infanzia, cfr. Roberts-Holmes e Moss, 2021). Si tratta di un discorso che ho descritto (Moss, 2014) come la «Storia della qualità e degli alti rendimenti», con la sua narrativa sull'applicazione della corretta tecnologia umana («qualità») in tenera età per ottenere enormi ritorni sui costi iniziali.

Questo libro mira a contestare tale discorso e a trasformare questa disfunzionalità, attingendo in particolare all'esperienza di tre città europee che hanno cercato di innovare politiche, servizi e pedagogia. Non sono le sole. Alcuni paesi (in particolare gli Stati nordici) hanno dimostrato che è possibile creare sistemi integrati e completi per la prima infanzia, che combinano istruzione, assistenza e educazione, e basati su una professione integrata e qualificata nel campo della prima infanzia. Barcellona, Milano e Tampere sono le città qui descritte, ma ci sono altri esempi di comunità che hanno costruito sistemi esemplari: Reggio Emilia, sempre in Italia, è famosa in tutto il mondo, ma non è l'unica.

Esistono anche importanti pionieri il cui lavoro non va dimenticato, anzi può ispirare il nostro operato odierno. Uno di questi fu il professor Jack Tizard, che nel 1953 fondò la Thomas Coram Research Unit presso l'Institute of Education di Londra. La sua priorità per questo nuovo centro di ricerca era esplorare il potenziale di un servizio innovativo per la prima infanzia: il Children's Centre. L'offerta esistente in Inghilterra all'epoca non solo era inadeguata in termini quantitativi, ma anche irrimediabilmente frammentata, con una divisione fondamentale tra servizi «educativi» e «sociali» che si rifletteva nella ripartizione delle responsabilità governative tra i ministeri dell'istruzione e della sanità. Ciò che era necessario, sosteneva, era un tipo di servizio completamente nuovo: un Centro per l'Infanzia, che dovesse essere aperto e gratuito per tutte le famiglie con bambini piccoli nel proprio bacino di utenza locale (a una «distanza percorribile con il passeggino», come diceva Tizard), e che offrisse un'ampia gamma di servizi. Alcuni di questi servizi sarebbero stati forniti in tutti i centri, in particolare l'istruzione e l'assistenza, anche per i bambini di età inferiore ai tre anni («la necessità di servizi per questi gruppi deve essere riconosciuta») e la salute infantile («un servizio completo dovrebbe includere una forte componente pediatrica»); ma altri

risponderebbero alle esigenze e alle richieste specifiche delle famiglie locali (Moss, 2023, p. 31).

All'epoca Tizard e altri avviarono alcuni progetti pilota, che però furono ignorati dai successivi governi inglesi, finché negli anni 2000 il governo del New Labour non riprese l'idea. In soli 7 anni aprì quindi 3.700 Centri per l'Infanzia, un risultato straordinario – solo per vedere questo sistema emergente appassire a causa del disinteresse e delle misure di austerità dei governi di destra che si succedettero: un atto scioccante di vandalismo politico. Con una carriera accademica iniziata proprio nell'ambito di tali riflessioni ed esempi, non sorprende forse che io sostenga da tempo la necessità di un sistema di servizi per la prima infanzia che sia integrato, universale, pubblico e basato sull'educazione, ma al contempo polivalente. Servizi che siano al centro delle comunità locali e sensibili alle loro esigenze, servizi che siano al tempo stesso inclusivi e olistici, servizi come questo Centro per l'infanzia in Inghilterra, situato in una zona materialmente svantaggiata e altamente diversificata di una città inglese, e che oltre all'educazione della prima infanzia e alle attività ricreative per i bambini in età scolare forniva una miriade di servizi di sostegno alla comunità locale, tra cui: assistenza nella traduzione e nell'interpretariato; formazione per adulti; laboratori di danza e di altro tipo; accesso a servizi legali, sanitari, abitativi e di altro genere; consulenza, tutela e orientamento; assistenza domiciliare e altri operatori di sostegno a domicilio; assistenza di sollievo per genitori gravemente malati; sostegno a vari altri gruppi, tra cui bambini affetti da malattie terminali e i loro genitori, adulti sopravvissuti ad abusi sessuali subiti durante l'infanzia, violenza domestica e mutilazioni genitali femminili; e una serie di attività intergenerazionali (Broadhead, Meleady e Delgado, 2008).

Ma più recentemente ho aggiunto ulteriori caratteristiche al mio sistema ideale di servizi per la prima infanzia, in particolare che dovrebbe essere democratico, espresso nelle politiche, nell'erogazione dei servizi e nella pedagogia, dalla governance alla valutazione (per ulteriori approfondimenti su cosa possa significare un sistema democratico per la prima infanzia, cfr. Fielding e Moss, 2011; Sousa e Moss, 2023). Non solo democratico, ma anche improntato a un'etica della cura: un'etica relazionale che combini «*atti particolari* di cura e una «*abitudine mentale*» generale alla cura» (Tronto, 1993, p. 128, enfasi nell'originale). Intendendo la «cura» in questo modo, rifiuto il linguaggio dei «servizi di assistenza all'infanzia», fin troppo diffuso nel mondo anglofono e incentrato sui bambini con genitori che lavorano, a favore di servizi «educativi» che riconoscano le

esigenze diverse di tutti i genitori, compresi quelli che lavorano, e riconoscono che tutti i bambini (e gli adulti) hanno bisogno di relazioni di cura.

Seguendo l'esempio degli attivisti ambientalisti George Monbiot e Peter Hutchison (2024, p. 138), quando sostengono che «l'unica cosa in grado di soppiantare una storia è un'altra storia», ho proposto un'alternativa a «La storia della qualità e degli alti rendimenti». Si tratta de «La storia della democrazia, della sperimentazione e della potenzialità» (Moss, 2014). Questa storia rappresenta un tentativo deliberato di ripoliticizzare il campo dell'educazione della prima infanzia (e, di fatto, di tutta l'educazione), rifiutando il primato attribuito dal neoliberismo alla pratica tecnica e seguendo il consiglio di Malaguzzi secondo cui «[la pedagogia è] sempre un discorso politico, che ne siamo consapevoli o meno. Si tratta di operare con scelte culturali, ma chiaramente significa anche operare con scelte politiche» (Malaguzzi, citato in Cagliari et al., 2016, p. 267). Tali scelte politiche rispondono a interrogativi politici, interrogativi ai quali non esiste un'unica risposta corretta: interrogativi quali quali siano i valori fondamentali dell'educazione (la democrazia e la sperimentazione sono due delle scelte possibili), quale sia lo scopo dell'educazione e quale sia la propria immagine del bambino, dell'operatore della prima infanzia e del centro per la prima infanzia – alle quali le mie scelte includerebbero il bambino come potenzialità inconoscibile; l'operatore come ricercatore, intellettuale e professionista democratico; e il centro per la prima infanzia come spazio pubblico o forum.

Cosa intendo per «spazio pubblico o forum»? Nella prefazione alla seconda edizione del libro **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care**, Gunilla Dahlberg, Alan Pence e io lo abbiamo espresso in questi termini:

Riteniamo, come scelta politica ed etica, che l'istituzione per la prima infanzia debba essere intesa e sviluppata come un'istituzione pubblica, un luogo di incontro e di relazione, dove bambini e adulti si incontrano e si impegnano in qualcosa, dove possono dialogare, ascoltare e discutere per condividere significati. Riteniamo che, in quanto tale, essa abbia il potenziale per una gamma infinita di possibilità – culturali, linguistiche, sociali, estetiche, etiche, politiche ed economiche – alcune prevedibili e predeterminate, ma molte altre no; e che possa svolgere un ruolo importante nel rinnovamento della democrazia mettendo in primo piano la pratica democratica in tutti gli aspetti della sua vita e del suo lavoro (Dahlberg, Moss e Pence 2005, p. xiii).

Si tratta di un'immagine che contesta quella neoliberista del centro per la prima infanzia come impresa privata che compete in un mercato per vendere un prodotto o una merce a genitori considerati consumatori. Da questa prospettiva, l'attuale

libro offre anche un prezioso contributo al compito di contestare e discutere l'immagine del centro per la prima infanzia – e, in effetti, l'immagine della scuola più in generale. Offre esempi di ciò che quell'immagine del centro come spazio pubblico può significare nella pratica.

A questo punto vorrei aggiungere una nota di cautela. I servizi per la prima infanzia, destinati ai bambini dalla nascita fino alla scuola dell'infanzia o addirittura fino agli 8 anni, dovrebbero, a mio avviso, essere considerati e trattati come il primo settore di un sistema educativo pubblico che si estende dalla nascita all'età adulta. Ma né questo né qualsiasi altro settore dovrebbe essere trattato in modo isolato; altrimenti, la forza gravitazionale del sistema trascinerà un settore innovativo verso una conformità universale e rigida. Abbiamo bisogno di un sistema educativo che abbia scopi, valori, etica, immagini e pratiche condivisi, co-costruiti attraverso il dialogo e il dibattito tra tutti i settori, e applicabili tanto ai bambini di 18 mesi quanto ai diciottenni: ripensare e riformare tutte le istituzioni educative e non solo quelle per la prima infanzia. Questo, infatti, era il compito che Michael Fielding e io ci eravamo prefissati nel nostro libro **Radical Education and the Common School: a Democratic Alternative**, in cui sostenevamo un'educazione radicale che avesse la democrazia come valore fondamentale, la cura come etica centrale, un'educazione incentrata sulla persona intesa nel senso più ampio del termine e un'immagine del bambino ricca di potenzialità. L'educazione radicale dovrebbe essere praticata nella «scuola comune», una scuola per tutti i bambini del proprio bacino di utenza locale, con classi miste per età, a misura d'uomo, incentrata sulla profondità dell'apprendimento... una scuola intesa come spazio pubblico per tutti i cittadini, un laboratorio collettivo dai molteplici scopi e possibilità (Fielding e Moss, 2011).

Quando penso al futuro che vorrei vedere per i servizi per la prima infanzia, e in effetti per tutti i servizi educativi rivolti a bambini e giovani, la mia visione rimane quella del Children's Centre di Jack Tizard e della «scuola comune» di cui Michael Fielding e io abbiamo scritto. Servizi che siano spazi pubblici per le loro comunità locali, un «servizio di base universale» accessibile e gratuito per tutte le famiglie, «centri viventi di cultura aperta e democratica» (Malaguzzi citato in Cagliari et al., 201G, p. 180). Servizi che hanno l'educazione al centro, un'educazione olistica nel senso più ampio del termine e improntata a un'etica della cura pervasiva. Servizi che rispondono anche a molti altri scopi: sostenere le famiglie, costruire solidarietà, contrastare le ingiustizie, sostenere la cultura, stimolare l'economia locale, rafforzare la democrazia, ecc. Servizi vitali i cui operatori riflettono la diversità delle loro comunità (compreso

uguale numero di donne e uomini), operatori il cui valore si riflette nella loro formazione, nelle loro condizioni e nel loro status, con parità sotto ogni aspetto rispetto agli insegnanti di altri settori dell'istruzione, operatori che sono ricercatori, intellettuali e «professionisti democratici», che «mettono in primo piano l'azione collaborativa e cooperativa tra colleghi di professione e altre parti interessate... [e] si impegnano e creano reti con la comunità locale» (Oberhuemer, 2005, np).

La mia visione non è quella di servizi «di qualità», in quanto rifiuto quel concetto manageriale e quello strumento di performatività che cercano la conformità a standard universali derivati dagli esperti. Si tratta piuttosto di servizi «democratici», con l'ambizione di essere inclusivi, partecipativi e reattivi, e con la volontà di definire una scelta politica determinante.

Il servizio per la prima infanzia, così come del resto la scuola, è un terreno conteso. Alcuni temono che queste istituzioni educative possano essere irrimediabilmente destinate a finire sempre per diventare strumenti di conformismo e controllo, «una tecnologia per la gestione della popolazione» (Collet e Ball, 2024, p. 4). Altri sono più ottimisti, ritenendoli capaci di creare una «gamma infinita di possibilità», agenti emancipatori e creativi, a condizione che vi siano le giuste condizioni per realizzare tale potenziale. Pur mantenendo un approccio critico, faccio parte della schiera degli ottimisti. Se le condizioni sono quelle giuste (e riconosco che si tratta di un «se» molto grande), e come dimostrano gli esempi descritti in questo libro e altrove, credo che sia possibile un altro servizio per la prima infanzia, e anzi un'altra scuola, che sia adeguata a un mondo più equo, più solidale, più sostenibile e più democratico, e che lo sostenga. C'è ancora tutto da giocare.

Ringraziamenti

Vorremmo ringraziare i comuni di Barcellona, Milano e Tampere per il loro prezioso lavoro nell'offrire servizi di educazione e cura della prima infanzia di qualità.

Vorremmo inoltre ringraziare le grandi leader delle amministrazioni locali di Tampere, Milano e Barcellona: Tanja Moisala, Franca Locati e Alicia Aguilera, nonché i loro eccezionali team.

Desideriamo inoltre esprimere il nostro riconoscimento ai team dell'Università di Vic e del Comune di Vic per il loro costante sostegno e impegno.

Infine, vorremmo ringraziare l'agenzia spagnola SEPIE (Servicio Español Para la Internacionalización de la Educación), che gestisce i progetti Erasmus+.

Il presente volume è stato finanziato dal programma Erasmus+ KA220-SCH, che sostiene i partenariati di cooperazione nell'ambito dell'istruzione scolastica. Il nostro progetto si intitola «EDUFIRST: Miglioramento dei servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) per l'inclusione, l'equità, la partecipazione della comunità e la giustizia climatica» (ID KA220-SCH-3GAB5B54).

Questo progetto è stato finanziato con il sostegno della Commissione europea. La presente pubblicazione riflette esclusivamente le opinioni degli autori e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute

Sito web e kit di strumenti: <https://edu-first.eu>

Abbreviazioni

DAVOPSI	Strumento per l'analisi e la valutazione dell'organizzazione pedagogica delle scuole dell'infanzia
DIGI	Educazione digitale (Tampere)
DIGI-ECEC	Coordinatore dell'istruzione digitale (Tampere)
ECEC	Educazione e cura della prima infanzia
EFCM	Spazi comunali dedicati alla genitorialità (Barcellona)
FRA	Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali
IMEB	Istituto municipale di educazione di Barcellona
INVALSI	Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo e formativo (Italia)
ITERS	Scala di valutazione dell'ambiente per neonati e bambini piccoli
KETU	Futuro sostenibile (Tampere)
KETU-ECEC	Coordinatore per un futuro sostenibile (Tampere)
KUKA	Educazione culturale (Tampere)
KUKA-ECEC	Coordinatore per l'educazione culturale (Tampere)
NESET	Rete di esperti che si occupano della dimensione sociale dell'istruzione e della formazione
PANGI	Piano d'azione nazionale per l'attuazione della Garanzia europea per l'infanzia (Italia)
PNRR	<i>Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (Italia)</i>
RAV	<i>Rapporto di Autovalutazione</i>
SALLI	Attività fisica ed educazione alimentare (Tampere)
SALLI-ECEC	Coordinatore per l'attività fisica e l'educazione alimentare (Tampere)
SEND	Bisogni educativi speciali e disabilità

Introduzione

Alejandro Paniagua, Laura Farré e Berta Vila

I servizi europei e globali di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) si trovano ad affrontare un paradosso complesso. Da un lato, l'ECEC è riconosciuta come fondamentale per lo sviluppo dei bambini, in particolare per promuovere l'equità nei confronti di quelli provenienti da contesti svantaggiati. Diversi rapporti internazionali e meta-analisi evidenziano il ruolo significativo dell'ECEC nel colmare il divario di apprendimento tra bambini svantaggiati e avvantaggiati. Più precisamente, l'ECEC promuove lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo, favorisce la resilienza e garantisce risultati educativi equi e successo a lungo termine per tutti i bambini (OCSE, 2020, 2022, 2025; UNICEF e UNESCO, 2024, ecc.). I

primi 1.000 giorni di vita di un bambino sono ampiamente considerati cruciali per il suo sviluppo futuro, e la strategia della Garanzia per l'infanzia dell'UE mira a rispondere alle loro esigenze durante tutta l'infanzia.

Tuttavia, i dati mostrano che molti bambini, in particolare quelli provenienti da contesti svantaggiati e migratori, continuano a essere esclusi dai servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC). Questi dati indicano inoltre che gli operatori dei servizi ECEC lavorano spesso in condizioni peggiori rispetto ai loro colleghi di altri servizi educativi o assistenziali. Inoltre, il Vertice mondiale degli insegnanti del 2025 (UNESCO, 2025) ha rivelato una crescente carenza globale di professionisti

dell'ECEC, specialmente in Europa. La questione delle donne nei settori dell'assistenza rimane un argomento controverso, in cui una moltitudine di dibattiti, approcci e proposte può, in ultima analisi, danneggiare i bambini e le famiglie vulnerabili, con i più svantaggiati che ne risentono in modo più grave. Nel tentativo di comprendere meglio questo paradosso e di affrontarlo in modo innovativo, il progetto Erasmus+ KA2 EDUFIRST: «Migliorare i servizi di educazione e cura della prima infanzia per l'inclusione, l'equità, la partecipazione della comunità e la giustizia climatica» ha cercato di trarre insegnamento dalle migliori pratiche di tre delle città europee più innovative e all'avanguardia in questo campo: Barcellona, Milano e Tampere. Coordinato dall'Università di Vic (Barcellona, Spagna), il progetto

EDUFIRST

progetto EDUFIRST propone un nuovo approccio alla definizione delle politiche relative ai servizi di ECEC in Europa, basato sulle conoscenze acquisite da queste città. In particolare, EDUFIRST mira a sostenere i comuni nei loro sforzi collaborativi volti a migliorare i propri sistemi, i quadri istituzionali e le pratiche in materia di ECEC. Questo libro, che attinge al progetto Erasmus+, si avvale della vasta esperienza e delle conoscenze di tre grandi città europee (Barcellona, Milano e Tampere) e delle competenze in materia di ricerca e politiche dell'Università di Vic per affrontare una serie di sfide comuni relative alla disponibilità, all'accessibilità e alla qualità dei servizi ECEC.

Gli obiettivi e la struttura generale del libro

L'obiettivo principale del libro è contribuire all'efficace attuazione della Garanzia per l'infanzia dell'Unione Europea a livello locale e comunale, con particolare attenzione al ruolo chiave delle amministrazioni locali come attori strategici nella progettazione e nell'attuazione dei servizi di ECEC. L'analisi comparativa europea mostra che i servizi di educazione e cura per i bambini di età compresa tra 0 e 6 operano in contesti estremamente diversi, non solo tra i vari paesi ma anche all'interno dello stesso Stato, tra città e persino tra quartieri della stessa città. Queste differenze e disuguaglianze sono determinate da fattori quali le politiche locali, i modelli di erogazione, la formazione iniziale e continua degli educatori, le condizioni di lavoro e i contesti sociali, culturali e politici specifici di ciascun servizio di ECEC.

Il libro individua ed esamina una serie di sfide principali relative ai servizi ECEC – che vengono prese in esame nella sezione successiva – e cerca poi di affrontarle attraverso una struttura tripartita. In primo luogo, nel Capitolo 1, propone un nuovo modello globale per ripensare i servizi di ECEC attuali e futuri che copre tre diversi livelli: il livello delle politiche pubbliche (macro); il modo in cui tali politiche vengono attuate a livello istituzionale (meso); e il livello (micro) delle pratiche educative e assistenziali effettive. In secondo luogo, nel capitolo 2, presenta un nuovo strumento di autovalutazione e miglioramento continuo per i servizi di ECEC, progettato per promuovere processi collettivi di riflessione, apprendimento istituzionale, miglioramento della qualità e progresso verso una maggiore equità. In terzo luogo, nei capitoli restanti, presenta buone pratiche tratte dalle tre città oggetto di studio – Barcellona, Milano e Tampere – che esemplificano il

modello globale proposto nel Capitolo 1. Questa struttura passa quindi da una visione più teorica e globale a un contributo specifico applicato, per poi arrivare all'esame di pratiche concrete; e costituisce, al contempo, gli obiettivi principali del libro.

Dopo aver fornito il contesto di riferimento del libro e un'ampia panoramica dei suoi obiettivi principali e della sua struttura, il resto di questa introduzione si concentrerà su una riflessione sulle principali sfide che i servizi di ECEC devono affrontare e fornirà una descrizione più dettagliata di ciascun capitolo.

Sfide affrontate dai servizi di ECEC

In questa sezione identifichiamo tre sfide principali dei servizi di ECEC, che organizziamo attorno allo schema delle 4-A di Katerina Tomasevski sugli obblighi in materia di diritti umani nell'istruzione (200G), proposto durante il suo mandato come Direttrice dell'UNESCO: disponibilità, accessibilità, accettabilità e adattabilità. La prima sfida, l'offerta e l'accesso, è legata alla disponibilità e all'accessibilità; la seconda, la garanzia della qualità, è legata all'accettabilità; e la terza, l'importanza del contesto e delle modalità locali, è legata all'adattabilità.

Partendo dalla prima sfida, l'offerta di servizi di ECEC è un fattore critico per garantire che tutti i bambini e le famiglie abbiano accesso al sostegno all'educazione e alla cura nella prima infanzia. Tuttavia, esistono notevoli disparità nella loro disponibilità tra i vari paesi europei. Queste disparità sono influenzate da vari fattori, tra cui i diritti legali, la frequenza obbligatoria e l'età alla quale ai bambini viene garantito un posto nei servizi di ECEC. Esistono due approcci principali per garantire l'accesso universale all'ECEC: i diritti legali e la frequenza obbligatoria (cfr. Figura 0.1). I diritti legali garantiscono un posto nell'ECEC ai bambini i cui genitori ne facciano richiesta, mentre la frequenza obbligatoria richiede che i bambini frequentino l'ECEC per un periodo specificato prima di iniziare l'istruzione primaria. L'età a partire dalla quale queste garanzie hanno inizio varia notevolmente da un paese all'altro. Ad esempio, Danimarca, Germania, Estonia, Lettonia, Slovenia, Finlandia e Svezia garantiscono un posto nei servizi di educazione e cura della prima infanzia fin dalla più tenera età (da 0 a 18 mesi), mentre altri paesi come Belgio, Repubblica Ceca, Spagna, Francia, Lussemburgo, Ungheria, Polonia e Portogallo garantiscono un posto a partire dai 3 anni circa.

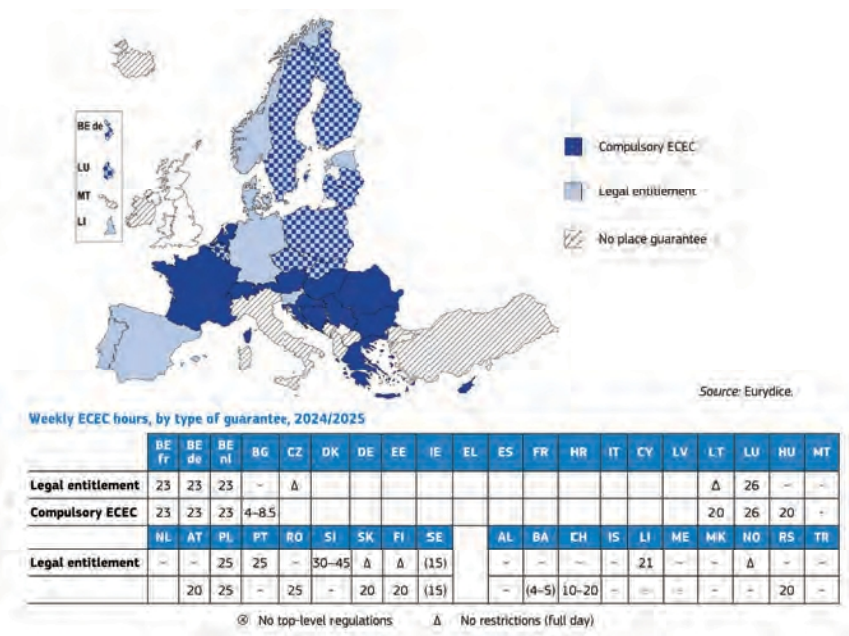


Figura 0.1 Diritto legale rispetto all'obbligo (2025) in «Dati chiave sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia in Europa – 2025». Commissione europea / EACEA / Eurydice.

A Barcellona (Spagna), nonostante la crescita dell'offerta comunale di assistenza all'infanzia, una percentuale consistente di famiglie con bambini di età inferiore ai tre anni non ricorre ai servizi di ECEC, e il costo rimane un fattore limitante. A Milano (Italia), la combinazione tra congedo parentale e un'offerta di assistenza all'infanzia prevalentemente a pagamento crea un divario significativo tra il diritto e l'accesso effettivo, poiché la disponibilità dei servizi varia notevolmente da una regione all'altra. Al contrario, a Tampere (Finlandia) una forte cultura dell'impegno educativo si accompagna al diritto universale all'ECEC e a ingenti investimenti pubblici, garantendo sia l'accesso che la qualità. Queste situazioni contrastanti evidenziano la necessità di considerare l'interazione tra diritti legali, finanziamenti pubblici e norme sociali nel valutare l'offerta e l'equità dell'ECEC. Gli attuali obiettivi di Barcellona rivisti per il 2030 mirano a far sì che il 45 % dei bambini di età inferiore ai 3 anni e il 50 % di quelli tra i 3 anni e l'età dell'istruzione obbligatoria partecipino all'ECEC entro il 2030, con i bambini

che frequentino i servizi di ECEC per almeno 25 ore alla settimana (Raccomandazione del Consiglio dell'8 dicembre 2022 sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia: Gli obiettivi di Barcellona per il 2030). La Figura 0.2 mostra che, in media, nel 2023 il 37,5 % dei bambini di età inferiore ai 3 anni ha frequentato l'ECEC nell'UE-27.

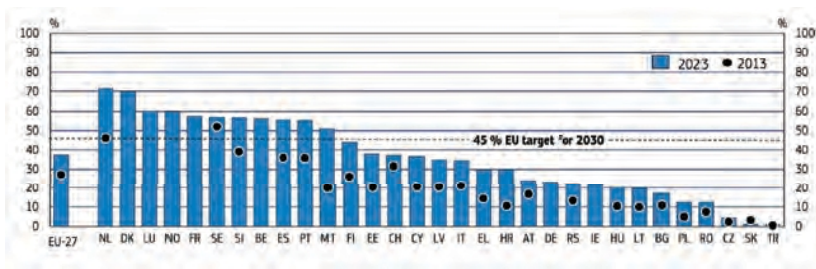


Figura 0.2 Tassi di partecipazione all'ECEC dei bambini di età inferiore ai 3 anni (2025) in «Dati chiave sull'educazione e la cura della prima infanzia in Europa – 2025». Commissione europea / EACEA / Eurydice.

Dieci Stati membri dell'UE e la Norvegia hanno già raggiunto e superato l'obiettivo rivisto di Barcellona del 45 %. La Danimarca e i Paesi Bassi si distinguono per i tassi di partecipazione più elevati dei bambini di età inferiore ai 3 anni ai servizi di educazione e cura della prima infanzia, raggiungendo il 70 % o oltre nel 2023. I tassi si collocano tra il 50 % e il 60 % in Belgio, Spagna, Francia, Lussemburgo, Malta, Portogallo, Slovenia, Svezia e Norvegia. Nell'ultimo decennio, il tasso medio di partecipazione all'ECEC per i bambini di età inferiore ai 3 anni nell'UE-27 è migliorato in modo significativo, passando dal 27,0 % al 37,5 %.

L'accessibilità economica è fondamentale per garantire che il maggior numero possibile di bambini possa accedere ai servizi di educazione e cura della prima infanzia. La figura 0.3 evidenzia la misura più efficace per rendere tali servizi accessibili a tutte le famiglie: offrire tutti i posti a titolo gratuito. Tuttavia, l'accessibilità economica deve essere considerata insieme alla disponibilità, poiché i servizi gratuiti di educazione e cura della prima infanzia in contesti pubblici possono essere limitati in assenza di una garanzia di posto, con conseguenti lunghe liste d'attesa e complesse regole di priorità. Pertanto, la Figura 0.3 illustra la disponibilità di servizi di ECEC gratuiti in relazione ai posti garantiti per tre ampie fasce d'età: prima infanzia (meno di 2 anni); 3 anni (da 2 a meno di 4 anni) e ultimo anno di ECEC (da 4 anni alla scuola dell'obbligo, a seconda del sistema educativo). In Europa, la maggior parte delle famiglie paga le rette per i servizi di ECEC destinati ai bambini più piccoli.

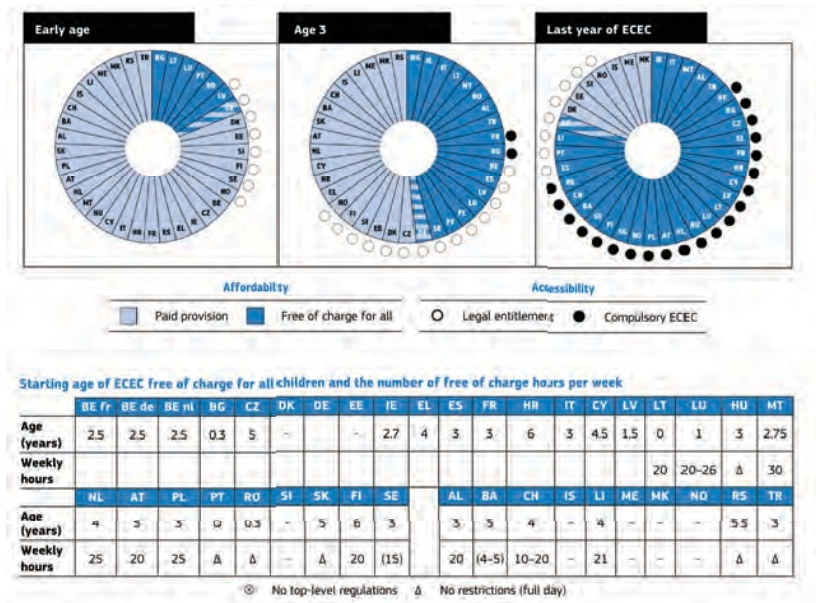


Figura 0.3 Servizi di educazione e cura della prima infanzia gratuiti e posti garantiti (2025) in «Dati chiave sull’educazione e la cura della prima infanzia in Europa – 2025». Commissione europea / EACEA / Eurydice.

La seconda sfida riguarda la qualità dei servizi di ECEC, che riveste grande importanza poiché plasma le esperienze e i risultati dei bambini piccoli, in particolare quelli provenienti da contesti svantaggiati. La qualità dei servizi di ECEC può essere suddivisa, in linea di massima, in due tipologie: qualità strutturale e qualità dei processi. La qualità strutturale si riferisce agli aspetti più tangibili delle strutture di ECEC, quali il rapporto bambini-personale, le dimensioni dei gruppi, le qualifiche del personale e l’ambiente fisico, e crea le condizioni necessarie per interazioni ed esperienze di apprendimento di alta qualità. Un rapporto bambini-operatori e gruppi di dimensioni più ridotte sono associati a risultati migliori per i bambini. Consentono un’attenzione più personalizzata, un’assistenza reattiva e lo sviluppo di legami affettivi sicuri. La ricerca indica che rapporti più bassi e gruppi più piccoli contribuiscono a livelli più elevati di sostegno emotivo e a pratiche didattiche più efficaci (Bendini e Devercelli, 2022; OCSE, 2025; UNICEF e UNESCO, 2024; ecc.). Non sorprende che le condizioni di lavoro, le qualifiche e lo sviluppo professionale continuo del personale ECEC siano determinanti fondamentali della qualità. Il personale ben formato

e istruito è meglio preparato ad attuare pratiche adeguate allo sviluppo, a intrattenere interazioni significative con i bambini e a creare ambienti di apprendimento stimolanti. Lo sviluppo professionale continuo garantisce che il personale rimanga aggiornato sulle ultime ricerche e sulle migliori pratiche nell'ambito dell'educazione della prima infanzia. Infine, un ambiente fisico sicuro, pulito e stimolante è essenziale per il benessere e l'apprendimento dei bambini. Le strutture di ECEC di alta qualità forniscono materiali adeguati all'età, aree di gioco all'aperto e spazi che incoraggiano l'esplorazione e la creatività.

La qualità del processo, d'altra parte, si riferisce alla natura delle interazioni tra il personale e i bambini, all'attuazione del «programma didattico» e all'atmosfera di apprendimento complessiva, e comprende le esperienze quotidiane dei bambini nelle strutture di ECEC. Interazioni positive, reattive e stimolanti tra il personale e i bambini sono la pietra angolare della qualità del processo. Queste interazioni sostengono la sicurezza emotiva dei bambini, lo sviluppo del linguaggio e la crescita cognitiva. Inoltre, un ambiente di apprendimento positivo incoraggia i bambini a esplorare, ad assumersi dei rischi e a sviluppare l'amore per l'apprendimento. In tali ambienti, un «programma didattico» ben progettato, insieme alle attività e alle interazioni... se attuato in modo efficace, può migliorare la qualità dell'ECEC. Il «programma didattico» dovrebbe essere incentrato sul bambino, adeguato allo sviluppo e inclusivo, promuovendo l'apprendimento basato sul gioco, la creatività, ecc. Ad esempio, in termini di qualità, è fuorviante ritenere che i tassi di iscrizione siano l'unico fattore rilevante. È invece importante notare che in molti Stati membri dell'UE in cui è stato raggiunto l'obiettivo del 33 % di frequenza, la maggior parte dei bambini è iscritta a programmi meno intensivi e beneficia quindi di un servizio inferiore a 30 ore settimanali (il che compromette anche l'equilibrio tra vita professionale e vita privata dei genitori). Di conseguenza, l'accesso e la qualità dovrebbero essere presi in considerazione congiuntamente nel valutare se un sistema educativo sia conforme agli obiettivi dell'UE. Come illustrato nella Figura 0.4, i finanziamenti pubblici sono fondamentali per ridurre la dipendenza dalla spesa privata e garantire un accesso equo ai servizi di ECEC. Finanziamenti pubblici inadeguati possono comportare costi più elevati per le famiglie, disincentivando l'iscrizione dei bambini che trarrebbero il massimo beneficio dalla partecipazione all'ECEC. I paesi con maggiori investimenti pubblici nell'ECEC tendono ad avere servizi più equi e di qualità superiore. Ad esempio, paesi come la Germania e la Norvegia combinano alti tassi di iscrizione nelle istituzioni private con un sostanziale finanziamento pubblico, garantendo il mantenimento della qualità e dell'accesso. Al contrario, paesi come il Regno Unito e gli Stati Uniti, che fanno ampio ricorso sui finanziamenti privati, devono affrontare difficoltà in termini di accessibilità economica e qualità.

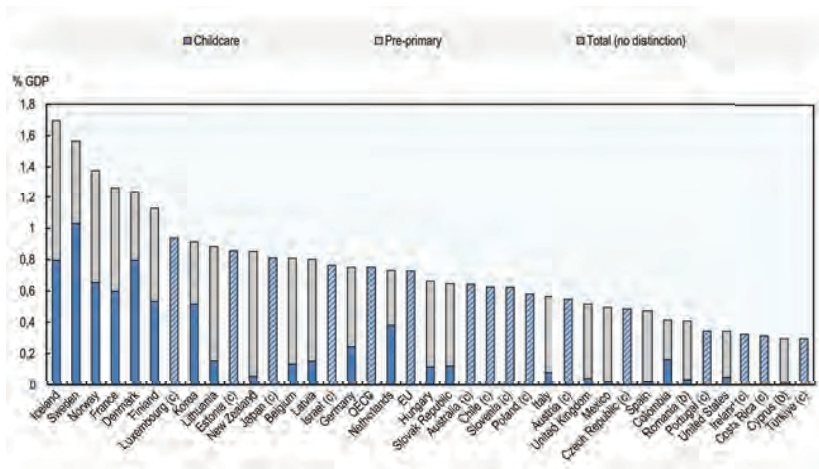


Figura 0.4 Spesa pubblica nei paesi dell'OCSE (2024). Elaborazione dell'autore basata su «Education at a Glance 2024: Indicatori OCSE». OCSE.

La terza sfida riguarda l'adattabilità e l'importanza del contesto e delle modalità locali. Il decentramento e la diversità che caratterizzano i servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) spesso aggravano i problemi di offerta e pongono sfide di governance. In molti paesi, la responsabilità del finanziamento e dell'erogazione dei servizi di ECEC è condivisa tra i governi centrali/regionali e quelli locali. Tuttavia, questo decentramento non è sempre accompagnato da adeguati trasferimenti fiscali dai governi centrali alle autorità locali. Di conseguenza, le regioni con minori capacità finanziarie faticano ad ampliare e mantenere i servizi di ECEC, il che porta a significative disparità territoriali nella disponibilità dei servizi.

In questo contesto, il terzo elemento che definisce i servizi di ECEC è, paradossalmente, il loro carattere non universale. Poiché nella maggior parte dei paesi l'istruzione obbligatoria non inizia prima del quinto anno della scuola primaria, le autorità centrali, regionali e locali semplicemente non hanno l'obbligo legale di fornire servizi di ECEC universali – pertanto non possono richiedere a tutti i genitori di iscrivere i propri figli a tali servizi. Tuttavia, mentre la fascia d'età dai 3 anni alla scuola dell'infanzia, o addirittura il secondo anno, ha ottenuto il pieno riconoscimento della propria importanza educativa, il lavoro con i bambini più piccoli, sotto molti aspetti, continua ancora a rientrare nella categoria del «babysitting» (*sic*) e in tutti i suoi eufemismi per ampie fasce della società. Sebbene la fascia d'età 0–G non sia obbligatoria, tutti i paesi dell'UE hanno garantito un'offerta universale e gratuita per la fascia d'età 3–G, dove i tassi di partecipazione sono quasi gli stessi

dell'istruzione primaria (53 %), mentre la fascia 0–2 continua a registrare tassi di partecipazione molto più bassi – una media del 38 %, con variazioni significative tra l'anno 0, l'anno 1 e l'anno 2 (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2025). Il fatto che nella maggior parte dei paesi la maggior parte delle famiglie non possa accedere gratuitamente ai servizi di ECEC – nei paesi in via di sviluppo, questa percentuale può superare il 55% delle madri (Staab, 2015) – rappresenta un onere economico significativo per i genitori, e chi non può permetterseli deve cercare altre alternative, trovandosi a dover scegliere tra perseguire i propri valori riguardo alla cura e all'educazione della prima infanzia dei propri figli e i costi elevati per la propria carriera professionale e autonomia economica, oppure semplicemente non può accedervi. Un'altra variabile importante che spiega la necessità di ricorrere ai servizi di ECEC nella fascia d'età 0–2 anni è il livello delle prestazioni previdenziali e la protezione sociale complessiva fornita dallo Stato sociale. La durata del congedo parentale ben retribuito – dove per «ben retribuito» si intende un'indennità correlata al reddito pari a GG % della retribuzione o superiore –, ad esempio, è un ottimo indicatore di come la necessità di ricorrere ai servizi ECEC vari notevolmente nell'UE (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2025; OCSE, 2025).

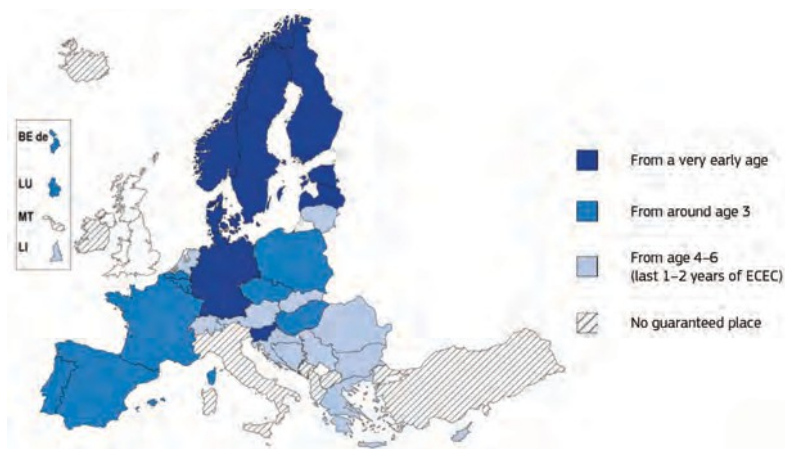
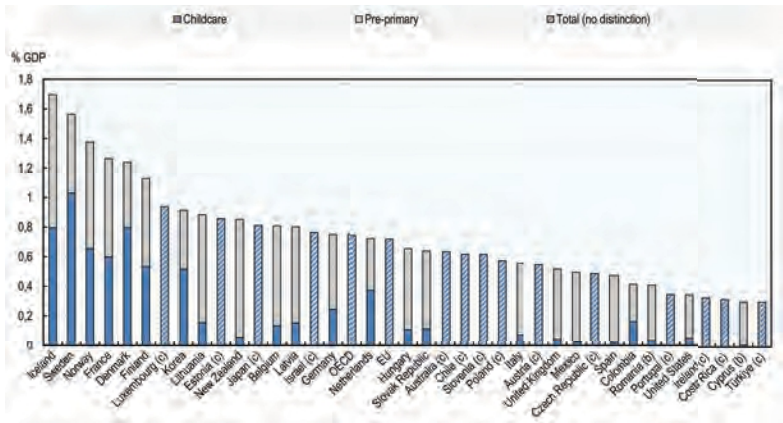


Figura 0.5 Età a partire dalla quale è garantito un posto nei servizi di educazione e cura della prima infanzia (2025) in Dati chiave sull'educazione e la cura della prima infanzia in Europa – 2025. Commissione europea / EACEA / Eurydice.

Come illustrato nella Figura 0.5, i dati rivelano che quasi la metà dei paesi europei offre alle famiglie la possibilità di assentarsi dal lavoro per crescere i propri figli per circa un anno o più. In Ungheria e in Romania, le famiglie possono prendersi cura dei propri figli senza incorrere in rischi finanziari fino a due anni dopo la nascita del bambino. Al

contrasto, più di un quarto dei paesi europei offre un congedo parentale ben retribuito per meno di 5 mesi. Per evidenziare il grado di divergenza tra le politiche, il divario nell'ECEC indica il periodo di tempo in cui un bambino non è coperto né da un congedo parentale ben retribuito né da un posto garantito in strutture di ECEC sovvenzionate dallo Stato. Si tratta del periodo in cui le famiglie con bambini piccoli devono prendere decisioni difficili: se restare a casa (scelta adottata principalmente dalle donne), se ricorrere all'assistenza informale, oppure se e come pagare costosi servizi di ECEC privati. Solo sette paesi non presentano alcun divario tra il congedo parentale e la garanzia di un posto nell'ECEC (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2025). Come si può osservare nella Figura 0.G, anche quando lo Stato eroga finanziamenti significativi per l'ECEC, non è detto che sia esso stesso a fornire i servizi. Tra gli operatori privati dell'ECEC figurano grandi società; piccole, medie e grandi imprese; assistenti all'infanzia autonomi che prestano servizio presso il proprio domicilio; organizzazioni non governative o di ispirazione religiosa; gruppi comunitari locali; e cooperative. I servizi possono variare notevolmente in termini di durata dei programmi, che vanno da programmi a tempo parziale a quelli a tempo pieno, e possono essere forniti da diversi tipi di istituzioni, tra cui organizzazioni pubbliche, private e senza scopo di lucro. L'accessibilità, l'accessibilità economica e l'adeguata qualità dei servizi forniti da soggetti privati dipendono dal livello di finanziamento e regolamentazione da parte dello Stato. Ad esempio, gli operatori privati a scopo di lucro spesso assecondano le preferenze dei genitori, anche per quanto riguarda gli orari di apertura e le attività in classe. Tuttavia, tali servizi di fascia alta rimangono comunque fuori dalla portata della maggior parte delle famiglie.



Schema dei capitoli del libro

Queste tre sfide principali, insieme ad altre esaminate nel Capitolo 1 e a quelle emergenti, quali la crescente diversità e disuguaglianza nelle società e nelle città europee, richiedono una revisione approfondita dei servizi di ECEC. Il presente volume cerca sia di rispondere a questa esigenza sia di affrontare le numerose sfide, proponendo, nel Capitolo 1, un approccio innovativo, globale e reattivo che concettualizza i servizi di educazione e cura della prima infanzia per i bambini e le famiglie come un bene comune, seguendo le raccomandazioni dell'UNESCO (2015b, 2021). Sia la proposta della Garanzia per l'infanzia dell'UE sia l'approccio dell'UNESCO sull'educazione come bene comune suggeriscono la necessità di un nuovo contratto sociale per i servizi ECEC. Questo nuovo contratto sociale riconoscerebbe il ruolo del settore pubblico nel garantire ai bambini e alle famiglie benessere, assistenza ed educazione universali e di qualità, il che costituisce non solo un ottimo investimento (Heckman, 200G; OCSE, 2017), ma favorirebbe anche una governance condivisa con la comunità, le famiglie e i professionisti (Hayden e Wai, 2013). Inoltre, sottolinea l'importanza di promuovere risposte contestualizzate, flessibili e coerenti; ovvero, reattive. Il capitolo 1 propone un approccio di universalismo proporzionale, in cui i servizi sono universali ma con intensità e forme di sostegno diversificate, adattate alle esigenze di ciascun bambino e di ciascuna famiglia. Questo approccio si articola attraverso l'integrazione globale e reattiva di tre livelli interdipendenti che dovrebbero essere coerenti e fortemente coordinati tra loro, ovvero:

1. Il livello delle politiche pubbliche, che comprende valori, finanziamenti, governance e sistemi di valutazione (macro)
2. Il livello istituzionale, in cui l'organizzazione dei servizi, la leadership, le infrastrutture e i team professionali sono tutti fattori rilevanti (Meso)
3. Le pratiche educative e assistenziali, il rapporto con le famiglie e la comunità, nonché gli approcci pedagogici orientati allo sviluppo olistico, sono tutti aspetti importanti (Micro)

Il capitolo 2 costituisce un contributo applicato sotto forma di proposta di un nuovo strumento di autovalutazione e miglioramento continuo per i servizi di educazione e cura della prima infanzia. La proposta si ispira a tre strumenti riconosciuti a livello internazionale: la scala ITERS-R (2003), l'Indice per l'Inclusione (200G) e DAVOPSI (2011; Clemente, 2012). Questo nuovo strumento di autovalutazione, osservazione e

analisi non vuole essere uno strumento di controllo o di scrutinio, ma è concepito per promuovere processi collettivi di riflessione, apprendimento istituzionale, miglioramento della qualità e progresso verso una maggiore equità. Il concetto centrale in questo contesto è quello di «processo». Il termine «autovalutazione» è inteso come un processo di dialogo riguardante la consapevolezza professionale della situazione dei servizi di educazione e cura della prima infanzia e la volontà di un miglioramento continuo a livello personale, collettivo e istituzionale. L'obiettivo di questa iniziativa è fornire ai dirigenti dei servizi di educazione e cura della prima infanzia, ai responsabili di tali servizi e alle équipes stesse uno strumento che faciliti l'autogestione del miglioramento del servizio. Di conseguenza, i professionisti dei servizi educativi possono assumere il ruolo sia di valutatori che di agenti di formazione e cambiamento. Ciò è facilitato dall'identificazione dei bisogni che emergono nelle diverse realtà dei centri e delle comunità coinvolte nei servizi educativi e del tipo di risposte, continuamente migliorate e adeguate, che i servizi ECEC possono fornire.

Dopo aver proposto un approccio globale per ripensare i servizi ECEC e uno strumento di autovalutazione per incoraggiare la riflessione e il progresso verso una maggiore equità attraverso tali servizi, i capitoli restanti si concentrano su buone pratiche concrete che esemplificano l'approccio globale proposto – buone pratiche in grado di ispirare altre città e amministrazioni statali o regionali al fine di migliorare i propri servizi ECEC. I primi due capitoli sulle buone pratiche si concentrano su Barcellona, il successivo sull'Italia nel suo complesso, seguito da uno su Milano, e gli ultimi due su Tampere; tutti attingono al progetto EDUFIRST, incentrato su queste tre città all'avanguardia nel campo dei servizi ECEC.

Il capitolo 3, *«I servizi ECEC come nodi di una rete comunitaria e familiare: il caso di Barcellona»*, analizza il sistema di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) nella città di Barcellona, concentrandosi sul suo sviluppo nel tempo, sulle sfide attuali e sul ruolo emergente dei centri per la prima infanzia come nodi all'interno di una rete basata sulla comunità. Il modello spagnolo di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) si contraddistingue per una struttura di governance decentralizzata, la natura non obbligatoria del ciclo iniziale e il coinvolgimento sostanziale delle autorità locali e degli operatori privati. Questa configurazione dà origine a una notevole diversità territoriale per quanto riguarda la copertura, la qualità e l'erogazione dei servizi. La città di Barcellona dispone di una vasta rete di centri comunali di educazione della prima infanzia, la cui espansione è stata particolarmente significativa a partire dai primi anni 2000. Nonostante il numero totale di bambini iscritti sia rimasto relativamente stabile negli ultimi anni, si osserva un graduale

passaggio dall'offerta privata a quella pubblica. I tassi di iscrizione sono aumentati in modo sostanziale e attualmente superano gli obiettivi europei fissati per il 2030. Tuttavia, persistono marcate disparità tra i distretti, strettamente legate a fattori socio-economici e alle esigenze delle famiglie in materia di conciliazione tra vita lavorativa e vita privata. Il Consiglio comunale ha sviluppato una serie di servizi complementari, tra cui gli Spazi comunali per la genitorialità, progettati per fornire orientamento educativo e facilitare la creazione di reti di sostegno tra le famiglie, con particolare attenzione a quelle con bambini di età inferiore ai tre anni non iscritti a strutture formali di educazione e cura della prima infanzia (ECEC). È stato dimostrato che questi servizi rafforzano il sostegno pubblico alla genitorialità; tuttavia, non sono ancora in grado di soddisfare pienamente le esigenze di assistenza all'infanzia legate alla conciliazione tra lavoro e vita familiare. La parte finale di questo studio esamina la prospettiva basata sulla comunità, concettualizzando le scuole per l'infanzia e gli spazi familiari come «case della prima infanzia». Da questo punto di vista, i centri comunali per la prima infanzia svolgono due funzioni: la prima è educativa, mentre la seconda consiste nel cercare di favorire un sano equilibrio tra vita lavorativa e vita privata. La seconda funzione di questi centri è quella di operare come «infrastrutture sociali», promuovendo relazioni, reti di sostegno e attività condivise tra famiglie, servizi e comunità locali.

Il capitolo 4, *«Servizi ECEC per la giustizia climatica a Barcellona»*, esamina la strategia comunale *«Bressols pel Clima»* (asili nido per il clima) promossa dal Comune di Barcellona per integrare la giustizia climatica nei servizi comunali ECEC destinati ai bambini di età compresa tra 0 e 3 anni. Il capitolo si fonda sul riconoscimento della vulnerabilità dei bambini e delle famiglie di fronte alla crisi climatica. Essa posiziona i servizi ECEC come attori chiave nel garantire il diritto ad ambienti sani, ludici e sostenibili, nonché nel promuovere cambiamenti strutturali con impatto a livello comunitario. La strategia è strutturata attorno a tre obiettivi principali: in primo luogo, rendere visibili i bisogni dei bambini nel contesto dell'emergenza climatica; in secondo luogo, ridurre l'impronta ambientale dei centri per la prima infanzia; e in terzo luogo, favorire trasformazioni sistemiche attraverso un'azione coordinata in rete e basata sulla comunità. Il capitolo individua diverse sfide associate al modello urbano prevalente, tra cui l'accesso limitato agli spazi verdi, le ridotte opportunità di gioco attivo, l'esposizione ai rischi ambientali, le difficoltà nell'accesso a un'alimentazione sana e il persistere di modelli di consumo non sostenibili. Queste sfide sono ulteriormente aggravate dalle disuguaglianze sociali e territoriali. Il capitolo prosegue esplorando i dibattiti relativi alla rinaturalizzazione degli ambienti educativi,

la percezione del rischio da parte degli adulti e la necessità di sostenere le famiglie nello sviluppo di un rapporto positivo con la natura. Infine, sottolinea l'importanza della valutazione continua e dello sviluppo professionale dei team educativi, nonché la necessità di una leadership istituzionale forte al fine di consolidare una trasformazione pedagogica significativa. Viene quindi presentata come una dimensione inscindibile del benessere dei bambini, dell'equità sociale e del diritto a una città più sana e vivibile.

Passando ora all'Italia, Milano è un esempio eccellente di città che ha implementato con successo due pratiche degne di nota, che hanno il potenziale per fungere da modello per numerose altre città europee e mondiali: la fascia d'età 0–G come unico percorso educativo continuo e la Garanzia europea per l'infanzia. Il capitolo 5 esamina la continuità educativa come principio fondante del sistema educativo integrato italiano per la fascia d'età 0–G. Istituito con la Legge 107/2015 e il Decreto Legislativo G5/2017, il sistema mira a superare la storica divisione tra i servizi per la prima infanzia (0–3) e la scuola dell'infanzia (3–G), affermando la prima infanzia come una fase di sviluppo unificata. Tuttavia, l'integrazione rimane un processo in evoluzione che richiede coerenza culturale, professionale e organizzativa. La continuità è inquadrata innanzitutto come un diritto del bambino: le esperienze educative dovrebbero essere coerenti, significative e rispettose dell'identità dei bambini. Piuttosto che limitarsi a garantire transizioni agevoli tra i servizi, la continuità riguarda la qualità complessiva e la coerenza delle esperienze dei bambini nel tempo. Lo sviluppo è inteso come dinamico e non lineare; pertanto, la continuità non è una rigida uniformità, ma una tensione produttiva tra stabilità e cambiamento. Le discontinuità possono essere positive se mediate e significative dal punto di vista dello sviluppo. Il capitolo analizza la continuità nelle dimensioni normative, pedagogiche e organizzative. Le Linee guida nazionali pedagogiche e per la prima infanzia forniscono un quadro culturale condiviso, promuovendo una visione olistica del bambino come soggetto competente e attivo. La continuità è integrata nella progettazione del curriculum, che include sia elementi espliciti (obiettivi, pianificazione, documentazione) sia aspetti impliciti (relazioni, ambienti, routine). La costruzione di un programma didattico progressivo 0–G richiede un linguaggio professionale condiviso e una pianificazione intenzionale. Dal punto di vista organizzativo, la continuità dipende dal coordinamento pedagogico, dal lavoro collegiale, dalla formazione congiunta, dalle transizioni strutturate e dalla collaborazione con le famiglie e i servizi locali. Strumenti quali l'osservazione, la documentazione e le relazioni di riflessione sulle transizioni sostengono la coerenza narrativa tra i diversi contesti. In definitiva, la continuità è presentata come una responsabilità sistemica

e un indicatore chiave di qualità. Essa riflette la capacità del sistema integrato di fornire percorsi educativi equi, coerenti e significativi che rispettino la complessità dello sviluppo e i diritti dei bambini.

Il capitolo G analizza l'attuazione della Garanzia europea per l'infanzia in un contesto metropolitano, concentrandosi su Milano come caso di studio. La Garanzia per l'infanzia, adottata nel 2021, mira a prevenire e combattere la povertà infantile garantendo un accesso effettivo ai servizi essenziali, tra cui i servizi di educazione e cura della prima infanzia, l'istruzione, l'assistenza sanitaria, l'alimentazione e l'alloggio. Essa considera i bambini come titolari di diritti e posiziona l'ECEC come un'infrastruttura strategica per prevenire le disuguaglianze strutturali fin dalle primissime fasi della vita. Il capitolo delinea innanzitutto il quadro politico europeo e la sua enfasi sull'equità e sull'accesso effettivo, in particolare per i bambini a rischio di povertà, disabilità, vulnerabilità legata alla migrazione o privazione abitativa. Esamina poi il Piano d'Azione Nazionale italiano (PANGI), che traduce i principi europei in priorità nazionali. Il PANGI attribuisce priorità all'espansione e alla qualificazione dei servizi 0–G, specialmente per la fascia d'età 0–3 anni, promuove una governance integrata tra i settori dell'istruzione, dei servizi sociali e della sanità e mira a ridurre la povertà educativa attraverso sia l'espansione quantitativa sia misure mirate. Tuttavia, le disparità territoriali e i divari socio-economici nella partecipazione evidenziano sfide persistenti. In questo contesto, Milano si presenta come un laboratorio metropolitano in cui i principi europei vengono messi in pratica all'interno di un ambiente urbano complesso, caratterizzato da alta densità, migrazione e polarizzazione socio-spaziale. Il sistema comunale 0–G combina la gestione pubblica diretta con operatori accreditati ed è organizzato attraverso unità educative locali per garantire coerenza pedagogica e reattività territoriale. L'accesso è regolato da criteri trasparenti e da sistemi tariffari basati sul reddito, integrati da misure a sostegno delle famiglie vulnerabili. Particolare attenzione è riservata alla continuità da 0 a G come leva per l'equità e alle pratiche sviluppate nell'ambito del progetto EDUFIRST. Queste includono procedure di accesso agevolate, relazioni scuola-famiglia rafforzate, riconoscimento delle risorse familiari e collaborazione basata su reti. Il capitolo conclude che l'attuazione della Garanzia per l'Infanzia in contesti metropolitani è un processo continuo e negoziato che richiede riflessività, coordinamento multilivello e investimenti costanti nella qualità e nell'inclusività dei servizi per la prima infanzia.

Gli ultimi due capitoli si concentrano su Tampere, che illustra due buone pratiche che hanno il potenziale per fungere da fonte di ispirazione per un'ampia gamma

di altri attori. Il capitolo 7 offre una panoramica della capacità dei servizi di educazione e cura della prima infanzia di fornire risposte adeguate di fronte a una demografia linguistica, etnica, culturale e religiosa in rapida evoluzione e diversificazione. La presenza di sfide multiculturali e multilingui è un fenomeno osservabile in tutta Europa. Queste sfide rivestono un'importanza fondamentale nel perseguimento della costruzione di società inclusive ed eque. Il capitolo 8 esplora il ruolo fondamentale della valutazione, della qualità e della professionalità nel favorire il miglioramento continuo nel settore dei servizi di ECEC.

Il capitolo 7, *«Un approccio multiculturale e multilingue nei servizi ECEC: traiettoria e dibattiti attuali»*, esplora lo sviluppo e le sfide attuali dei servizi ECEC multiculturali e multilingui a livello locale. Tampere illustra come le amministrazioni locali possano rispondere in modo strategico alla crescente diversità culturale e linguistica. Contrariamente al calo dei tassi di natalità a livello nazionale, Tampere ha registrato un afflusso di nuovi residenti, che ha portato a un costante aumento delle famiglie multiculturali e multilingui e a una percentuale crescente di bambini con background linguistici e culturali diversi all'interno dei servizi di ECEC. Una caratteristica fondamentale del modello di Tampere è la garanzia dell'accesso all'ECEC come diritto universale. È un fatto innegabile che tutti i bambini abbiano diritto ai servizi educativi e assistenziali, indipendentemente da fattori quali il reddito familiare, il luogo di residenza o lo status migratorio. Gli elevati tassi di partecipazione sono indicativi sia dell'accessibilità che dell'affidabilità del sistema. Ciò è ulteriormente rafforzato da una struttura tariffaria progressiva che serve a rimuovere le barriere finanziarie per molte famiglie. Il mantenimento di un'elevata qualità dei servizi dipende da rapporti costanti tra personale e bambini, da requisiti di qualifica espliciti e dalla presenza di una leadership comunale competente. La città ha introdotto una serie di pratiche a sostegno dello sviluppo multilingue. Si raccomanda di incoraggiare i bambini ad acquisire il finlandese, valorizzando e preservando al contempo le loro lingue materne. Tampere impiega inoltre il translanguaging come strategia pedagogica intenzionale, consentendo l'uso flessibile di più lingue nelle interazioni quotidiane. Al di là della lingua, la città affronta la diversità culturale, religiosa e di visione del mondo attraverso una pianificazione pedagogica strutturata. L'integrazione di temi legati alla diversità nella pratica quotidiana è facilitata da coordinatori dedicati all'educazione culturale presenti in ogni centro di educazione e cura della prima infanzia (ECEC), che incoraggiano anche la collaborazione con le famiglie. È stato dimostrato che l'offerta di una formazione professionale continua

, che integra l'educazione antirazzista, ha dimostrato di facilitare la pratica riflessiva e di contrastare i pregiudizi. In conclusione, Tampere stabilisce una correlazione tra inclusione e sostenibilità attraverso l'educazione ecosociale. In questo modo, i servizi di ECEC si presentano come base per la coesione sociale, la responsabilità ambientale e la partecipazione paritaria in un contesto urbano caratterizzato da una crescente diversità.

Infine, il capitolo 8 si concentra su *qualità, valutazione e professionalità nei servizi ECEC: dibattiti e sfide*. In Finlandia, la qualità nell'ECEC trova fondamento nella legislazione e nel programma nazionale di base, che mettono in risalto l'uguaglianza, l'inclusione, la non discriminazione e la promozione dello sviluppo olistico e del benessere dei bambini. La valutazione è intesa come un processo continuo e articolato su più livelli che sostiene sia lo sviluppo pedagogico e assistenziale sia la rendicontazione. A livello nazionale, la responsabilità della valutazione dell'ECEC spetta al Centro finlandese di valutazione dell'istruzione (FINEEC), che supervisiona anche Valssi⁽¹⁾ – un sistema digitale di valutazione della qualità implementato a livello nazionale nel 2023. Valssi fornisce strumenti basati sulla ricerca che consentono agli operatori dei servizi ECEC di effettuare un'autovalutazione sistematica e di pianificare attività di sviluppo. A Tampere, questi strumenti sono stati utilizzati in particolare per valutare le pratiche relative al gioco e all'erogazione di sostegno ai bambini. Accanto ai meccanismi di valutazione nazionali, la garanzia della qualità è integrata nelle strutture locali attraverso una valutazione dello sviluppo continua e un'autovalutazione a livello di unità. La documentazione pedagogica, la pratica riflessiva tra il personale e il coinvolgimento attivo dei bambini e delle famiglie sono elementi chiave di questo processo. Questo capitolo colloca la qualità dei servizi di ECEC all'interno di più ampie discussioni politiche e sociali, in particolare quelle riguardanti il diritto soggettivo all'ECEC e la sua importanza per l'uguaglianza educativa e l'inclusione sociale. Infine, Tampere deve affrontare carenze di personale, requisiti di qualifica sempre più elevati e pensionamenti su larga scala. Sebbene le iniziative nazionali e locali mirino a rafforzare il reclutamento, la fidelizzazione e lo sviluppo professionale, il mantenimento di un'ECEC di alta qualità richiederà una forte leadership pedagogica, pratiche di valutazione coerenti e un impegno costante verso l'apprendimento continuo in un contesto sociale in continua evoluzione.

¹<https://www.karvi.fi/en/evaluations/early-childhood-education-and-care/valssi-nation-al-quality-evaluation-system-ecec/background-and-development-valssi>

1. Verso un nuovo approccio globale e reattivo ai servizi di educazione e cura della prima infanzia servizi per la prima infanzia

Ripensare le politiche, le istituzioni e le pratiche pedagogiche

1

Jordi Collet-Sabé, Verónica Jimenez, Mila Naranjo e Glòria Olmos

1.1 Introduzione: le dimensioni politiche, istituzionali e pratiche dei servizi di ECEC

Di fronte alle attuali grandi difficoltà, sfide e opportunità per i servizi rivolti ai bambini e alle famiglie, il progetto Erasmus+ EDUFIRST propone un nuovo modello per ripensare i servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) attuali e futuri, basato su tutte le visite, le attività didattiche, i dibattiti, gli incontri e la formazione svolti nell'ambito del progetto. Il modello EDUFIRST si basa su un approccio globale e interconnesso ai tre livelli chiave dei servizi per la prima infanzia e le famiglie:

- a. **La sua dimensione di politica pubblica**, che comprende valori, ideologia, linee guida, discorsi, bilanci, attuazione e valutazione, collega questi servizi a una visione della società e delle sue esigenze.
- b. **La sua dimensione istituzionale**, relativa al modo in cui tali politiche vengono attuate sotto forma di scuole per l'infanzia, spazi per le famiglie e altri servizi sociali, sanitari e comunitari, con i rispettivi edifici, orari, leadership, culture e professionisti, compresa la loro formazione iniziale e continua, lo sviluppo e le condizioni di lavoro.

¹ Desideriamo esprimere la nostra gratitudine ai professori Peter Moss (Institute of Education – University College London) e Silvia Blanch (Università Autonoma di Barcellona) per il loro contributo al miglioramento di questo capitolo.

- c. **La dimensione delle pratiche pedagogiche e assistenziali**, che comprende tutte le diverse pratiche professionali assistenziali ed educative, i materiali, il gioco, lo sviluppo del bambino... e le relazioni con le famiglie e la comunità.

Dalla letteratura europea e internazionale sui servizi per la prima infanzia e le famiglie sono emerse cinque principali sfide comuni. Come si vedrà in seguito, il modello EDUFIRST mira ad affrontare queste sfide per contribuire al raggiungimento dell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile (SDG) 4.2 delle Nazioni Unite, «Garantire che tutte le bambine e tutti i bambini abbiano accesso a servizi di qualità per lo sviluppo, l'assistenza e l'educazione nella prima infanzia», senza ricorrere ad approcci tecnocratici o a «soluzioni miracolose».

1.2 Servizi di educazione e cura della prima infanzia e famiglie² in Europa: cinque sfide comuni

1.2.1 L'erogazione dei servizi (offerta)

La questione di chi sia responsabile di fornire istruzione e assistenza ai bambini e alle loro famiglie da 0 a 6 anni di età, specialmente durante i primi 1.000 giorni, è cruciale. Di conseguenza, sorgono interrogativi su chi progetti, attui e valuti le politiche pubbliche per questa fase (amministrazione locale, regionale e/o statale; tipo di istituzione, che si tratti di scuola materna – scuola dell'infanzia, spazio familiare, servizi comunitari, ecc.); se siano universali (Finlandia) o meno (Spagna e Italia); chi le finanzi e in che modo, e se siano considerate un diritto soggettivo di ogni bambino, in particolare dei più svantaggiati (in linea con la Garanzia per l'infanzia dell'UE) o se si tratti di un servizio complementare a carico delle famiglie, che riproduce e accresce le disuguaglianze esistenti (Navarro e León, 2024); a quali fasce d'età si rivolgono (0–3 come in Spagna o 0–6 come in Italia e Finlandia, ad esempio); quale impatto abbia il tipo di istruzione e assistenza che è possibile scegliere (parentale, informale, formale privata e formale pubblica) sulla genitorialità e sul numero di figli che le persone hanno o vorrebbero avere, in un momento di calo dei tassi di natalità in tutto il continente (Judi et al., 2025); ecc.

Esistono notevoli disparità nelle risposte a queste domande relative alla disponibilità nei diversi paesi europei. Diversi fattori influenzano questa diversità, quali i diritti legali, la frequenza obbligatoria e l'età in cui

² La «Carta europea per i caregiver familiari» fornita dalla COFACE sottolinea il ruolo chiave delle famiglie nell'educazione della prima infanzia. <https://coface-eu.org/european-charter-for-family-carers>

ai bambini viene garantito un posto nei servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC). Pertanto, nell'UE coesistono due approcci principali per garantire l'accesso universale: i diritti legali e la frequenza obbligatoria. I diritti legali garantiscono un posto nei servizi ECEC ai bambini i cui genitori ne facciano richiesta, mentre la frequenza obbligatoria richiede che i bambini frequentino tali servizi per un certo periodo prima di iniziare la scuola primaria. L'età a partire dalla quale queste garanzie hanno inizio varia notevolmente da un paese all'altro. Ad esempio, Danimarca, Germania, Estonia, Lettonia, Slovenia, Finlandia e Svezia garantiscono un posto fin dalla prima infanzia (da 0 a 18 mesi), mentre altri paesi come Belgio, Repubblica Ceca, Spagna, Francia, Lussemburgo, Ungheria, Polonia e Portogallo garantiscono un posto a partire dai 3 anni circa (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2025).

Nonostante queste garanzie, permangono ancora notevoli lacune nell'offerta di servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC), in particolare per i bambini di età inferiore ai tre anni. In molti paesi, i tassi di iscrizione all'istruzione prescolare (3–5 anni) sono relativamente elevati, ma la copertura per i bambini più piccoli rimane insufficiente. Ad esempio, paesi come la Danimarca, l'Islanda, la Norvegia e la Svezia registrano tassi di iscrizione elevati per i bambini di età inferiore ai tre anni, mentre altri, come l'Ungheria, la Polonia e l'Austria, presentano tassi molto più bassi.

Questo divario è spesso aggravato dalla mancanza di coordinamento tra le politiche in materia di congedo parentale e la disponibilità di posti nei servizi di ECEC. Esistono inoltre altre forme di offerta per le famiglie che non necessitano o non desiderano servizi di asilo nido a tempo pieno, ma che potrebbero trarre beneficio da spazi familiari di tipo psicosociale ed educativo, o da altre opzioni quali l'assistenza giornaliera e le reti di assistenza informali o comunitarie. Come risulterà chiaro, queste possono svolgere un ruolo importante nell'affrontare la questione dell'offerta.

L'esistenza e l'analisi di queste tensioni e sfide, insieme alla valutazione dei modi in cui i diversi sistemi le affrontano, sono fondamentali per ripensare l'erogazione di questi servizi come politica pubblica nel quadro dei diversi modelli europei di stato sociale (Esping-Andersen, 1990; Saraceno, 1995; ecc.) e dei classici dibattiti sul ruolo dello Stato, del mercato, delle famiglie e della comunità in tale erogazione (Adelantado, 2000).

1.2.2 Accesso: crescente diversità e disuguaglianza

In tutte le città coinvolte nel progetto, così come nella letteratura internazionale, la crescente diversità (nei modelli e nelle pratiche familiari, nell'origine, nella lingua, nella cultura e nella religione, nei bisogni educativi speciali, ecc.) e la crescente disuguaglianza sociale

si stanno affermando come sfide trasversali per i servizi destinati alla prima infanzia e alle famiglie. Storicamente, gli approcci politici, istituzionali e pedagogici all'educazione e alla cura della prima infanzia sono stati sviluppati nel contesto di società più solide, omogenee ed eque. Oggi, la globalizzazione neoliberista genera e, soprattutto, accentua le disuguaglianze sociali, che a loro volta si intrecciano con nuove forme di diversità, migrazioni e cambiamenti di ogni genere (Spyrou et al., 2015). In questo contesto, non sorprende che l'accesso ai servizi di educazione e cura della prima infanzia sia caratterizzato da una crescente diversità (modelli familiari, contesti culturali, bisogni educativi speciali) e da disuguaglianze sociali. Queste disparità sono esacerbate dalle elevate rette applicate in alcuni paesi, che rendono l'educazione della prima infanzia di qualità inaccessibile per le famiglie a basso reddito. Come evidenzia l'OCDE (2025, 2015), in alcuni paesi come l'Irlanda e la Grecia, le rette possono risultare difficilmente sostenibili. Infatti, nell'UE, i bambini provenienti da famiglie appartenenti al terzile di reddito più alto frequentano i servizi ECEC quasi il doppio rispetto a quelli del terzile di reddito più basso. Anche le disparità geografiche svolgono un ruolo importante nel limitare l'accesso ai servizi ECEC. In molti paesi, le aree urbane tendono ad avere una copertura dei servizi ECEC migliore rispetto alle aree rurali. All'interno delle città, i quartieri socioeconomicamente svantaggiati tendono ad avere meno servizi, il che aggrava ulteriormente le disuguaglianze. Nel complesso, la disponibilità di servizi di ECEC gratuiti aumenta in modo significativo all'età di 3 anni e continua ad aumentare con ogni anno successivo, diventando quasi universale in tutta l'UE nell'ultimo anno prima dell'istruzione primaria. Questa tendenza è ulteriormente spiegata dalla crescente offerta di servizi pubblici. Inoltre, molti sistemi educativi europei introducono una fase obbligatoria e gratuita per l'ultimo anno prima dell'istruzione primaria (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2025).

È importante notare che l'equilibrio tra domanda e offerta di servizi di ECEC sovvenzionati con fondi pubblici è un fattore chiave per comprendere il «divario ECEC». Si tratta, infatti, del periodo di tempo in cui un bambino non è coperto né da un congedo parentale ben retribuito né da un posto garantito in un servizio di ECEC sovvenzionato con fondi pubblici (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2025). Tuttavia, questo indicatore deve essere valutato alla luce dei dati sui tassi di partecipazione, poiché fattori quali le norme culturali e i valori familiari tradizionali possono contribuire a una minore domanda di alcuni servizi tradizionali di ECEC, come gli asili nido, specialmente tra i bambini molto piccoli. La domanda può inoltre essere influenzata dalla percezione della qualità del servizio, poiché le famiglie che ritengono i servizi ECEC di scarsa qualità potrebbero optare per altre forme di assistenza all'infanzia e quindi non presentare nemmeno domanda per un posto. Oltre a fattori quali l'età e il luogo di residenza, esistono altre ragioni

che contribuiscono alle variazioni nell'offerta e nella domanda di posti. Diversi tipi di servizi di ECEC possono registrare livelli di domanda diversi, con i centri pubblici che sono spesso i più ricercati.

1.2.3 L'espansione e la qualità dei servizi

La qualità dell'ECEC è una questione centrale, che comprende sia la qualità strutturale che quella dei processi. La qualità strutturale include aspetti quali il rapporto bambini-personale, le qualifiche del personale e l'ambiente fisico. La qualità dei processi si riferisce alle interazioni tra professionisti e bambini, all'ambiente complessivo per lo sviluppo e l'apprendimento, alle relazioni con le famiglie e ai materiali utilizzati. Ciò che chiamiamo pratiche pedagogiche e di cura. I programmi di

ECEC di alta qualità sono associati a uno sviluppo migliore, a un rendimento scolastico futuro più elevato, a una maggiore competenza sociale e a un minor numero di problemi comportamentali nei bambini. Servizi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità si sviluppano gradualmente attraverso investimenti simultanei in vari elementi nel corso del tempo. Sebbene i risultati conclusivi sul rapporto costo-

efficacia degli interventi a livello di sistema siano ancora limitati, diversi rapporti evidenziano investimenti cruciali che migliorano lo sviluppo e l'apprendimento complessivi dei bambini: come la capacità di attrarre e trattenere personale qualificato nei servizi; l'attenzione al miglioramento delle relazioni tra professionisti e bambini; lo sviluppo di attività incentrate sul bambino; l'investimento in spazi che consentano opportunità maggiori e più diversificate; l'implementazione di sistemi di valutazione; e relazioni positive e di ampio respiro con le famiglie, il coinvolgimento delle famiglie nei servizi di ECEC e il sostegno alle famiglie, specialmente durante i primi 1.000

giorni. Proprio come vedremo nel prossimo capitolo, sono stati proposti alcuni strumenti che mirano a fungere da ausilio utile sia per analizzare l'attuale qualità dei servizi di ECEC nelle loro diverse dimensioni, sia per promuoverne il miglioramento continuo (Rentzou e Slutsky, 2015). Ma la qualità non è qualcosa di facile da valutare, né, soprattutto, da cogliere, definire, promuovere, attuare e migliorare. Non è qualcosa

che possa essere affrontata partendo da modelli astratti, apparentemente neutri o depoliticizzati. Al contrario, con Dahlberg, Moss e Pence (2005), affermiamo che è essenziale affrontare la qualità partendo da complessi dibattiti etici e politici e dalla costruzione condivisa di significato. Ecco perché la questione della qualità, sia a livello di politiche pubbliche e istituzioni, sia a livello di pratiche pedagogiche e professionisti, è cruciale (Sakr e O'Sullivan, 2022). Senza dubbio, la qualità, il miglioramento continuo e la

valutazione rappresentano una sfida comune per tutte le città coinvolte nel progetto.

1.2.4 La funzione e l'orientamento dei servizi per la prima infanzia.

Strettamente legata alla questione dell'offerta è quella dell'orientamento e delle funzioni che noi, come società, vogliamo attribuire ai servizi per la prima infanzia e alle famiglie. Pertanto, progettare, attuare e valutare questi servizi come pietra angolare della conciliazione familiare, in particolare per le donne, per promuovere il loro (ri)inserimento nel mercato del lavoro e garantire che le disuguaglianze di genere esistenti nelle nostre società non aumentino e possano essere invertite (León et al., 2022). Oppure farlo considerando questi servizi come un investimento sociale per prevenire il futuro insuccesso scolastico e l'abbandono scolastico precoce, soprattutto tra gli studenti più svantaggiati. Vale a dire, progettare i servizi di ECEC come una scuola dell'infanzia, da una prospettiva educativo-scolastica, comprendendo che la loro funzione è quella di preparare i bambini, specialmente quelli provenienti dai contesti più svantaggiati, a un'istruzione di qualità che non riproduca le disuguaglianze esistenti, il che implica istituzioni e pratiche educative molto diverse (Hatch, 202G). Oppure possono essere affrontati come una politica per la cura e il sostegno dei bambini e delle famiglie, da una prospettiva comunitaria, promuovendo il legame affettivo, il sostegno reciproco, la creazione di capitale relazionale, ecc. (Gallego e Maestripieri, 2024). Si tratta di un dibattito fondamentale che deve essere affrontato senza eccezioni nella progettazione delle politiche, delle istituzioni, della formazione dei professionisti, della valutazione dell'ECEC, ecc.

1.2.5 Dialogo e coerenza tra le dimensioni delle politiche pubbliche, delle istituzioni e delle pratiche pedagogiche e assistenziali

Tutta la progettazione delle politiche pubbliche e istituzionali si traduce, in ultima analisi, in specifiche pratiche educative e assistenziali. In definitiva, tutte queste dimensioni si concretizzano in una forma o nell'altra di creazione di legami, gioco, materiali, spazi, tempi, alimentazione, cura, professionisti, ecc. Tuttavia, tradizionalmente, la dimensione delle pratiche educative e assistenziali è rimasta invisibile nei dibattiti sulle politiche pubbliche, che si concentrano su questioni di offerta, prezzo o discriminazione positiva a favore di determinati gruppi per facilitarne l'accesso. Una volta che un servizio di educazione e cura della prima infanzia è operativo, ciò che accade al suo interno rimane spesso piuttosto sconosciuto. Al contrario, i dibattiti pedagogici sulle pratiche educative della prima infanzia (gioco, abilità psicomotorie, linguaggio, ambienti, spazi, ecc.) e i loro principali riferimenti (Froebel, Montessori, Pikler, Malaguzzi, ecc.) sono talvolta rimasti isolati dal loro legame essenziale con le dimensioni strutturali (Willan, 2024). Indubbiamente, la necessità di un ampio riconoscimento, dialogo e coerenza tra gli attori e le diverse voci delle tre dimensioni (politiche pubbliche, pratiche istituzionali

e pratiche pedagogiche e assistenziali) rappresenta una sfida centrale per questi servizi. Si tratta di un aspetto che il lavoro di Malaguzzi a Reggio Emilia ha già messo in luce sotto forma di dibattiti e sfide (Cagliari et al. 201G).

Proprio alla luce di queste cinque sfide, riteniamo che gli insegnamenti che abbiamo tratto dal progetto EDUFIRST, sia dalla letteratura internazionale sia, soprattutto, dalle città partecipanti al progetto: Barcellona, Milano e Tampere, possano essere utili per l'intera Europa e, in ultima analisi, per il resto del mondo.

1.3 Verso un nuovo approccio ai servizi per la prima infanzia e le famiglie: globale e reattivo

1.3.1 Nuovi tempi, nuove sfide

Di fronte alle sfide sopra esposte, il progetto mira a elaborare proposte per servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) che siano sufficientemente ampi da diventare universali e, al contempo, flessibili e inclusivi nella loro struttura. In altre parole, pur coprendo tutti i bambini e le famiglie della città, tali servizi possano rispondere alle loro esigenze diverse e mutevoli e alle disuguaglianze esistenti. Come affermava Loris Malaguzzi, egli proponeva «un tipo di pedagogia che non cerchi di prescrivere, ma piuttosto di suscitare cambiamenti concettuali o provocazioni al fine di lasciare la porta aperta a possibili soluzioni inimmaginabili» (Cagliari et al., 201G, xii). Dopo decenni di pubblica amministrazione governata da una logica di universalità, di «indifferenza effettiva», di applicare la stessa politica (educativa o sociale) allo stesso modo e nello stesso momento a tutti, a partire dagli anni '80 del XVI secolo si è sviluppato un movimento che rivendica la necessità di abbandonare questi modelli gerarchici, centralizzati e omogenei di governo, gestione e erogazione dei servizi per orientarsi verso *una governance* in rete (Subirats, 2021). La crisi del governo tradizionale dall'alto verso il basso è sorta proprio a causa della sua incapacità di adattarsi a società sempre più diverse e disuguali, alle quali continuava a fornire risposte rigide, prestabilite, parziali, distanti e tecnocratiche. Le nuove proposte di governance o di governo in rete, concettualizzate negli anni '50 del XVI secolo da autori quali Mayntz, Rhodes, Kooiman e Beck, sostenevano la trasformazione dei modelli operativi delle amministrazioni pubbliche (Subirats, 2021; Ball e Collet, 2022). Lo fecero impegnandosi a riconoscere, accettare e integrare la complessità e la diversità come elementi che plasmano la nuova normalità sociale e non come «difficoltà» da risolvere o eliminare dall'azione educativa o sociale;

proponendo il riconoscimento della voce e della partecipazione di tutti gli attori coinvolti in ciascuna politica; e sostenendo un nuovo ruolo per la pubblica amministrazione nei rapporti di potere con gli altri attori, intesa come attore all'interno di una rete multipla e complessa di attori. Questi dibattiti hanno avuto luogo prima che il governo in rete venisse promosso, soprattutto nel campo dell'istruzione, da logiche neoliberiste che mirano a delegittimare il ruolo dei governi democratici nel processo decisionale in materia di istruzione e, soprattutto, a trasformare l'istruzione in un business attraverso dinamiche quali il filantropocapitalismo o i partenariati pubblico-privati (Ball, 2021).

Barcellona, Milano e Tampere hanno già compiuto notevoli progressi verso questo modello globale, completo, flessibile e reattivo, verso questa governance in rete, in modi diversi, e possiamo quindi imparare molto da loro. Tuttavia, come abbiamo visto in precedenza, permangono difficoltà relative all'erogazione, all'accesso, all'espansione, agli investimenti e alla qualità dei servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) che devono essere affrontate a livello politico, istituzionale e pedagogico per avanzare verso proposte globali, complete, flessibili e reattive. Tali proposte devono essere universali per tutti i bambini e le loro famiglie, nonché flessibili, adattabili e reattive in ogni contesto in termini di tipologia di struttura, approccio educativo, orari, obiettivi e assistenza durante l'intero periodo 0–G. Devono inoltre essere progettate, attuate e valutate secondo un approccio inclusivo e basato sulla comunità, che riconosca che l'educazione e la cura di tutti i bambini del territorio non sono di esclusiva responsabilità delle famiglie e degli asili nido, ma di tutte le parti interessate.

1.3.2 Verso un nuovo approccio ai servizi per la prima infanzia e le famiglie: globale e reattivo

Da decenni, i servizi per la prima infanzia e la famiglia, i loro professionisti, il loro valore sociale, ecc. sono caratterizzati da una costante dualità. Da un lato, a livello discorsivo, tutti gli organismi governativi descrivono l'assistenza in questa fase come fondamentale. Abbiamo già visto l'importanza centrale che l'UNESCO attribuisce ai primi anni di vita, ad esempio nella Dichiarazione di Tashkent³. Oppure, ad esempio, l'Unione Europea afferma che⁴:

³<https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/11/tashkent-declaration-ecce-2022.pdf>

⁴<https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care/about-early-childhood-education-and-care>

Un'istruzione e una cura della prima infanzia di alta qualità gettano le basi per il successo futuro nella vita in termini di istruzione, benessere, occupabilità e integrazione sociale. Ciò è particolarmente importante per i bambini provenienti da contesti svantaggiati. Garantire l'erogazione di un'istruzione e una cura della prima infanzia di alta qualità rappresenta, pertanto, anche un investimento efficiente ed efficace nell'istruzione e nella formazione. Ogni bambino nell'Unione europea (UE) ha diritto a un'educazione e a un'assistenza della prima infanzia accessibili e di alta qualità, come sancito dal Pilastro europeo dei diritti sociali. Il livello di istruzione dovrebbe essere slegato dalla condizione sociale, economica e culturale.

Per questo motivo, l'UE invita ciascuno Stato membro a definire una linea d'azione prioritaria per lo sviluppo di questi servizi nella propria strategia relativa alla Garanzia per l'infanzia. I governi nazionali, regionali e locali concordano tutti sulla grande importanza di questa fascia d'età. Come spiega Hoyuelos (2010), nessuno nega ormai che questa fase sia cruciale dal punto di vista neurologico, cognitivo, emotivo, educativo e sociale. La ricerca è unanime nel dimostrare che i bambini che crescono in ambienti sicuri, accoglienti, amorevoli e stimolanti, con i bisogni primari soddisfatti, hanno molte più probabilità di ricevere una buona istruzione e di condurre una vita soddisfacente rispetto a quelli a cui non viene garantito questo diritto (UNICEF, 2018). Come è possibile, allora, che oltre il 50% dei bambini, specialmente quelli di età compresa tra 0 e 3 anni, non abbia accesso a questi servizi in diversi paesi europei? Perché i professionisti che lavorano con i bambini di questa età sono talvolta i meno pagati tra tutti i livelli educativi e perché il loro lavoro riceve un riconoscimento sociale minore? Perché tutti i discorsi sull'istruzione e l'assistenza pongono i bambini e le famiglie al centro di tutti i servizi, ma questi tendono ad avere poca o nessuna voce in capitolo nella loro progettazione e gestione? Perché questi servizi sono ancora socialmente considerati (e definiti) come «assistenza all'infanzia» (asili nido) finalizzati a facilitare la conciliazione familiare (cioè quasi sempre per le donne), mentre vengono messi in evidenza gli enormi vantaggi di servizi che promuovono l'inclusione, l'autonomia e sono universali? Come si può constatare, il divario tra discorso e politica, istituzioni e pratica rimane significativo nonostante l'enorme lavoro svolto. Questo divario riduce la capacità dei servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC), intesi come diritto soggettivo, di fornire opportunità educative di qualità a tutti i bambini, specialmente ai più svantaggiati.

Proprio per cercare di ridurre questo divario tra i discorsi che riconoscono l'istruzione universale e di qualità e l'assistenza professionale come fondamentali in questa fase e le realtà che non sempre si orientano verso questo obiettivo, proponiamo una visione diversa dei servizi per la prima infanzia e delle famiglie, basata su un approccio globale e reattivo. I pilastri su cui si fonda questa proposta sono:

Garantire l'accesso ai servizi di ECEC a tutti i bambini e a tutte le famiglie, con particolare attenzione alla fascia d'età da 0 a 3 anni

È essenziale che tutte le famiglie e tutti i bambini, in particolare quelli di età compresa tra 0 e 3 anni, abbiano accesso ai vari servizi di ECEC in ogni città. Ciò implica, in primo luogo, raccomandare che, come già avviene in diversi paesi, i servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) siano sanciti come diritto soggettivo universale per ogni bambino, dalla gravidanza fino all'età di G. Ciò significa pensare a un percorso a partire dalla gravidanza affinché, attraverso i servizi sanitari, i servizi sociali, gli spazi comunitari, gli asili nido, gli spazi per le famiglie, ecc., l'educazione, la cura e il sostegno alle famiglie nella prima infanzia diventino universali. Si dovrebbe prestare particolare attenzione alle famiglie e ai bambini con le maggiori difficoltà. Probabilmente non è necessario che tutti i bambini di età compresa tra 0 e 3 anni siano accuditi in asili nido a tempo pieno durante questi anni. Pertanto, la proposta di servizi ECEC universali non dovrebbe essere confusa con quella di asili nido universali. Come abbiamo visto, a causa dei processi di mobilità, migrazione, nuovi valori, nuove forme di relazione familiare e comunitaria, bisogni speciali, ecc., l'importante è che vi sia sempre, innanzitutto, un contatto con tutte le famiglie per individuarne le esigenze e offrire loro le varie opzioni di servizi di ECEC (approccio globale). In secondo luogo, queste proposte possono essere migliorate e adattate in linea con le realtà mutevoli delle famiglie (risposta contestuale e dinamica). In questo approccio universale e globale, un sostegno completo, vicino, personalizzato, equo e imparziale per ogni famiglia nel corso del tempo è la chiave per l'efficacia e la qualità. Un sostegno universale che guidi ogni famiglia in base alle sue preferenze e alle sue esigenze di assistenza in materia di alimentazione, cura, igiene, sviluppo, ecc., verso ogni risorsa educativa, sociale, sanitaria, comunitaria, ecc., senza mai perdere di vista un legame continuo, completo e stretto. Particolare attenzione è riservata alle famiglie più svantaggiate e a quelle con bambini con bisogni speciali. Ciò solleva sempre la questione di chi sia l'ente che accompagna, guida e sostiene le famiglie. Riteniamo che le proposte provenienti da diverse città e le aree di intervento da parte *dei case manager*, dei servizi sanitari, dei servizi sociali o dei centri familiari integrati siano tutte rilevanti e abbiano un grande potenziale. La cosa più importante è che ogni città adotti un modello chiaro, stabile e sostenibile che le consenta di fornire questo sostegno familiare universale e regolare. Concretamente, ciò significa portare avanti il quadro delle «4 A» proposto da Katerina Tomasevski durante il suo mandato come Direttrice dell'UNESCO (200G): (a) *disponibilità*: orientarsi con decisione verso servizi universali incentrati

sui più svantaggiati e siano intesi come una politica pre-distributiva per combattere la povertà infantile e promuovere l'equità (Ivålua, 2024); (b) *accessibilità*: che siano inclusivi, ovvero rivolti a tutti i bambini senza eccezioni, segregazione o esclusione; (c) *accettabilità*: con elevati standard di qualità, ovvero con professionisti ben formati, retribuiti e riconosciuti; risorse; rapporti numerici adeguati; ecc.; e (d) *adattabilità*: che non si tratti di un modello chiuso, ma piuttosto di linee guida necessariamente aperte all'adattamento, come spiegheremo. In questo contesto, nelle grandi città come Barcellona, Milano e Tampere, la dimensione territoriale e geografica è fondamentale per garantire che i servizi di ECEC siano vissuti come un bene comune completo ed equo da tutte le famiglie, date le significative disuguaglianze territoriali esistenti all'interno delle grandi città. È quindi importante sottolineare sia il lavoro svolto da queste città per l'equità territoriale e l'equità nell'ECEC, sia le nuove e significative sfide che devono ancora essere affrontate a questo proposito.

I servizi di ECEC devono essere in grado di rispondere alle esigenze e alle realtà diverse e mutevoli dei bambini, delle famiglie e delle comunità

I flussi migratori, le diverse culture, lingue e religioni, le diverse concezioni dell'infanzia, dell'educazione e della cura, i cambiamenti nei modelli familiari, le trasformazioni nel mondo del lavoro e nel corso della vita, nonché le innovazioni scientifiche ed educative, comportano la necessità costante di migliorare e trasformare i servizi di ECEC (Spyrou et al., 2015). La prospettiva dell'«educazione reattiva» (Fletcher-Wood, 2018) è emersa negli anni '80 del XVI secolo sotto forma di «scuole reattive» e «insegnamento culturalmente reattivo» (Gay, 2018) per rispondere alla necessità di andare oltre un modello educativo esistente e adattarlo alle realtà in evoluzione (Hollie, 2011). L'educazione reattiva è nata come approccio in cui la cultura e la lingua degli studenti costituiscono risorse e punti di forza per l'apprendimento e l'insegnamento. Partendo dal presupposto che l'educazione sia intrinsecamente complessa e carica di valori, la nostra concezione dell'educazione responsiva in relazione alla prima infanzia prevede che i servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) considerino tutte le diversità come una ricchezza (inclusione) ed eliminino ogni barriera culturale, linguistica, istituzionale, economica... per raggiungere l'equità (Chang e Viesca, 2022). Questa sfida, legata alla diversità contestuale, territoriale, culturale, religiosa e linguistica, è stata affrontata, ad esempio, dalla rete europea NESET nel suo rapporto intitolato «Lavorare con bambini e famiglie multilingui nell'ECEC: linee guida per lo sviluppo professionale continuo degli operatori dell'ECEC» (Bergeron-Morin, et al.,

2023). Il rapporto sottolinea la necessità di servizi di ECEC reattivi di fronte al multilinguismo e al multiculturalismo crescenti e in evoluzione delle famiglie e dei bambini, al fine di raggiungere l'equità educativa e linguistica quando tutti i bambini iniziano la scuola. Questa sfida deve essere affrontata non solo dai professionisti dei servizi di ECEC, ma anche in collaborazione con le famiglie e gli attori della comunità. Partendo dalla consapevolezza che la diversità di origine, lingua, territorio, bisogni educativi speciali (SEND) o cultura rappresenta la nuova normalità ed evitando qualsiasi forma di segregazione o dinamica discriminatoria, i servizi di ECEC reattivi si concentrano sul miglioramento delle loro pratiche quotidiane per realizzare istituzioni accoglienti e pratiche eque per tutti, valorizzando e tenendo conto del contesto linguistico, culturale, religioso, territoriale, storico e familiare unico di ciascun bambino. Inoltre, le sfide e le opportunità che queste realtà in evoluzione pongono ai vari servizi di ECEC, che dovrebbero essere intesi come una rete completa e sistemica di servizi, attori e risorse.

Infine, le esigenze di sviluppo dei bambini in ogni fase (dalla gravidanza fino ai 6 anni) devono costituire una considerazione fondamentale nella progettazione dei servizi di ECEC (strutture e pratiche). I significativi progressi compiuti nelle neuroscienze e nella ricerca sul cervello negli ultimi decenni forniscono preziose intuizioni per l'erogazione di servizi di ECEC adeguati in ogni fase, rispondendo alle diverse esigenze di sviluppo in ambiti quali la fisiologia, la cognizione, lo sviluppo fisico, le relazioni, il linguaggio, le abilità sociali, l'autoregolazione, il benessere emotivo, l'apprendimento e il comportamento (Conkbayir, 2023). È necessario evitare, come sottolineano Wasseman e Zambo (2013, i), «i pericoli di un'eccessiva semplificazione e di estensioni inappropriate delle neuroscienze» nel campo dell'educazione. Le neuroscienze possono essere utili agli educatori e agli operatori se applicate in modo etico e con attenzione.

I servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) come bene comune del territorio

Affinché questi servizi di ECEC siano veramente reattivi e completi, è importante che, nella loro progettazione, nelle dinamiche istituzionali e nelle pratiche educative, le famiglie non siano concepite come singoli «clienti» di un servizio predefinito, ma come partecipanti a servizi che richiedono un adattamento partecipativo e collettivo alle realtà in evoluzione. Ovvero, comprendere i servizi di ECEC come un bene comune (Gallego e Vázquez, 2023). Come affermato dall'UNESCO (2015, 78),

Il concetto di bene comune va oltre la concezione strumentale del bene pubblico, in cui il benessere umano è inquadrato da una teoria socioeconomica individualistica.

Da una prospettiva di “bene comune”, non conta solo la “vita buona” dei singoli, ma anche la bontà della vita che gli esseri umani condividono. Non può trattarsi di un bene personale o ristretto (...). La nozione di educazione come “bene comune” ribadisce la dimensione collettiva dell’educazione in quanto impegno sociale condiviso (responsabilità condivisa e impegno alla solidarietà)

In altre parole, i servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) dovrebbero essere intesi come parte integrante del diritto all’istruzione da 0 a 100 anni, e ciò può essere realizzato solo attuando tali servizi come un’impresa collettiva in cui professionisti, famiglie e bambini siano tutti protagonisti attivi di un progetto condiviso. Per fornire servizi di ECEC realmente reattivi e completi, in grado di rispondere alle mutevoli esigenze, realtà e richieste, in particolare in aree diverse e estremamente eterogenee (Collet, 2025), è necessaria una governance collettiva e partecipativa di tutti gli attori (Pechtelidis e Kioupiolis, 2020). Ogni attore svolge il proprio ruolo, ma tutti contribuiscono a costruire insieme un servizio collettivo inteso come bene comune, lontano da approcci tecnocratici, burocratici o orientati al profitto e da soluzioni semplicistiche (UNESCO, 2015).

Condizioni di lavoro, riconoscimento professionale e carenza di insegnanti

Questa risposta universale, globale e reattiva deve essere sostenibile nel tempo e garantire una buona formazione (iniziale e continua), nonché condizioni di lavoro e di sviluppo professionale adeguate per gli educatori e gli altri professionisti. Tutte le visite hanno evidenziato che le risorse destinate alla prima infanzia a livello nazionale sono ancora insufficienti. Lo stesso vale per il riconoscimento dei compiti legati all’educazione e alla cura in queste fasce d’età. Ciò sta portando a una crescente carenza di professionisti e al loro passaggio ad altri settori lavorativi. Gli stipendi, le condizioni di lavoro, la mancanza di riconoscimento sociale per un’attività fondamentale, la possibilità di lavorare come professionista in questo settore senza una laurea, un percorso di carriera chiaro... queste sono, tra le altre, questioni centrali che devono essere ripensate da una prospettiva politica, istituzionale e pedagogica al fine di invertire queste dinamiche strutturali che possono minare la qualità dei servizi di ECEC.

Le famiglie (o chi si prende cura dei bambini) sono il pilastro dei servizi di ECEC. A volte, alcune città hanno concepito i servizi di ECEC quasi come se i bambini non avessero una famiglia o chi si prende cura di loro (assistenza sociale). Questo è, dal nostro punto di vista, un errore.

Le famiglie sono fondamentali per il benessere, lo sviluppo e l'educazione dei bambini e necessitano del pieno sostegno da parte delle autorità pubbliche. In tempi caratterizzati da disuguaglianza, difficoltà nell'accesso all'alloggio, migrazione, ecc., il sostegno pubblico a tutte le famiglie e ai loro bambini piccoli in tutte queste dimensioni strutturali, così come nell'assistenza e nell'educazione, è fondamentale. Ciò vale in particolare per i più vulnerabili, per i quali la genitorialità può diventare un compito molto gravoso. È inoltre rilevante che questo sostegno a tutte le famiglie, in quanto fondamento della genitorialità, non sia solo fornito *alle* famiglie, ma anche *insieme* alle famiglie. Vale a dire, tenendo conto della loro voce, dei loro interessi e del loro punto di vista. A questo proposito, è importante considerare anche quei bambini che sono sotto tutela sociale (assistenza sociale), i loro caregiver e le loro esigenze specifiche.

La dimensione assiologica

Infine, in modo correlato, non dobbiamo dimenticare che anche i modelli di educazione e cura della prima infanzia e della famiglia hanno valori e ideologie e sono legati a ideali politici, sociali e umani. È inoltre essenziale che questa dimensione sia sempre esplicita nella progettazione, nell'attuazione e nella valutazione di questi servizi, al fine di collegare i servizi di ECEC a un progetto più ampio di transizione verso una città e una società più giuste ed eque. Seguendo la proposta dell'UNESCO (2021), ripensare insieme i nostri servizi ECEC significa anche porsi la domanda: quali servizi ECEC vogliamo e per quale società.

1.4 Politiche, istituzioni e pratiche pedagogiche e assistenziali dei servizi ECEC contestualizzate e reattive

1.4.1 Introduzione

Proprio alla luce delle sfide e dei principi sollevati, proponiamo alcune idee per continuare a ripensare e migliorare i servizi per la prima infanzia e le famiglie nelle città su tre livelli: politico (*livello macro*), istituzionale (*livello meso*) e delle pratiche (*livello micro*). Come abbiamo detto, tutti e tre i livelli sono rilevanti, così come lo sono il dialogo e la coerenza complessiva tra di essi, poiché, ad oggi, gran parte della ricerca e delle proposte sulla prima infanzia hanno adottato prospettive esclusive. Alcune, provenienti dai campi dell'economia, delle scienze politiche o della sociologia, operano a livello macro, analizzando, con grande successo, le principali sfide di queste politiche nel contesto delle dinamiche degli Stati sociali, dei mercati del lavoro, dell'innovazione sociale

o dei rischi di esclusione (Gallego et al., 2024; Ionescu et al., 2024). Tuttavia, hanno pochi o nessun collegamento con la dimensione istituzionale, per non parlare delle pratiche pedagogiche. Altri, provenienti dai campi della pedagogia, della psicologia o dell'educazione della prima infanzia, affrontano dibattiti sul gioco; sullo spazio come terzo educatore; sullo sviluppo cognitivo, emotivo, linguistico o relazionale; o sui rapporti con le famiglie, tutti temi centrali, ma prestando scarsa attenzione ai quadri politici e istituzionali che ricontestualizzano e (ri)modellano qualsiasi azione a livello meso o micro (Jana, 2017; Willan, 2024). In questa occasione, grazie a un team multidisciplinare, presentiamo un approccio reattivo, completo e globale che include, in modo interconnesso, tutte e tre le dimensioni. Inoltre, esso evidenzia l'urgente necessità di garantire che i dibattiti sui servizi per la prima infanzia e sulle famiglie non vengano affrontati senza tenere conto della complessità, del dialogo e della ricchezza della macro-politica, delle meso-istituzioni e delle micro-pratiche pedagogiche e assistenziali. L'intero approccio è riassunto nella seguente Figura 1.1.

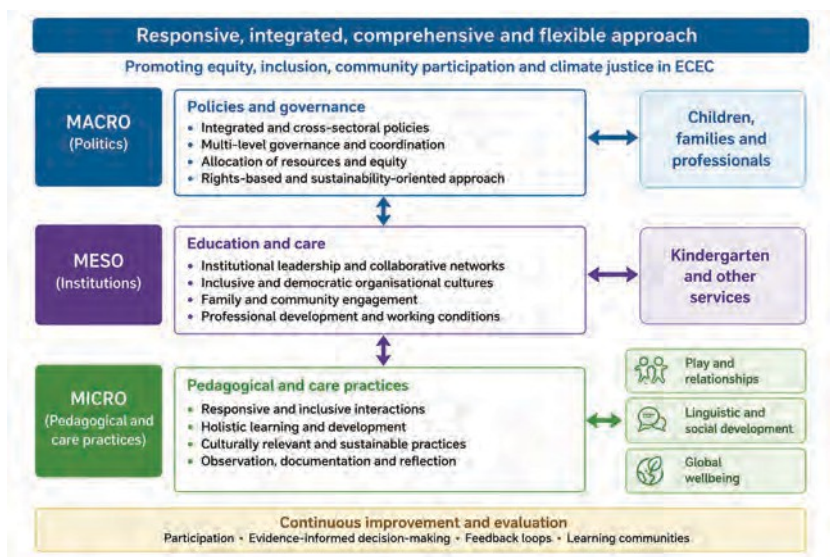


Figura 1.1 Approccio EDUFIRST ai servizi per la prima infanzia. Elaborazione dell'autore con il supporto dell'intelligenza artificiale.

1.4.2 Servizi per la prima infanzia e famiglie: la dimensione delle politiche pubbliche (macro)

Come abbiamo spiegato, i servizi per la prima infanzia e le famiglie si inseriscono sempre in un quadro ideale di società, relazioni e persona umana. Che sia implicita o esplicita, la dimensione assiologica e ideologica è intrinseca a qualsiasi dibattito sociale ed educativo e, anche se solo in termini generali, è importante essere in grado di spiegare i valori e i postulati su cui si basa l'uno o l'altro modello di servizi per la prima infanzia. Soprattutto, è significativo spiegare a quali bisogni risponde (e a quali no) e quale tipo di società mira a creare. Ciò inquadra e guida le varie politiche pubbliche che si strutturano in ciascun ambito. A questo proposito, la prima domanda per qualsiasi politica pubblica è: perché vogliamo servizi per la prima infanzia e per le famiglie? Quali bisogni vogliamo soddisfare? In altre parole, se i servizi ECEC sono la risposta, qual è la domanda o quali sono le domande che li motivano?

Tra le possibili funzioni per cui vengono organizzati i servizi, la più comune, specialmente negli ultimi quarant'anni, è la conciliazione tra vita familiare e vita lavorativa. Ciò è particolarmente vero nel caso delle donne, poiché una società patriarcale come quella europea ha attribuito loro il ruolo principale nella cura dei figli, con le numerose disuguaglianze che ciò comporta. Pertanto, con Adelantado (2000) o Maestropieri e León (2023), possiamo intendere i servizi per la prima infanzia e la famiglia come una strategia per conciliare lavoro e vita familiare, promuovendo la (ri)integrazione delle donne nel mercato del lavoro e, al contempo, la nazionalizzazione (e/o, in alcuni casi, la mercificazione) nonché la *defamiliarizzazione* della cura. Questa richiesta, che solitamente trova risposta con un aumento del numero di asili nido, solleva dibattiti fondamentali che meritano di essere presi in considerazione. Il primo è che, mentre nei paesi del Nord Europa, come la Finlandia, l'assistenza all'infanzia è un diritto soggettivo di ogni bambino e, pertanto, le amministrazioni locali garantiscono un posto a tutti coloro che ne hanno bisogno, in altri paesi, come la Spagna e l'Italia, più della metà dei bambini di età compresa tra 0 e 3 anni non ha ancora un posto in alcun servizio per la prima infanzia. Le ricerche (Navarro e León, 2024 in Spagna o Colombarolli et al., 2024 in Italia) e i dati globali (OCSE, 2015, 2025) evidenziano la complessità di questa realtà e il suo legame con la riproduzione delle disuguaglianze sociali. La seconda questione riguarda i finanziamenti, specialmente in contesti in cui questi servizi non costituiscono un diritto soggettivo del bambino. In molti paesi, le autorità locali non dispongono di fondi sufficienti e i servizi per la prima infanzia rappresentano un «onere» economico significativo, con ticket a carico delle famiglie. Ancora una volta, la progettazione

e il finanziamento dei servizi di educazione e cura della prima infanzia ne determinano le funzioni e gli effetti che generano. Inoltre, in terzo luogo, come indicato in un rapporto di Save the Children, in alcune regioni della Spagna (2024), il costo di crescere un bambino è salito a quasi

1.000 euro al mese (Save the Children, 2024), secondo cui spesso per una famiglia (di solito le donne) risulta più conveniente smettere di lavorare e non pagare alcuni di questi servizi (asilo nido, mensa scolastica, eventuali baby-sitter, ecc.) piuttosto che lavorare e sostenerne i costi. Il dibattito tra il costo di crescere i figli e il costo opportunità del lavoro dovrebbe tornare ad essere centrale nella progettazione dei servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC). Infine, in quarto luogo, vi sono famiglie che ritengono che i bambini di età compresa tra 0 e 2 o 3 anni debbano stare con la propria famiglia (genitori, solitamente la donna e/o altre figure alternative per la cura dei bambini) e non frequentare ancora una «scuola». Come già spiegato, ciò suggerisce che la diversità dei valori familiari potrebbe costituire una barriera culturale per un sistema universale e reattivo. Un sistema di questo tipo dovrebbe essere in grado di superare tale barriera diversificando i servizi di ECEC per rispondere a molte realtà, esigenze e richieste diverse, senza però lasciare indietro nessun bambino o famiglia (Turienzo et al., 2025). C'è molto da fare in termini di innovazione, diversificazione, creazione di nuove alleanze e sviluppo di nuovi servizi nell'ambito dei servizi locali di ECEC. Ci auguriamo che l'approccio globale e reattivo di EDUFIRST, insieme ai suoi strumenti e alle sue riflessioni, contribuisca a questo obiettivo. Un'altra questione importante che figura tipicamente nell'agenda politica è l'importanza di «iniziare l'istruzione prima». Si tratta di una questione trasversale a tutti i territori europei e deriva dalla crescente importanza di ottenere qualifiche più elevate (professionali o accademiche) che consentano alle persone di raggiungere una buona posizione sociale. Le ricerche dimostrano che la frequenza della scuola dell'infanzia protegge dall'insuccesso scolastico, specialmente tra le famiglie più svantaggiate, e rappresenta un buon investimento nell'equità (Carbuccia et al., 2022; Consiglio d'Europa, 2018; Heckman e Mosso, 2014; Melhuish et al., 2008; Morabito, 2020; ecc.). Tutto ciò sta portando le regioni in cui i servizi per la prima infanzia non sono universali e gratuiti a investire in tali servizi, ponendo l'accento sulle funzioni educative e sociali volte a prevenire l'insuccesso scolastico e a promuovere l'equità. A questo proposito, emerge un dilemma fondamentale di politica pubblica: in contesti non universali, a quali bambini/famiglie viene data priorità, a quali no, e in base a quali criteri. Carbuccia et al. (2022) riassumono i quattro possibili ostacoli all'accesso ai servizi di ECEC per famiglie diverse e in condizioni di disuguaglianza: i) la vicinanza spaziale o residenziale a una qualsiasi di queste risorse; ii) la tendenza delle aree svantaggiate ad avere un numero minore di questi servizi; iii) criteri che potrebbero favorire il sostegno

alle famiglie lavoratrici (madri) ed escludano quelle con un genitore a casa; iv) gli orari di “ufficio”, che, come abbiamo constatato in varie visite durante il progetto EDUFIRST, escludono facilmente le famiglie con altri orari di lavoro (fabbrica, pulizie, vendita al dettaglio, ecc.); oppure v) le crescenti complessità burocratiche legate all’accesso a questi servizi. In questa età cruciale, i servizi di ECEC innovativi, di qualità, diversificati e reattivi dovrebbero sempre dare chiaramente priorità all’equità.

Un’altra possibile funzione, meno diffusa, è quella che concepisce i servizi di ECEC come uno spazio potenziale per lo sviluppo integrale dei bambini. In molte città vengono proposte politiche pubbliche con un obiettivo chiaro: fornire a ogni bambino e alla sua famiglia le condizioni per uno sviluppo globale, incentrato sul bambino stesso, rispettoso... Uno sviluppo non scandito dai tempi della politica, del mondo del lavoro o della scuola (*Kronos*), ma dal tempo dei bambini (Hoyuelos, 2008), più legato all’attesa, all’opportunità e al significato (*Kairos*). Questa funzione delle politiche per la prima infanzia è spesso strettamente legata a un altro possibile approccio che concepisce i bambini di età compresa tra 0 e 3 anni (almeno) come parte integrante delle loro famiglie, dalle quali non dovrebbero essere separati. Queste politiche a sostegno della genitorialità (positiva) dovrebbero facilitare e promuovere sia le condizioni materiali minime per il benessere familiare (alloggio, cibo, ecc.) sia la condivisione del tempo, delle esperienze e degli stimoli (Nikiforidou et al., 2024). Spesso si riscontrano esperienze di questo tipo che si verificano «in modo informale», all’interno della comunità, in modo orizzontale e partecipativo (Gallego e Maestropieri, 2024), mentre in altri casi sono promosse in vari modi dall’amministrazione locale.

Queste e altre possibili funzioni guida delle politiche pubbliche per la prima infanzia e le famiglie (come la dimensione comunitaria, l’adattamento ai cambiamenti climatici e la lotta contro di essi, nonché la lotta all’obesità infantile e ai problemi di salute, ecc.) possono essere complementari e non si escludono a vicenda. Tuttavia, sembra essenziale che possano essere rese esplicite nella loro progettazione, attuazione e valutazione, facilitando così la coerenza e l’orientamento condiviso con le dimensioni istituzionali e della pratica pedagogica. Concordiamo con Ionescu et al. (2024) sulla necessità che ogni città o territorio disponga di dati, analisi, giustificazioni, un discorso, un quadro condiviso e linee guida chiare sulle funzioni e gli obiettivi che intende raggiungere con le proprie politiche universali e reattive per la prima infanzia e le famiglie. Ciò è fondamentale per costruire una politica dei servizi ECEC realmente reattiva e un sistema solido e completo. Riteniamo essenziale che questo orientamento sia condiviso dall’intera

e l'intera città. Le risposte dovrebbero essere condivise tra le amministrazioni locali, coinvolgendo realmente i settori dell'istruzione, della sanità, dei servizi sociali, dello sport, dell'urbanistica, ecc. Inoltre, tali risposte dovrebbero essere condivise e co-costruite con le famiglie e la comunità, che sono attori chiave nella costruzione di una buona *governance partecipativa* di queste politiche e istituzioni (i servizi ECEC come bene comune). Le famiglie, i professionisti e la comunità fanno parte della soluzione alle sfide della prima infanzia (Collet e Tort, 2017) e le università possono essere attori chiave nell'affrontare tali sfide. Tenendo presente che, come già menzionato in precedenza, tutte le politiche relative ai servizi di ECEC devono essere incentrate sulla promozione dei bisogni e dei requisiti di sviluppo globali di ciascun bambino in ogni fase.

1.4.3 Servizi per la prima infanzia e le famiglie: dimensione istituzionale (meso)

Come affermato dall'OCSE (2017, 2018a, 2018b, 2015), una volta stabilite le politiche pubbliche sulla prima infanzia e sulle famiglie, è il momento di tradurre questi impegni in istituzioni universali, complete, reattive e di alta qualità come strumenti per l'attuazione di queste linee guida. Ciò significa rendere la *garanzia per l'infanzia* (UE⁵) una realtà, affinché tutti i bambini, specialmente i più svantaggiati, abbiano le stesse opportunità e lo stesso accesso ai servizi per la prima infanzia (equità). Tutte le istituzioni dovrebbero essere orientate, dalla loro progettazione fino alle pratiche quotidiane, verso il soddisfacimento dei bisogni di sviluppo, cognitivi, emotivi, fisici, sociali... dei bambini in ogni fase del loro sviluppo. Nella nostra proposta, l'aspetto più importante non sono i servizi in sé, ma il fatto che siano universali e completi; che siano realmente pertinenti e adeguati alle realtà e alle esigenze dei bambini e delle famiglie in ogni momento e contesto (reattivi); e che soddisfino elevati standard di qualità. A questo proposito, esaminiamo le risposte istituzionali più comuni alle politiche per la prima infanzia e la famiglia in Europa.

a) Scuola materna – Asilo

Senza dubbio, questa è stata e continua ad essere la risposta più comune alle esigenze della prima infanzia. Sebbene esistano alcuni esempi precedenti, è stato

⁵https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_en

nel corso del XIX secolo che vari paesi europei iniziarono a costruire strutture di assistenza all'infanzia e/o educative per i bambini (e le bambine, sebbene non in tutti i casi). Owen, Brunszvik o Montezinos furono pionieri in questo campo, ma fu indubbiamente Fröbel che, con la sua proposta di asilo nel 1840, definì uno spazio e un tempo educativi professionalizzati, accoglienti, inclusivi, rispettosi, ludici, naturali e legati alle famiglie e alla comunità. Da allora, tutti i kindergartens – asili nido, con le loro molteplici denominazioni – hanno tratto la loro prima ispirazione e il loro modello da questa proposta. Si tratta di centri in cui, con orari, strutture, tipologie e rapporti numerici di personale, prezzi ecc. diversi, i bambini da 0 a 3 anni, o in alcuni casi, come in Italia o in Finlandia, fino a 6 anni, vengono accuditi senza la presenza dei genitori o di chi se ne prende cura. Oggi, in Europa, quasi 2 milioni di bambini frequentano servizi per la prima infanzia (0–3) e 13,6 milioni servizi prescolari (3–6)⁶. Indubbiamente, la diffusione di questa forma istituzionale di politica per la prima infanzia, che risponde a vari approcci, funzioni e orientamenti (equilibrio tra vita lavorativa e vita privata, preparazione alla scuola, sviluppo globale, ecc.), è enorme e la rende la risposta più diffusa in tutto il continente. Tuttavia, dalla nostra prospettiva globale e reattiva, riteniamo che gli asili nido presentino importanti questioni da affrontare per continuare a migliorare. La prima è, come già spiegato, se la risposta alle esigenze dei servizi di educazione e cura della prima infanzia debba essere sempre, o per la maggior parte, rappresentata dagli asili nido. È quindi essenziale che ogni territorio si chieda se, nelle circostanze attuali, la risposta migliore alle proprie realtà e alle esigenze della prima infanzia, delle famiglie e della comunità sia quella di creare o aumentare il numero di asili nido. Il fatto che sia la risorsa più diffusa non significa che sia sempre la migliore, la più pertinente, la più utile o la più efficace in tutti i contesti. È quindi essenziale che le questioni sollevate nella dimensione politica vengano trasferite al dibattito su quali strumenti/strumenti/istituzioni siano necessari in relazione al dibattito nella sezione successiva: quali istituzioni per quali pratiche pedagogiche? (Willan, 2024).

La seconda sfida riguarda la progettazione istituzionale: le scuole dell'infanzia, nella loro forma attuale, rappresentano la risposta migliore alla proposta di universalità, globalità e reattività? Diversi forum europei stanno discutendo su come

⁶https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_childhood_education_statistics

Le scuole dell'infanzia possono essere ripensate al di là della logica scolastica. Come afferma Murray (2025, p. 4), «*una scolarizzazione* prematura distoglie l'attenzione dalle esperienze ottimali dei bambini piccoli [che] sono in sintonia con i loro interessi e bisogni, sono significative per loro e valorizzano la loro partecipazione, felicità, padronanza, autonomia e motivazione intrinseca». Questo cambiamento rischia di minare lo sviluppo della curiosità, della creatività e delle abilità sociali (Bennet e Kaga, 2010) e può creare confusione tra le parti interessate (Brown et al., 2023). Pertanto, una domanda da porsi riguardo alla progettazione istituzionale delle scuole dell'infanzia è: in che modo promuovono la crescita dei bambini e delle famiglie in ambienti inclusivi e democratici? In che modo si aprono a diversi modi di «essere» nella scuola dell'infanzia in termini di orari, presenza quotidiana e ordinaria delle famiglie, evitando che i genitori assumano un ruolo di «clienti» e orientandosi verso un'efficace corresponsabilità nell'educazione? Come sono progettate in modo da poter rispondere, in modo standardizzato, alle diverse esigenze e ai desideri delle famiglie? È possibile individuare varie iniziative, che vanno da quelle informali a quelle strutturate, quali gruppi familiari, spazi dedicati alle abilità motorie, gruppi per la salute infantile, servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC, descritti di seguito) o centri integrati per le famiglie all'interno di una scuola dell'infanzia, ed esaminarne le sinergie? Tuttavia, ad oggi, ad esempio in Spagna, le scuole dell'infanzia, a causa dei loro criteri di ammissione, delle loro rette nei paesi in cui l'assistenza ai bambini da 0 a 6 anni non è (ancora) un diritto soggettivo e della loro attenzione al sostegno dell'equilibrio tra vita lavorativa e vita privata, favoriscono le disuguaglianze e possono escludere i più svantaggiati (famiglie povere, quelle senza regolarizzazione amministrativa, ecc.) anche nelle città con tariffe sociali (Saurí e González, 2022).

Il terzo aspetto riguarda la formazione (iniziale e continua), l'assunzione, la fidelizzazione e la promozione di professionisti con un percorso di carriera rilevante e motivante: il dibattito sulla nuova professionalità nei servizi di ECEC. Come affermato dal Centre for Innovation in Early Years (Peeters, 2023, i):

In tutta Europa, la crescente professionalizzazione nell'assistenza all'infanzia è in cima all'agenda. Si sta assistendo a un cambiamento di prospettiva sull'assistenza all'infanzia, che passa dal «prendersi cura» dei bambini, intesa come sostituzione temporanea della madre lavoratrice, all'assistenza all'infanzia come parte integrante di un settore educativo più ampio. Uno dei segnali in tal senso è la crescente attenzione alla co-educazione e alle collaborazioni con i genitori. Oggi, in molti paesi, assistiamo a cambiamenti nelle professioni dedicate ai bambini più piccoli.

Inoltre, è qui che entra in gioco il dibattito sul multiprofessionalismo nei servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC), che sottolinea la necessità di équipe interprofessionali composte

da insegnanti, educatori sociali, infermieri, facilitatori di comunità, ecc. Infine, il quarto dibattito riguarda l'inclusione e i bambini con bisogni speciali (Collet et al. 2022). Tuttavia, a livello istituzionale, la questione può essere affrontata da una prospettiva medica, deficitaria o normalizzante-inclusiva. Esistono quindi molteplici dibattiti da risolvere su come accogliere le famiglie, come sviluppare un'alleanza specifica con loro, quali questioni etiche considerare, come fornire un sostegno specifico senza segregare, ecc.

b) Spazi di assistenza all'infanzia in ambito familiare – club per famiglie – centri di attività per famiglie

In molti paesi europei si possono trovare istituzioni, con nomi e orientamenti diversi, che, a differenza delle scuole materne, si rivolgono sia alle famiglie che ai bambini piccoli. Si tratta di una risorsa molto meno diffusa rispetto alle scuole materne, ma con un grande potenziale (Ferrer e Riera, 2004; Blanch et al., 2021). Molte di esse si ispirano al progetto «*La Maison Verte*» lanciato da Françoise Dolto nel 1957. In molti casi, sono legati alle famiglie più svantaggiate (Capdevila e Longás, 2013) e costituiscono una risorsa collegata a programmi socio-educativi, genitorialità positiva, accoglienza delle famiglie di origine straniera, lavoro comunitario e servizi sociali.⁷ Le aree di intervento più comuni sono: orientamento professionale e sostegno alla genitorialità, specialmente in ambiti quali la cura, l'alimentazione, l'affetto, le routine, ecc.; Promozione dei legami intrafamiliari; Offerta di uno spazio di qualità in cui i bambini possano giocare e socializzare; E creazione di uno spazio di sostegno reciproco, scambio e connessione con la comunità. A tal fine, questi spazi offrono solitamente routine, gioco libero, lavoro emotivo e relazionale, creazione di legami, gioco guidato, attenzione individuale e sostegno ai genitori, sostegno reciproco tra le famiglie, relazioni interculturali e comunitarie, genitorialità positiva e orientamento su cura, alimentazione, igiene, limiti, comportamento, ecc. I professionisti che li accompagnano sono spesso insegnanti della prima infanzia e/o educatori – assistenti sociali, con il supporto istituzionalizzato di professionisti in psicologia, infermieristica e altri ambiti dell'educazione, della psicologia, del lavoro sociale e comunitario, della salute e della genitorialità. Non è raro trovare spazi familiari situati in strutture condivise con asili nido, centri diurni per anziani, centri comunitari o club sportivi, con i quali spesso si generano sinergie e attività condivise.

⁷<https://ajuntament.barcelona.cat/educacio/ca/0-3-anyos/xarxa-despays-familiars-de-crianca-municipals>

Ancora una volta, la questione degli obiettivi istituzionali degli spazi per le famiglie è cruciale. A cosa servono gli spazi per le famiglie? In risposta a quale contesto, a quali esigenze e realtà dei bambini e delle famiglie? A quali fini? Per chi? Si tratta di domande che non possono essere ignorate in nessun caso, così come il tipo di orientamento di ciascuno spazio per le famiglie, che varia notevolmente da un territorio all'altro. A nostro avviso, e soprattutto in un contesto europeo caratterizzato da una crescente diversità (in termini di origine, bisogni educativi speciali, modelli familiari, ecc.) e da disuguaglianze, gli spazi familiari potrebbero rappresentare una risposta flessibile, adattabile e pertinente, in grado di integrare e/o collegarsi alle scuole dell'infanzia. Come esposto, è importante smettere di pensare alle istituzioni classiche come a qualcosa di immutabile, ma piuttosto come a qualcosa che può essere innovativo, rimodellato, combinato e (ri)creato. Pertanto, gli spazi familiari potrebbero rappresentare una valida alternativa per garantire un'assistenza completa, universale, flessibile e reattiva ai bambini da 0 a 3 anni e alle loro famiglie, oppure per migliorare l'assistenza già fornita nelle scuole dell'infanzia (universali). Come spiegato in precedenza, è probabilmente necessaria una strategia combinata di istituzioni, livelli di intensità e risorse diverse, volta a garantire una maggiore attenzione e una maggiore reattività nei confronti delle famiglie più svantaggiate e minore per quelle con maggiori risorse e capitale, al fine di invertire e non riprodurre le disuguaglianze esistenti. Ancora una volta, in modo contestuale, globale e reattivo, ogni territorio deve porsi le domande sulle istituzioni più rilevanti e innovare nelle risposte.

c) Scuole materne a tempo parziale e strutture miste

A causa delle scelte familiari, delle esigenze dei bambini e delle risorse disponibili, l'opzione di una scuola dell'infanzia in cui i bambini possano frequentare due o tre giorni alla settimana invece degli attuali cinque può rappresentare un approccio innovativo ed efficiente da sperimentare, testare e valutare. Esiste inoltre la possibilità di prendere in considerazione strutture miste che siano al contempo asili nido (a tempo pieno – alta intensità), strutture a frequenza intermittente (media intensità) e spazi per le famiglie (bassa intensità). Durante tutta l'infanzia, le famiglie e i professionisti possono determinare l'intensità e il tipo di risorsa più adeguata ai bambini e ai genitori in base alle loro esigenze e circostanze. L'obiettivo di queste strutture/progetti misti è estendere l'assistenza a *tutti* i bambini di età compresa tra 1 e 3 anni e alle loro famiglie, in particolare a quelli provenienti dai contesti più svantaggiati, e a mettere in contatto bambini e famiglie diverse con esigenze di sviluppo differenti. Come spiegato, questo approccio globale alle istituzioni di educazione e cura della prima infanzia e alle modalità di co-costruzione delle stesse potrebbe essere sviluppato in una prospettiva di bene comune.

d) Progetti intensivi di sostegno genitoriale

Con l'obiettivo esplicito di contrastare la riproduzione intergenerazionale della povertà, in Europa esistono vari progetti di sostegno intensivo alla genitorialità⁸ in cui, soprattutto giovani madri, trascorrono gran parte della giornata insieme a professionisti. In tali contesti, si valorizzano le potenzialità di madri e bambini, che vengono accompagnati e preparati affinché possano proseguire il proprio percorso formativo e conseguire titoli di studio ufficiali dell'istruzione obbligatoria e post-obbligatoria; ricevono inoltre sostegno nella genitorialità (igiene, alimentazione, abitudini, salute, ecc.), nell'alloggio e nel reddito, nei legami con la comunità e nella rete familiare, ecc. In molti casi si tratta di progetti di ONG che mirano, attraverso un intervento proattivo, intensivo, globale e a medio termine (G anni), a rompere con la logica tradizionale dell'intervento dei servizi sociali (parziale, a bassa intensità e reattivo) e a spezzare il circolo vizioso della povertà familiare e dell'esclusione sociale. In assenza di una valutazione esterna coerente anche in questo ambito, si tratta di un'altra possibile risposta istituzionale e innovativa, pertinente alle diverse realtà ed esigenze della prima infanzia, un aspetto che, come spiegano Ionescu et al. (2024, blocco 3), è fondamentale.

e) Spazi comunitari per l'infanzia – reti informali di assistenza

Come spiegano Maestripieri e Gallego (2024) in uno studio su Barcellona, molte città dispongono di reti comunitarie e/o informali di assistenza all'infanzia e di sostegno alla genitorialità. Pur con approcci diversi, tutti concordano su (a) il desiderio di auto-organizzazione di questo sostegno tra pari e (b) una certa professionalizzazione di alcune delle persone presenti nella rete (per lo più donne) che si prendono cura dei bambini e delle famiglie nelle proprie case o in quelle dei «professionisti». A livello di politiche pubbliche e di approccio istituzionale, sorgono interrogativi su se sostenere o meno queste reti, che di solito sono organizzate tra famiglie della classe media; su come promuoverne una maggiore diversità; su come contattarle e metterle in collegamento con asili nido, spazi per le famiglie e altre risorse; su come monitorare la qualità dei servizi che offrono; su come ascoltare la loro voce in quanto attori sul campo con esigenze e proposte... Riteniamo che queste siano questioni fondamentali per la costruzione di sistemi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) completi e reattivi. E potrebbero essere rilevanti per la costruzione di un ecosistema locale di sostegno alla prima infanzia e alle famiglie migliore e più forte.

⁸<https://blog.caritas.barcelona/familia-i-infancia/la-familia-del-paidos/>

f) Altri servizi di ECEC a sostegno della genitorialità a domicilio, dell'assistenza domiciliare, dei servizi sanitari, ecc.

Tutti questi servizi hanno in comune l'erogazione di sostegno in materia di genitorialità, assistenza o assistenza sanitaria domiciliare da parte di professionisti (sia abilitati che non abilitati) (Bromer e Korfmacher, 2017). In linea con Ionescu et al. (2024), proponiamo questi servizi come complementari alle istituzioni sopra menzionate o ad altre che potrebbero essere create. Riconoscendone il valore, poniamo le stesse domande delle sezioni precedenti: quale ruolo dovrebbero svolgere questi servizi a domicilio (educativi, assistenziali, sanitari, ecc.) nell'architettura istituzionale di ciascuna città o territorio? Come dovrebbero essere coordinati e integrati con altri servizi, e chi dovrebbe garantire tale coordinamento e integrazione e in che modo? Se la risposta è «questi servizi», qual è la domanda? Ecc.

g) Dibattiti istituzionali trasversali

Infine, vi sono dibattiti trasversali fondamentali che sia l'architettura istituzionale dei servizi per la prima infanzia e per la famiglia, sia ogni singolo spazio istituzionale devono affrontare. In primo luogo, il dibattito sulla qualità dei loro elementi formali e delle loro pratiche, con tutta la complessità di definire la qualità in queste fasi in modo inclusivo, contestuale, relazionale, ecc. (Azcona e Hoyuelos, 2011; Collet et al., 2024). E la loro valutazione ai fini della rendicontazione e, soprattutto, dell'apprendimento e del miglioramento. In secondo luogo, il dibattito, in quei contesti in cui ancora non esiste, sulla continuità tra la fase 0-3 anni e quella dai 3 anni fino alla scuola dell'infanzia. Questo dibattito solleva questioni chiave riguardo alla scolarizzazione e alla descolarizzazione della fase della prima infanzia, con i relativi pro e contro (Paniagua e Collet, 2024); riguardo ai salti e alle (non) continuità tra le fasi, le strategie e le metodologie di cura, gli orientamenti, ecc. Solleva inoltre, con Sakr e O'Sullivan (2022), la questione della leadership nei servizi per la prima infanzia e l'importanza della formazione, del riconoscimento e dello sviluppo per continuare a migliorarli. E infine, la questione già discussa delle condizioni di lavoro e della nuova professionalità nei servizi ECEC. Infine, è bene ricordare che tutti i modelli istituzionali devono concentrarsi sul soddisfacimento dei bisogni di sviluppo dei bambini sotto ogni aspetto.

In conclusione, va sottolineato che il nuovo approccio globale e reattivo non implica opporsi alle diverse funzioni e orientamenti dei servizi di ECEC, poiché non sono contraddittori, né alle diverse soluzioni istituzionali presentate. Al contrario, muoversi verso un orizzonte universale e reattivo richiede complementarità e un'architettura istituzionale e una governance globali, coerenti,

condivisa e radicata nella comunità, con proposte diverse a seconda delle esigenze e delle situazioni di ciascun contesto.

1.4.4 Servizi per la prima infanzia e famiglie: pratiche pedagogiche e di cura (micro)

Come abbiamo spiegato, le dimensioni politiche e istituzionali si riflettono in varie pratiche educative e assistenziali nei servizi per la prima infanzia, ed è proprio queste pratiche che i bambini e le famiglie percepiscono, in modo pratico e concreto. Essi vivono solo gli spazi, le relazioni, i tempi, l'assistenza e l'educazione forniti da professionisti specifici in istituzioni specifiche. Le pratiche quotidiane nei servizi di ECEC sono, in definitiva, il modo reale e concreto per fornire la migliore risposta possibile alle esigenze di sviluppo dei bambini. È quindi essenziale che la progettazione delle politiche pubbliche e l'architettura istituzionale tengano conto del fatto che queste si riducono, in ultima analisi, a un elemento fondamentale: pratiche pedagogiche e assistenziali specifiche, che devono essere della massima qualità e del miglior orientamento possibile. A questo proposito, la nostra proposta di dibattiti e sfide affinché le città continuino a progredire nel miglioramento dei servizi di ECEC si articola attorno a tre dimensioni: (a) una nuova professionalizzazione, ovvero identità professionale e condizioni materiali di lavoro; (b) leadership per la qualità e il miglioramento continuo dei servizi di ECEC; e (c) un approccio educativo e assistenziale inclusivo e reattivo.

a) Nuova professionalizzazione

Come già spiegato, esiste un divario significativo tra la retorica e le risorse investite nei servizi per la prima infanzia e per le famiglie, specialmente nei paesi dell'Europa meridionale. Probabilmente il divario e il paradosso più evidenti si riscontrano tra una fase cruciale dello sviluppo umano e, in alcuni contesti, professionisti con salari bassi, orari di lavoro prolungati, rapporti numerici elevati, mancanza di spazio per la preparazione e la riflessione, scarso riconoscimento sociale... e, in relazione a ciò, basse qualifiche e talvolta standard professionali insufficienti. In tutta Europa è sempre più difficile attrarre professionisti in questa fase, trattenerli e sviluppare un percorso professionale motivante in questa fascia d'età 0–3/0–G. Di fronte a questa contraddizione, che mina la qualità e il miglioramento continuo di questi servizi, proponiamo un nuovo contratto per i professionisti dei servizi ECEC basato su due concetti: qualità attraverso il riconoscimento (UNESCO, 2021). Da un lato, in una fase critica, sono necessari professionisti altamente qualificati,

ben selezionati e costantemente formati, nonché standard elevati e un sistema di valutazione rigoroso (OCSE, 2018b). D'altro canto, la società, attraverso le amministrazioni locali e regionali/statali, deve offrire buone condizioni salariali paragonabili a quelle degli insegnanti di altre fasce d'età o dei professionisti di altri settori, orari simili, rapporti numerici adeguati, tempo e spazio per la preparazione e la riflessione (Robinson, 2020) e un riconoscimento sociale molto più elevato. I professionisti dei servizi di educazione e cura della prima infanzia, se svolgono il proprio lavoro con qualità, hanno un'elevata capacità di prevenire future disuguaglianze o difficoltà. Questa sfida implica un nuovo patto tra università, amministrazioni locali, famiglie e società per avanzare con decisione verso una nuova professionalità nell'educazione e nella cura della prima infanzia che renda possibile questa qualità auspicata in qualsiasi contesto istituzionale (scuola materna, spazi familiari, centri familiari integrati, ecc.) (Willan, 2024). Inoltre, proponiamo uno sforzo per defemminizzare la professione affinché risulti un po' più equilibrata in termini di genere, in linea con il coinvolgimento degli uomini nelle attività di educazione e cura (Brody et al., 2021).

b) Leadership per la qualità e il miglioramento continuo

In linea con Sakr e O'Sullivan (2022) e Willan (2024), riteniamo che il ruolo della leadership nei servizi per la prima infanzia e per la famiglia sia stato sottovalutato. Mentre nell'istruzione primaria e secondaria esiste un ampio corpus di ricerche che evidenzia la centralità di una leadership efficace, cooperativa, professionale, democratica e orientata alla qualità nel quadro di una comunità professionale e collettiva che apprende e migliora insieme (Day et al., 2011; Dogan e Adams, 2018; Dufour, 2004; Robinson, 2022), ciò accade raramente nell'educazione della prima infanzia. La leadership significa inquadrare le pratiche all'interno di un progetto co-costruito; significa creare una rete con altri attori educativi essenziali (famiglie, amministrazioni locali, organizzazioni, ecc.); significa cercare la risposta migliore alle questioni sollevate dal contesto sociale, familiare e infantile in un dato momento (reattiva); significa co-costruire qualità e sostenibilità in termini di materiali, risorse e personale nei servizi di educazione e cura della prima infanzia; significa promuovere lo sviluppo professionale di ogni insegnante o educatore nel quadro di condizioni di lavoro dignitose e riconosciute; significa costruire relazioni che consentano di affrontare i conflitti (logici) da una prospettiva inclusiva del «noi»; significa promuovere l'apprendimento e il miglioramento continuo a livello personale, collettivo e istituzionale... E tutto questo al fine di offrire i migliori servizi a ogni bambino e a ogni famiglia. In breve, si tratta di un ruolo fondamentale che deve

essere sviluppato e professionalizzato in una prospettiva democratica e per il bene comune (Sousa e Moss, 2023).

c) Un approccio inclusivo e reattivo all'educazione e alla cura Dato il contesto di modernità liquida in cui viviamo, non è sufficiente offrire servizi di qualità chiusi o preconcezioni. Come illustrato, la qualità non è solo un concetto intrinseco relativo a quanto siano valide e auspicabili le pratiche in un'istituzione di ECEC. La qualità è anche un concetto legato alla capacità di rispondere adeguatamente alle esigenze specifiche e mutevoli dei bambini e delle famiglie in un determinato contesto. Pertanto, approcci globali e reattivi (Gay, 2018) ci aiutano a comprendere che ogni contesto pone questioni diverse ai servizi per la prima infanzia e che le risposte non possono essere statiche. Se il contesto cambia (origini, lingue, dinamiche familiari, bisogni, orari, ecc.) ma i nostri servizi rimangono gli stessi, probabilmente non sono più di alta qualità. Per fare un esempio semplice ma, a nostro avviso, altamente rilevante. Storicamente, i servizi per la prima infanzia accoglievano bambini e famiglie la cui lingua madre era la stessa di quella del territorio. Oggi disponiamo di asili nido, spazi per le famiglie, spazi di accompagnamento genitoriale intensivo... dove (quasi) tutte le famiglie hanno una lingua madre non autoctona del territorio. Ciò ha dato origine a servizi in contesti di superdiversità (Wessendorf, 2014) in cui possono coesistere decine di lingue, nonché diverse concezioni dell'infanzia, della famiglia e della socializzazione, e diversi bisogni materiali, relazionali e linguistici. Questi contesti nuovi e complessi generano nuove domande, esigenze e sfide per i servizi di educazione e cura della prima infanzia. Ciò non implica cambiare tutte le pratiche, ma piuttosto comprendere che ogni servizio dovrebbe probabilmente essere diverso dagli altri a seconda del tipo di famiglie, bambini, contesto, esigenze, ecc. E che queste esigenze variano nel tempo. Come abbiamo appreso dalle nostre visite a Barcellona, Milano e Tampere, si tratta di porsi domande, ad esempio, sugli orari di apertura; sul numero di ore che ogni bambino può trascorrere nel servizio; sulla necessità di attuare programmi specifici, ad esempio lo sviluppo linguistico per i bambini stranieri e le loro famiglie; su nuove risposte a sostegno della genitorialità; ecc. Oppure, per fare un altro esempio, a seconda del contesto, alle famiglie più svantaggiate viene data priorità in termini di risorse più intensive e professionisti più qualificati come strategia di equità, inclusione e predistribuzione (Cornelissen et al., 2018; Maes et al., 2023). Pertanto, un approccio reattivo richiede che ogni servizio affronti la complessa sfida di fornire la

migliore risposta in ogni momento, a seconda del tipo di bambini, delle famiglie e del contesto, nonché delle loro esigenze e realtà. È possibile valutare queste risposte e i loro impatti in modo regolare, partecipativo, agile ed efficace, al fine di analizzare se soddisfano gli obiettivi prefissati e se costituiscono la risposta adeguata alle domande e alle esigenze di ogni momento. Come vedremo nel prossimo capitolo, la (auto)valutazione finalizzata a co-costruire adattamenti e miglioramenti continui può essere fondamentale per raggiungere la massima qualità in ciascun servizio di ECEC e a livello di sistema.

1.5 Conclusioni: la sfida di orientarsi verso un approccio globale, reattivo e di alta qualità

Questo capitolo mira a mettere in luce le sfide e i dibattiti che possono incoraggiare il miglioramento continuo dei servizi per la prima infanzia e per le famiglie nelle città europee. A nostro avviso, in un contesto in rapida evoluzione caratterizzato da crescente diversità e disuguaglianza, con sfide urgenti, è fondamentale che le città europee siano in grado di porre domande e articolare dibattiti, sfide e risposte riguardanti i propri servizi ECEC in modo globale e reattivo. In altre parole, in linea con le esigenze di ogni bambino, delle famiglie e del contesto. Riteniamo essenziale fornire risposte complete, coerenti e coordinate a queste sfide a livello politico, istituzionale, pedagogico e delle pratiche assistenziali. È inoltre fondamentale essere consapevoli che nessuna risposta da parte dei servizi di ECEC è politicamente neutra e che le scelte compiute devono essere rese esplicite. Ad esempio, collocando le risposte dei servizi ECEC all'interno dei quattro assi classici per l'analisi di qualsiasi politica pubblica (Adelantado, 2000): (a) se il mercato venga o meno rafforzato (mercificazione vs. smercificazione); (b) se siano o meno guidati dalle amministrazioni pubbliche (nazionalizzazione vs. denazionalizzazione); (c) se l'onere della cura dei bambini ricada o meno sulle famiglie (di solito sulle donne) (*familializzazione* vs. *defamilializzazione*); e, (d) se i servizi comunitari di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) siano promossi (*comunitarizzazione* vs. *decomunitarizzazione*). Riteniamo inoltre rilevante il dibattito sui diversi approcci ai servizi ECEC in relazione al diritto soggettivo dei bambini all'assistenza e all'istruzione (garanzia per l'infanzia); e su come si articolino le reti di attori formali, non formali e informali coinvolti, dando vita ad architetture istituzionali più aperte o più chiuse. È inoltre fondamentale sottolineare

l'importanza dei dati, delle conoscenze basate su prove concrete e della ricerca per informare e arricchire le decisioni politiche, istituzionali e pedagogiche. E il loro legame indispensabile con la valutazione, come proposto nel prossimo capitolo. Senza dati e conoscenze, non è possibile costruire sistemi di valutazione che promuovano il miglioramento continuo. I dibattiti sulla formazione, l'assunzione, la fidelizzazione e lo sviluppo dei professionisti del settore stanno emergendo come fondamentali nei servizi di ECEC, così come il loro modello di nuova professionalità emergente. Questo dibattito è sempre legato a quello delle condizioni di lavoro, dei rapporti numerici e delle risorse.

In breve, come hanno affermato Dahlberg, Moss e Pence (2005), è urgente riesaminare la questione della qualità nelle politiche, nelle istituzioni e nelle pratiche dei servizi di ECEC, portandola ben oltre gli aspetti procedurali, formali o tecnici. A nostro avviso, la qualità oggi richiede un approccio globale e reattivo che ampli la prospettiva della qualità incorporando altre dimensioni, sfide e dibattiti come quelli sopra delineati. Ci auguriamo che questo capitolo, che propone un nuovo approccio a tali servizi, il capitolo successivo, che presenta uno strumento per la (auto)valutazione della qualità e il miglioramento continuo, e il resto del libro, con i contributi sulle buone pratiche delle tre città coinvolte, contribuiscano al raggiungimento di questi obiettivi.

2. Verso uno strumento per la valutazione e il miglioramento costanti dei servizi di educazione e di assistenza

Francesca Davoli, Mila Naranjo e Verónica Jiménez

2.1 Introduzione: qualità e valutazione dei servizi di educazione e cura della prima infanzia

Questo capitolo affronterà tre aspetti chiave dell'educazione della prima (primissima) infanzia: cosa intendiamo per servizio educativo, come affrontiamo il concetto di qualità e come identifichiamo gli indicatori per valutarla. La prima riflessione ci porta a descrivere il servizio educativo come uno spazio/tempo con una finalità educativa, al di là delle scuole per bambini da 0 a 3 (e/o da 3 a 6) anni. In questo senso, ci riferiamo agli asili nido (*centri per neonati e bambini piccoli o nidi d'infanzia*), ma anche a vari contesti educativi, quali gli spazi gioco (*gruppi di gioco o spazi gioco*), gli spazi per le famiglie (*centri per le famiglie o spazi per le famiglie*); tutti ambienti educativi, spazi caratterizzati da un'importante componente pedagogica, progettati e realizzati da professionisti della prima infanzia (educatori, pedagogisti) con la collaborazione e il sostegno dei responsabili politici e di altri attori (famiglie, cittadini) con un chiaro intento educativo.

Tutti questi spazi educativi – che possono variare da informali a formali e da poco strutturati a altamente strutturati – offrono opportunità di interazione e socializzazione, nonché di apprendimento e sviluppo (sociale, cognitivo, emotivo e psicomotorio) sia per i bambini che per gli adulti coinvolti (genitori, famiglie e professionisti dell'educazione).

Grazie a questo *quadro intenzionale*, all'interno di uno spazio/tempo preparato, si realizza lo scopo educativo del servizio: tessere relazioni, creare esperienze, vivere emozioni e sviluppare quelle competenze, abilità e

capacità nel paradigma *dell'imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e imparare ad essere* (Delors, 1996).

Il primo ciclo dell'educazione della prima infanzia (0–3) e i modelli di assistenza alla prima infanzia sono ancora oggi oggetto di dibattito tra assistenza ed educazione (Sánchez-Vera, 2022), ovvero tra approcci legati, da un lato, all'assistenza familiare *contrapposta* a quella al di fuori della famiglia e, dall'altro, alla priorità delle politiche di conciliazione tra lavoro e vita privata *contrapposta* al diritto di ogni bambino all'istruzione fin dalla nascita. Il «dibattito tra assistenza ed educazione» (Sánchez-Vera, 2022, p. 105) non è ancora stato risolto; né è stata superata la controversia tra istituzioni con «un approccio socio-assistenziale, che si occupano dei bambini di età inferiore ai tre anni i cui genitori lavorano, e quelle con un approccio più strettamente educativo [...] fino all'inizio della scuola primaria» (Egido, 2010, p. 355).

2.2 Qualità dei servizi di educazione e cura della prima infanzia: stato dell'arte

Come esposto in precedenza, il concetto di qualità nel campo dell'educazione presenta un elevato livello di complessità che è stato ampiamente discusso da vari autori (Dahlberg, Moss e Pence, 1999; Moss, 2017). Posizioni controverse, volte a considerare i servizi educativi al di là del concetto di qualità previsto dalle visioni neoliberiste degli economisti, sono ampiamente sviluppate nell'opera di Moss (2014; 2015), che prende saggia distanza dai discorsi dominanti attuali e offre narrazioni alternative per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia al giorno d'oggi.

Zabalza (2014, p. 15) avverte che lo stesso termine (qualità) può riferirsi a cose diverse, a seconda dei vari attori coinvolti nell'assistenza all'infanzia e nell'educazione della prima infanzia (politici, famiglie, educatori, bambini), a seconda dal contesto geografico e dal periodo storico.

L'autore indica alcune variabili da considerare nella definizione del concetto di qualità:

- La formazione del personale educativo e la disponibilità di professionisti esperti.
- Interazioni calorose con i bambini.
- Un contesto inclusivo in cui convivono bambini con caratteristiche personali e sociali diverse.

- Un modello educativo che consideri l'istruzione e lo sviluppo del pensiero creativo nei bambini come complementari e ugualmente importanti sia dal punto di vista educativo che dello sviluppo sociale.

Il primo punto che sottolineiamo è l'importanza della formazione degli insegnanti, che costituisce il quadro di riferimento per tutti gli altri aspetti della pratica curricolare. Esiste una relazione diretta tra la qualità della formazione dei professionisti e il loro rendimento didattico, nei contesti educativi delle varie fasi, non solo nella prima infanzia. Condividiamo l'opinione di Egido (2010, p. 412) quando afferma che «poiché la qualità dell'educazione della prima infanzia dipende in gran parte dalla qualità dei suoi insegnanti, i paesi europei, oltre a disporre di sistemi di formazione adeguati, devono adottare misure per rendere attraenti le condizioni di lavoro degli insegnanti in questa fase».

È quindi necessario garantire la formazione dei professionisti e, al contempo, le loro condizioni di lavoro rappresentano una condizione necessaria per raggiungere la qualità educativa auspicata e, al contempo, un'indicazione per i responsabili politici, le amministrazioni e gli enti di formazione (in particolare le università) per migliorare l'istruzione.

Galardini (200G, p. 7) collega la nozione di professionista riflessivo al concetto di qualità e sottolinea che la qualità «si coltiva» e «non va interpretata come un'entità astratta, ma come una riflessione sulla pratica, sui contesti e sulle consuetudini di un servizio al fine di indagarne il significato in relazione agli obiettivi». Di seguito sono riportati alcuni indicatori di qualità per l'assistenza alla prima infanzia che dovrebbero essere tenuti presenti per approfondire la riflessione:

- I modi in cui ogni bambino (e la sua famiglia) viene accolto nella propria unicità.
- Le pratiche di ascolto e osservazione che la scuola adotta nella vita quotidiana.
- Le relazioni e le interazioni tra pari e con gli educatori adulti.
- L'organizzazione degli spazi (attentamente studiata) e del tempo (rispettosa dei ritmi di vita dei bambini).
- La selezione dei materiali offerti ai bambini per le loro esperienze di scoperta, gioco e relazioni all'interno del contesto educativo.
- Il rapporto con le famiglie e la promozione di una cultura dell'infanzia nella città (i bambini come cittadini a pieno titolo).

Se i fattori chiave per garantire la qualità sono la formazione dei professionisti, l'organizzazione pedagogica, la composizione dei gruppi di bambini (rapporto adulti/bambini), gli spazi, il tempo, il rapporto con le famiglie e il collegamento in rete con il territorio e altri professionisti, strutture adeguate, risorse umane e materiali, nonché i legami con l'ambiente sociale e culturale, sarà necessario disporre di strumenti di riflessione, valutazione e, se necessario, miglioramento degli elementi identificati come costituenti della qualità.

Sulla base dell'analisi di alcuni degli strumenti esistenti per la valutazione e il miglioramento continuo dei servizi di educazione e cura della prima infanzia, la sfida consiste nell'offrire un nuovo strumento di autovalutazione della qualità educativa rivolto a tutti i professionisti, i responsabili politici e gli amministratori dei servizi educativi. Per rispondere alla domanda su come venga valutata la qualità, esiste un ampio consenso internazionale su tre strumenti considerati efficaci, che sono stati analizzati nel presente studio. Li elenchiamo in ordine cronologico di comparsa, in modo che il lettore possa collocarli nel tempo, per poi approfondirne la spiegazione uno per uno:

1. Scala ITERS-R
2. Indice di inclusione
3. DAVOPSI

Il primo strumento, la *scala ITERS-R* (Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised), è una revisione della ben nota scala ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale, ITERS 1550), ideata negli Stati Uniti per valutare la qualità complessiva dei programmi destinati ai bambini da 0 a 3 anni (Harms, Cryer e Clifford, 2003). Per definire e misurare la qualità, la scala ITERS-R ha attinto a tre fonti principali: evidenze di ricerca provenienti da vari campi rilevanti, quali la salute, lo sviluppo e l'educazione; opinioni professionali sulle migliori pratiche; e limiti pratici della vita reale nell'ambiente della scuola dell'infanzia.

Nel corso del processo di revisione sono state utilizzate quattro fonti principali di informazione:

1. Ricerche sullo sviluppo della prima infanzia e risultati relativi all'effetto degli ambienti di assistenza all'infanzia sulla salute e sullo sviluppo dei bambini.

2. Confronto tra il contenuto dell'ITERS originale e strumenti di valutazione progettati per una fascia d'età simile, nonché documenti aggiuntivi che descrivono aspetti della qualità dei programmi.
3. Commenti degli utenti dell'ITERS raccolti tramite un questionario.
4. L'uso intensivo dello strumento per oltre due anni da parte dei coautori dell'ITERS e di oltre 25 valutatori formati all'uso dell'ITERS.

Questa scala, ampiamente utilizzata da ricercatori, amministratori scolastici ed educatori per identificare le aree di miglioramento e garantire che gli ambienti educativi siano ottimali per lo sviluppo dei bambini, è composta da 35 voci organizzate nelle seguenti sette sottoscale:

1. **Spazio e arredi:** valuta la qualità dello spazio fisico, l'organizzazione degli ambienti e gli arredi disponibili per la cura, il gioco e il benessere dei bambini.
2. **Routine di cura personale:** include aspetti quali l'accoglienza e il saluto ai bambini nella loro vita quotidiana a scuola, l'igiene, il riposo, l'alimentazione e la sicurezza.
3. **Ascolto ed espressione orale:** misura in che modo viene incoraggiato lo sviluppo del linguaggio e della comunicazione, come vengono sostenuti i bambini nella comprensione del linguaggio e come vengono promossi la produzione linguistica e l'uso dei libri.
4. **Attività:** valuta la varietà e la qualità delle attività offerte ai bambini (come le abilità motorie fini, il gioco fisico attivo, l'arte, la musica e il movimento, la costruzione, il gioco drammatico, i giochi con sabbia e acqua, la natura e la scienza, l'uso di televisori, video e/o computer e, infine, come viene promossa l'accettazione della diversità).
5. **Interazione:** Prende in considerazione la qualità delle interazioni tra pari, le interazioni tra bambini ed educatori, la supervisione del gioco e dell'apprendimento e il modo in cui viene gestita la disciplina.
6. **Struttura del programma:** valuta l'organizzazione complessiva del programma educativo (orario, gioco libero, attività in piccoli gruppi, bisogni educativi speciali dei bambini).
7. **Famiglie e professionisti (team educativo):** Valuta il coinvolgimento delle famiglie, la formazione del personale educativo, l'interazione e la cooperazione

tra i professionisti, le esigenze personali e professionali, la continuità del personale educativo, la sua supervisione e valutazione, nonché le opportunità di sviluppo professionale (formazione continua).

È importante notare che lo strumento sopra menzionato non si riferisce solo al concetto di *curriculum*, ma a una visione più ampia della prima infanzia che include tutte le pratiche educative.

Il secondo strumento citato, *l'Indice per l'Inclusione: sviluppare il gioco, l'apprendimento e la partecipazione nella prima infanzia e nell'assistenza all'infanzia*, è stato creato nel Regno Unito dai professori Tony Booth, Mel Ainscow e Denise Kingston per aiutare le scuole a orientarsi verso un'istruzione più inclusiva (Booth, Ainscow e Kingston, 200G).

L'Indice può essere considerato una guida che fornisce un quadro di riferimento per l'autovalutazione e il miglioramento continuo nei centri educativi, concentrandosi su tre dimensioni principali:

1. **Creazione di culture inclusive:** questa dimensione riguarda la costruzione di una comunità scolastica sicura, accogliente e collaborativa in cui tutti i membri si sentano valorizzati. Comprende aspetti quali la definizione di valori inclusivi e la promozione di relazioni positive tra tutti i membri della comunità educativa (bambini e adulti, professionisti e famiglie).
2. **Creazione di politiche inclusive:** la seconda dimensione riguarda l'elaborazione di politiche scolastiche che promuovano l'inclusione e l'equità. È considerata fondamentale l'organizzazione del sostegno alla diversità e la promozione di una scuola per tutti, in un quadro che includa tutte le differenze (culturali, sociali, economiche, funzionali, ecc.).
3. **Sviluppo di pratiche inclusive:** questa dimensione si concentra sull'attuazione di pratiche educative che incoraggino la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli studenti, attraverso l'adattamento del programma didattico, delle metodologie didattiche e della valutazione dell'apprendimento.

L'Indice di Inclusione è uno strumento flessibile che può essere adattato a diversi contesti educativi e promuove la partecipazione attiva dell'intera comunità scolastica (bambini e adulti) al processo di miglioramento dell'istruzione nei propri centri educativi. È importante evidenziare i quattro concetti chiave dell'Indice che sono alla base della creazione di un approccio coerente a

sviluppo inclusivo: *inclusione; ostacoli al gioco, all'apprendimento e alla partecipazione; risorse per il gioco, l'apprendimento e la partecipazione; sostegno alla diversità.*

Infine, il terzo strumento, *DAVOPSI* (Dispositivo per l'Analisi e la Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica delle Scuole dell'Infanzia), di origine italiana, è stato sviluppato come strumento innovativo per valutare la qualità dell'organizzazione pedagogica delle scuole dell'infanzia (Bondioli e Nigito, 2011). Lo strumento DAVOPSI, la cui implementazione è iniziata circa 15 anni fa, tiene conto di tre categorie essenziali per la creazione di un ambiente educativo che promuova lo sviluppo globale dei bambini nella prima infanzia: tempo, spazio e raggruppamento dei bambini, con particolare enfasi sull'analisi e la valutazione dei tre aspetti fondamentali del contesto educativo sopra menzionati.

1. **Tempo:** riflessione sul concetto di tempo, sul tempo dei bambini e sull'organizzazione pedagogica del tempo a scuola. Si presta attenzione a come le attività siano distribuite e organizzate nell'arco della giornata, compreso l'equilibrio tra attività guidate e momenti di gioco libero, nonché alla flessibilità nell'adattarsi alle esigenze dei bambini.
2. **Spazi:** Partendo da un approccio ecologico e organizzativo agli spazi educativi, viene valutata la disposizione e l'uso degli spazi nelle scuole dell'infanzia, considerando sia gli spazi interni che quelli esterni, assicurando che siano sicuri, stimolanti e adatti alle diverse attività educative.
3. **Gruppi di bambini:** i gruppi di bambini e le relazioni tra loro vengono valutati come un'importante risorsa educativa che promuove lo sviluppo di bambine e bambini; lo strumento associa le relazioni tra pari al loro sviluppo cognitivo e alla maturazione della loro identità, valorizzando quelle caratteristiche del contesto che favoriscono le relazioni educative tra i bambini. DAVOPSI analizza i criteri di raggruppamento, per quanto riguarda le dimensioni dei gruppi, la loro composizione e le dinamiche di interazione tra i bambini, al fine di promuovere un ambiente di collaborazione e apprendimento reciproco.

Da un punto di vista pedagogico, DAVOPSI è considerato uno strumento di formazione (e di autoformazione) che consente la riflessione sulla propria esperienza e considera la meta-valutazione una risorsa per il miglioramento professionale sia a livello individuale che per l'intero team del centro educativo. Sebbene non venga analizzato in profondità in questo capitolo, vale la pena menzionare uno

strumento di lavoro comune a tutte le scuole italiane, che consente ai centri educativi di riflettere su se stessi e sulle proprie pratiche, individuando le aree di miglioramento. L'acronimo di questo strumento di recente introduzione è RAV = *Rapporto di Autovalutazione*. È stato sviluppato dall'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo) per la scuola dell'obbligo (anni G–1G) e presenta una versione specifica per le scuole dell'infanzia (anni 3–G)¹.

Proseguendo con la riflessione sul concetto di qualità e sul diritto a *un'istruzione e a un'assistenza nella prima infanzia di qualità* per tutti i bambini, oggi esiste, almeno in teoria, un impegno specifico a livello del Piano d'azione di ciascuno Stato membro, che deve essere conforme alle linee guida europee, fino al 2030. *Il Piano d'azione nazionale per l'attuazione della Garanzia europea per l'infanzia* (Ministero dei Diritti sociali e dell'Agenda 2030, 2022) fa specifico riferimento, nel suo Asse strategico 2, all'universalizzazione dei diritti sociali attraverso l'accesso e il godimento di servizi di qualità essenziali, accessibili e inclusivi nel campo dell'educazione, dell'assistenza e della cura della prima infanzia (da 0 a G anni).

Per quanto riguarda il diritto all'istruzione, a questo punto del discorso, è importante menzionare come i sistemi educativi – per garantire questo diritto universale – avrebbero l'obbligo di rispondere alle 4 A (*disponibilità, accessibilità, accettabilità, adattabilità*). Queste dimensioni, tradotte e interpretate, ci consentono di verificare come i sistemi educativi siano ancora lontani dal garantire:

1. *La disponibilità* dell'offerta formativa
2. *L'accessibilità* per tutti i cittadini
3. La qualità accettabile (*accettabilità*)
4. *L'adattabilità* alle esigenze delle persone

Secondo l'autore Tomasevski (2001 e 200G), una carenza in una qualsiasi di queste dimensioni (disponibilità, accesso, adattamento e qualità del sistema educativo) danneggia sempre i bambini e le famiglie più vulnerabili.

¹ Per ulteriori informazioni, si prega di visitare il sito web dedicato <https://www.invalsi.it> e consultare il documento relativo alla fascia d'età 3–G. È importante notare che diverse Regioni italiane hanno implementato le proprie versioni, adattando rigorosamente le linee guida nazionali ai contesti e alle complessità locali, rendendo il RAV uno strumento che risponde alle esigenze specifiche individuate in ciascuna regione, estendendo persino la fascia d'età alla fascia 0–3, ove necessario.

Sulla questione della garanzia dell'accesso universale al primo ciclo dell'educazione della prima infanzia e della sua gratuità, la voce critica di Vicenç Arnaiz (Zafra, 2024) ci porta a riflettere sul *risultato ingannevole dell'istruzione da 0 a 3 anni*: se da un lato l'istruzione gratuita da 0 a 3 anni rappresenta effettivamente una conquista sociale, dall'altro farlo senza un impegno *da parte del settore pubblico* e considerando solo i finanziamenti alle scuole private comporta dei rischi. Innanzitutto, secondo l'autore, la distribuzione di questi centri risponde alla logica di mercato: essi sono localizzati in modo sproporzionato nei quartieri della classe media e alta, e sono proprio coloro che vi abitano a beneficiare maggiormente dell'istruzione gratuita. Nei quartieri più poveri, le scuole private e gli asili nido sono molto meno numerosi, *anche perché non c'è stato alcun interesse ad aprirli, dato che non vi sono margini di profitto*.

Grazie al suo sguardo critico, Arnaiz contestualizza ciò che apparentemente potrebbe essere interpretato come un successo per tutti: bambini, comunità, genitori, amministratori, politici, professionisti e così via. Ciò che denuncia in queste affermazioni è la mancanza (e la scelta) di politiche educative precedenti che non abbiano previsto né difeso una distribuzione equa dei servizi educativi per i bambini più piccoli in base a criteri territoriali e alla necessità che i bambini contribuiscano a garantire posti per le famiglie con minori risorse nei loro quartieri, villaggi o città. Si parla chiaramente di politiche guidate da interessi economici, in quegli ambienti in cui l'educazione della prima infanzia da 0 a 3 anni non è intesa come un *bene comune* o un *bene pubblico*, ma piuttosto come un bene commerciale.

2.3 Uno strumento per la valutazione dei servizi di educazione della prima infanzia

Lo strumento di valutazione che presentiamo è stato progettato sulla base di un quadro concettuale ed empirico che integra varie prospettive teoriche e raccomandazioni internazionali (Bronfenbrenner 2005; Mercer, 2001; Rogoff, 2003; Vygotsky, 2000; OCSE, 2020; UNESCO, 2021). La necessità di progettare questo nuovo strumento deriva da alcune limitazioni individuate negli strumenti preesistenti per la valutazione della qualità dei servizi e delle istituzioni educative, quali l'ITERS-R, l'Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare e il DAVOPSI. Sebbene questi strumenti siano stati fondamentali nella valutazione della qualità educativa, presentano alcune

limiti. L'ITERS-R, ad esempio, si concentra su aspetti strutturali quali l'ambiente fisico e le condizioni materiali, ma non affronta in profondità le interazioni tra educatori e bambini né la riflessione professionale nel processo educativo (Pianta et al., 201G). Questi strumenti di valutazione strutturale non riescono a cogliere la complessità delle dinamiche sociali ed emotive che si verificano in classe.

Lo strumento qui di seguito presentato mira a fornire un *quadro* che, pur essendo statico in un dato momento, possa individuare aspetti da migliorare che possano essere trasformati in azioni specifiche da sviluppare nel tempo.

D'altra parte, l'Indice per l'Inclusione dà priorità alla diversità e all'inclusione, ma la sua effettiva attuazione nella gestione quotidiana dei centri educativi può essere ostacolata da una mancanza di adattamento e di comprensione a livello locale (Slee, 2011). Infine, DAVOPSI presenta difficoltà nell'adattarsi alla diversità contestuale dei diversi centri educativi e non facilita la promozione dell'autovalutazione partecipativa come sostenuto da Hargreaves e Fullan (2012), poiché, affinché il cambiamento educativo sia efficace, è essenziale coinvolgere tutti i membri del sistema educativo nel processo di riflessione e autovalutazione per garantire un miglioramento sostenibile e contestualizzato. Questi limiti giustificano la necessità di uno strumento nuovo e più inclusivo, in grado di considerare molteplici dimensioni, quali la qualità delle interazioni, la riflessione professionale, l'inclusione, la diversità e la partecipazione attiva del personale educativo, promuovendo così la trasformazione educativa.

Lo strumento è strutturato secondo la logica della teoria ecologica (Bronfenbrenner, 2005), che identifica l'influenza dei diversi livelli contestuali sullo sviluppo umano: il *microsistema* (relazioni dirette in contesti immediati, quali la classe e la famiglia), il *mesosistema* (coordinamento tra istituzioni, servizi e comunità) e il *macrosistema* (politiche educative e norme culturali).

Come illustrato anche nel Capitolo 1, «questa prospettiva ha guidato la progettazione dello strumento in tre livelli di valutazione: il *livello macro*, che analizza la coerenza delle politiche educative, l'allocazione delle risorse e la formazione del personale; il *livello meso*, che valuta l'attuazione del progetto educativo, la leadership e la gestione istituzionale; e il *livello micro*, che si concentra sulle pratiche in classe, sulla qualità delle interazioni e sulla riflessione professionale. Inoltre, lo strumento incorpora i principi degli approcci socio-costruttivisti

(Brunner, 1955; Dewey, 1938; Vygotsky, 2000), sottolineando l'importanza dell'interazione sociale nell'apprendimento. Ciò ha portato all'inclusione di dimensioni che valorizzano la partecipazione attiva dei bambini, la co-costruzione della conoscenza e la riflessione collettiva, aspetti che si ritrovano anche nell'Indice per l'Inclusione (Booth e Ainscow, 2001).

L'impegno a favore dell'inclusione e della diversità costituisce un altro pilastro centrale del nuovo strumento. I principi di inclusione, tratti dall'Indice per l'Inclusione: sviluppare il gioco, l'apprendimento e la partecipazione nella prima infanzia e nell'assistenza all'infanzia (Booth, Ainscow e Kingston, 2000) e rafforzati da recenti linee guida internazionali, garantiscono che lo strumento tenga conto della diversità dei bambini e promuova ambienti equi. Questo approccio è integrato dalla prospettiva della pratica riflessiva per il miglioramento educativo (Galardini, 2000; Hargreaves e Fullan, 2012; Schön, 1983).

2.3.1 Utilizzo dello strumento

Lo strumento è concepito per essere utilizzato in modo partecipativo e riflessivo dall'intera comunità educativa coinvolta nei servizi per la prima infanzia. La sua applicazione segue un processo strutturato che può combinare l'autovalutazione, la valutazione collettiva e il feedback continuo, garantendo così un miglioramento progressivo e duraturo.

In primo luogo, è essenziale una lettura approfondita e collettiva, accompagnata da una formazione preliminare, per garantire che i professionisti che utilizzeranno lo strumento ne comprendano i criteri, le dimensioni e i fondamenti teorici e che condividano significati comuni. È opportuno promuovere una formazione che favorisca il dialogo professionale e la riflessione collettiva, elementi chiave per la trasformazione educativa.

In secondo luogo, lo strumento è concepito in modo che i team educativi possano utilizzarlo sia per l'autovalutazione individuale che istituzionale. Questo processo mira a creare spazi di dibattito professionale in cui i risultati ottenuti possano essere utilizzati per riflettere sulle proprie pratiche e individuare aree di miglioramento.

Il terzo elemento chiave è il feedback continuo. La valutazione non dovrebbe essere un evento isolato, ma piuttosto un ciclo continuo di riflessione e miglioramento. I risultati ottenuti devono essere analizzati periodicamente per definire piani d'azione e stabilire strategie che saranno successivamente rivalutate. Infine, lo strumento è progettato specificamente per i servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) e può essere integrato

da altri strumenti di valutazione esistenti, quali l'ITERS-R, l'Indice per l'Inclusione: sviluppo del gioco, dell'apprendimento e della partecipazione nella prima infanzia e nell'assistenza all'infanzia e il DAVOPSI, in modo da ottenere una visione più olistica della qualità educativa. Questa integrazione consente di combinare prospettive quantitative e qualitative, ampliando così la capacità di analisi e di risposta alle esigenze dei bambini e dei team educativi. In sintesi, la valutazione che proponiamo non si limita a essere uno strumento di controllo, ma si configura come un *meccanismo di riflessione, apprendimento e miglioramento*.

Uno strumento volto a favorire una riflessione approfondita, sfaccettata e contestualizzata sui servizi di educazione e cura della prima infanzia, senza la necessità di ricorrere a molteplici strumenti di valutazione che spesso risultano ingestibili nel lavoro quotidiano dei team. Attraverso un approccio ecologico e partecipativo, mira a promuovere una cultura della valutazione che sostenga il miglioramento continuo, la professionalizzazione del settore e la garanzia del diritto a un'educazione di qualità nella prima infanzia (Child Guarantee).

Valutazione delle politiche per la prima infanzia (livello macro)

A questo livello macro, relativo alle politiche per la prima infanzia, sono incluse quattro dimensioni. In primo luogo, la legislazione, la regolamentazione e il finanziamento del quadro su cui si fonda la prima infanzia. In secondo luogo, il ruolo che i servizi educativi dovrebbero svolgere nella promozione dello sviluppo individuale e sociale. In terzo luogo, i principi fondamentali che regolano (o dovrebbero regolare) la caratterizzazione dei servizi di educazione della prima infanzia. E in quarto e ultimo luogo, le condizioni di lavoro dei professionisti che svolgono la loro attività nel campo della prima infanzia.

Data la natura delle diverse dimensioni che compongono questo livello macro, i soggetti responsabili di effettuare la valutazione sarebbero coloro che, all'interno della pubblica amministrazione, si occupano della pianificazione, della progettazione e delle decisioni strategiche relative alle politiche concernenti la prima infanzia. Questa idea è importante perché la frequente disconnessione tra gli ambiti politico, istituzionale e delle pratiche educative e assistenziali spesso ostacola un approccio così olistico, coerente e condiviso. A tal fine, sarebbe opportuno effettuare una valutazione periodica annuale di ciascuna di queste dimensioni all'inizio e alla fine di un mandato politico (circa quattro anni) per promuovere eventuali adeguamenti e miglioramenti ritenuti opportuni.

Legislazione, regolamentazione e finanziamenti

Questa dimensione (cfr. Tabella 2.1) comprende un'analisi completa dei quadri giuridici, normativi e finanziari che sono alla base dell'educazione della prima infanzia. Essa valuta non solo la coerenza interna della legislazione con le linee guida nazionali, ma anche con gli standard internazionali, come stabilito da organizzazioni riconosciute (OCSE, 2021; UNESCO, 2021). Allo stesso modo, viene misurata la capacità di queste politiche di garantire un accesso universale, equo e inclusivo, assicurando al contempo la sostenibilità delle risorse economiche destinate al settore, la trasparenza nella loro gestione e l'efficienza nella distribuzione dei fondi.

Tabella 2.1 Indicatori per la valutazione della legislazione, della regolamentazione e del finanziamento dei servizi per la prima infanzia (livello macro)

Da compilare da parte di responsabili politici, dirigenti di alto livello e personale tecnico con responsabilità nella pianificazione e nella gestione delle politiche pubbliche.

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Regolamentazione e la legislazione	Il quadro giuridico viene esaminato e viene aggiornata ogni anno con doc-prove documentate dimostrando 95–100 % di allineamento con gli standard internazionali. <i>Ad esempio,</i> revisioni annuali vengono pubblicate riferimenti espliciti a norme internazionali quadri normativi (diritti dei bambini,	Il quadro giuridico è rivisto ogni 1–2 anni, con l'80–90 % allineamento con allineamento internazionale standard. <i>Ad esempio,</i> le normative sono aggiornate periodicamente periodicamente, ma alcune istruzioni non sono stati sono stati adattati allo stesso	Il quadro giuridico quadro viene aggiornato aggiornamenti (ogni 3 anni o più) e allineamento con allineamento internazionale gli standard sono 60–70 %. <i>Per esempio,</i> gli standard esistenti normative vigenti includono in generale riferimenti alla revisione diritti ma privi di	Il quadro giuridico è obsoleto (no aggiornamento in un periodo più rispetto a 5 anni) o inesistente, con meno del 50 per cento allineamento con allineamento internazionale. <i>Per ad esempio,</i> vi sono c'è un'assenza di quadri revisione o frammentazione normativa frammentata

	qualità dell'ECEC), e decreti e linee guida linee siano aggiornate in modo coerente modo.	ritmo.	regolamentazion e specificità e normative attuazione attuazione.	che non garantisce criteri comuni per la qualità e l'equità.
--	---	--------	---	--

(Continua)

Tabella 2.1 (Continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Finanziamento	Sono disponibili relazioni annuali complete che riflettono un finanziamento stabile e trasparente, distribuito secondo criteri stabiliti, garantendo la sostenibilità e l'accesso equo (documentazione accessibile a tutto il personale). <i>Ad esempio</i> , bilanci pubblici annuali con chiari criteri di distribuzione per territorio o per aree all'interno dello stesso comune e per fascia di popolazione, e rapporti di monitoraggio accessibili che mostrino chiaramente l'applicazione dei criteri di equità.	Sono disponibili relazioni sul finanziamento che, sebbene regolari, presentano lievi carenze in termini di documentazione e o trasparenza in alcuni ambiti. <i>Ad esempio</i> , sono disponibili informazioni di bilancio sono disponibili, ma i criteri di assegnazione non sono chiaramente specificati.	La documentazione è relativa ai finanziamenti è parziale, con discrepanze che ostacolano un'attuazione uniforme e generano disuguaglianze di accesso. <i>Ad esempio</i> , si riscontrano differenze significative nei finanziamenti tra territori o zone all'interno dello stesso comune senza una chiara giustificazione.	Non esiste una documentazione affidabile sui finanziamenti; la gestione è instabile e non vengono effettuate revisioni periodiche, il che compromette gravemente compromettendo l'equità di accesso. <i>Ad esempio</i> , una mancanza di informazioni pubbliche sui bilanci e la dipendenza da decisioni ad hoc o straordinarie.

Il ruolo dell'educazione della prima infanzia nello sviluppo individuale e sociale

L'educazione della prima infanzia è considerata uno spazio essenziale per lo sviluppo globale del bambino, in quanto promuove il suo benessere emotivo, psicomotorio, cognitivo e sociale. La sua funzione educativa deve consentire uno sviluppo completo attraverso processi di insegnamento e apprendimento che favoriscano la coesione sociale e le pari opportunità. Questa prospettiva (cfr. Tabella 2.2) ritiene che l'apprendimento si costruisca attraverso l'interazione con l'ambiente, un fatto che

rafforza la necessità di un'istruzione di qualità fin dalla prima infanzia.

Tabella 2.2 Valutazione del ruolo dell'educazione della prima infanzia nello sviluppo individuale e sociale (livello macro)

Da compilare da parte di responsabili politici, dirigenti di alto livello e personale tecnico con responsabilità nella pianificazione e nel processo decisionale in materia di politiche per la prima infanzia.

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Funzioni e orientamento della prima infanzia politiche per la prima infanzia	Prima infanzia	Politiche	Le politiche si riferiscono in generale	Le politiche non definiscono chiaramente la funzione delle
	Le politiche spiegano definire chiaramente la prima infanzia	riconoscere il ruolo della prima	in termini di... per i bambini	prima infanzia
	l'educazione come	educazione all'infanzia	olistica dei bambini sviluppo,	l'educazione
	diritti dei bambini	educazione nella		
	e come elemento centrale	olistica dei bambini sviluppo,	senza un chiaro che definiscono i	in relazione ai bambini diritti dei bambini
	pilastro del loro	ma questo orientamento	ruolo specifico di	e dello sviluppo olistico
	sviluppo olistico	non è	prima infanzia	sviluppo
	. Questo	consiste sempre	l'educazione come	oppure lo si fa solo
	orientamento è	riflessa costantemente	un diritto o come	in un quadro
	chiaro, condiviso,	in tutti i documenti	asse strutturale	senza
	e coerente	documenti o strategie	della politica pubblica.	specificando
	attraverso	decisioni strategiche.	<i>Ad esempio:</i>	attuare
	la legislazione,	<i>Ad esempio:</i>	azioni programmatiche	azioni.
	piani strategici, e di pianificazione strumenti.	piani strategici che fanno riferimento a sviluppo olistico	documenti con la dichiarazione dichiarazioni	<i>Ad esempio:</i> assenza di uno
	<i>Ad esempio:</i>	sviluppo olistico, ma	che non sono	specifiche precoci infanzia
	leggi, nazionali,	mancano di coerenza	tradotte in	strategia o
	regionali, oppure	tra le misure	misure concrete	considerazione

comunale	legislazione,	o di bilancio	di questa fase
che	finanziamenti,	.	esclusivamente
esplicitamente	e territoriali		come
riconosciuto	pianificazione.		assistenza
riconoscere il			all'infanzia
diritto			servizio.
all'educazione			
dalla nascita			
dalla nascita			
e attuarla			
attraverso			
obiettivi			
,			
risorse e			
scadenze.			

(Continua)

Tabella 2.2 (Continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Pari opportunità e coesione sociale	Le politiche integrano le pari opportunità e la coesione sociale come criteri centrali e le traducono in misure che garantiscano un accesso equo ai servizi di educazione della prima infanzia, con particolare attenzione alle disuguaglianze sociali, territoriali ed economiche. <i>Ad esempio:</i> criteri di priorità per l'iscrizione e un finanziamento rafforzato nelle aree con maggiore vulnerabilità sociale.	Le politiche includono misure volte a promuovere le pari opportunità, ma queste non sono sempre sufficienti o non raggiungono tutti i territori o i gruppi in modo equo. <i>Ad esempio:</i> i programmi di sostegno finanziario esistenti che sono insufficienti o prevedono requisiti di ammissibilità che escludono alcune famiglie vulnerabili.	Le politiche riconoscono l'importanza della parità di opportunità, ma con una definizione limitata delle misure o un impatto disomogeneo sull'accesso ai servizi. <i>Ad esempio:</i> programmi isolati privi di continuità o privi di meccanismi per valutarne l'impatto effettivo.	Le politiche non incorporano chiaramente l'uguaglianza di opportunità o la coesione sociale come principi guida, contribuendo al mantenimento o all'ampliamento delle disuguaglianze nell'accesso ai servizi di educazione della prima infanzia e a costi finanziari elevati per le famiglie. <i>Ad esempio:</i> ricorso prevalente all'offerta privata, rette elevate e copertura pubblica insufficiente.

Principi fondamentali

Questa dimensione (cfr. Tabella 2.3) riunisce i pilastri fondamentali che dovrebbero guidare la formulazione, l'attuazione e la valutazione delle politiche di educazione della prima infanzia. È strutturata in sette sottodimensioni: *cultura dell'infanzia, ruolo delle famiglie, inclusione, accesso universale, protagonismo del bambino, diritti dei bambini e voce delle famiglie.*

- **Cultura dell'infanzia e ruolo delle famiglie:** l'educazione della prima infanzia deve riconoscere e rispettare la diversità culturale dei bambini, integrando le famiglie come agenti attivi nel processo educativo.
- **Inclusione:** i servizi devono essere accessibili e sensibili alla diversità (economica, culturale, funzionale, ecc.), garantendo pari opportunità di partecipazione ai processi di insegnamento e apprendimento e il loro utilizzo come motore di uno sviluppo globale.
- **Accesso universale:** viene promosso un modello di servizio che non discrimini in base alle condizioni socio-economiche, garantendo un accesso equo. Si analizzano misure volte a eliminare le barriere e ad assicurare che tutti i bambini, indipendentemente dal loro contesto socio-economico e dalle loro caratteristiche, abbiano accesso a un'istruzione di qualità.
- **Voci e protagonismo dei bambini:** le prospettive e le voci dei bambini dovrebbero essere integrate nei processi decisionali, riconoscendo i bambini come agenti attivi nei propri percorsi educativi attraverso le loro interazioni con gli adulti e lo sviluppo delle loro capacità.
- **Diritti dei bambini – Garanzia per l'infanzia:** i servizi di educazione della prima infanzia devono garantire la tutela e la promozione dei diritti dei bambini come principio fondamentale dell'azione educativa, tenendo conto delle caratteristiche specifiche di questa fase dello sviluppo.
- **Voci delle famiglie:** le politiche di educazione della prima infanzia dovrebbero riconoscere e promuovere la partecipazione delle famiglie come componente essenziale dei servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC). Ciò comporta la garanzia di spazi e meccanismi significativi di informazione e partecipazione che consentano alle famiglie di esprimere le proprie esigenze, prospettive e aspettative, nonché di prendere parte alle decisioni che riguardano il benessere e l'educazione dei propri figli. Tenere conto delle voci delle famiglie contribuisce alla costruzione di un'azione educativa condivisa, coerente e inclusiva, rispettosa della diversità sociale, culturale e familiare, e rafforza la corresponsabilità tra i servizi educativi e l'ambiente familiare.

Tabella 2.3 Valutazione dei principi fondamentali delle politiche per la prima infanzia (livello macro)

Da compilare da parte dei responsabili politici, dei dirigenti di alto livello e del personale tecnico della pubblica amministrazione con responsabilità in materia di pianificazione, regolamentazione e processo decisionale strategico nelle politiche per la prima infanzia.

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Cultura delle infanzia	Le politiche sono pienamente in linea riconoscere e rispettare la diversità culturale diversità dei bambini. Pratiche educative pratiche vengono promosse che valorizzino le diverse forme di apprendimento e lo sviluppo a seconda del contesto culturale di ogni bambino. <i>Per esempio:</i> adattare fornitura di servizi e materiali da le diverse culture- culture, lingue, e le religioni presenti presenti all'interno delle famiglie e le comunità	Le politiche sono in linea con tenere conto della , ma con limitazioni nelle loro applicazioni pratiche applicazione. Alcuni adattamenti sono sono previste, ma non sistematiche tematicamente. <i>Per esempio:</i> materiali ricreativi riconoscimento delle diversità culturale nella documento strategico senza criteri chiari per attuazione a livello di servizio.	Culturale è tenere conto superficialmente nelle politiche, ma non ci sono chiare strategie per l'integrazione integrandola in contesti educativi pratica. Il materiali e metodologie proposte ancora seguire una tradizione modello dominante che non riflettano le differenze culturali pluralità.	Le politiche non tenere conto tenere conto della diversità culturale delle bambini. Lì non ci sono misure per adattare l'educazione diverse culture, contesti culturali o per garantire la rappresentazione- rappresentazione di diverse identità e tradizioni. <i>Ad esempio:</i> occasionali riferimenti a diversità con cambiamenti esterni

	nel territorio.			per l'erogazione o criteri di qualità.
Ruolo delle famiglie	Le politiche garantiscono il coinvolgimento attivo coinvolgimento delle famiglie nella prima infanzia . Esiste una certa relazione di condivisione responsabilità tra le famiglie e le istituzioni venga promossa, con meccanismi di partecipazione meccanismi adattati alle servizi sociali e culturali diversità.	Le famiglie sono riconosciute come ruolo educativo agenti, ma ci sono ancora ostacoli alla parità partecipazione. Alcune iniziative si stanno adottando per promuovere il dialogo tra famiglie e	L'importanza importanza del ruolo delle famiglie è riconosciuta, ma efficaci le politiche non sono in fase di sviluppo sviluppate per facilitare per agevolarne la coinvolgimento nel campo dell'educazione processo educativo.	Le politiche non non contemplano la partecipazione delle famiglie nella prima infanzia per l'educazione nella prima infanzia. La collaborazione è non è incoraggiata, né vi sono spazi per il dialogo dialogo tra famiglie e servizi.

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Ruolo delle famiglie	<i>Ad esempio:</i> canali di informazione inclusivi; spazi di partecipazione formali e informali; e consultazione sistematica delle famiglie integrata nella pianificazione dei servizi.	servizi educativi, ma questi non sono sempre accessibili a tutte le famiglie. <i>Ad esempio:</i> i canali di comunicazione esistono ma non sono sufficientemente adattati a tutte le realtà familiari.	La comunicazione tra i servizi e le famiglie è limitata. <i>Ad esempio:</i> comunicazione prevalentemente e unidirezionale dai servizi alle famiglie.	<i>Ad esempio:</i> mancanza di spazi di incontro o di dialogo tra le famiglie e i servizi.
Inclusione	Le politiche per la prima infanzia garantiscono pienamente l'inclusione, assicurando un accesso equo e universale a servizi di alta qualità per tutti i bambini, indipendentemente dalla loro situazione socioeconomica, culturale, linguistica o funzionale. Esiste una strategia strutturata con risorse adeguate, un approccio intersettoriale e meccanismi di monitoraggio per garantire pari opportunità e coesione sociale.	Le politiche incorporano un solido quadro inclusivo, con misure specifiche per garantire l'accesso e la partecipazione a tutti i bambini, ma potrebbero esserci delle carenze nell'attuazione o nel finanziamento. La collaborazione interistituzionale è presente ma potrebbe essere più efficace nel garantire una reale parità di opportunità.	Le politiche riconoscono l'importanza dell'inclusione e e incorporano alcune misure per promuoverla, ma queste sono limitate o non hanno un reale impatto sulla riduzione delle disuguaglianze. Esistono barriere strutturali all'accesso ai servizi, e la diversità non è pienamente presa in considerazione nella pianificazione e nell'attuazione delle politiche.	Le politiche per la prima infanzia non garantiscono efficacemente l'inclusione. Sono stati individuati ostacoli significativi che impediscono un accesso equo ai servizi per determinati gruppi. Non esistono meccanismi chiari per affrontare la diversità e le disuguaglianze strutturali si perpetuano. <i>Ad esempio:</i> assenza di misure specifiche per i bambini con difficoltà sociali o funzionali.

Tabella 2.3 (continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Inclusione	<i>Ad esempio:</i> criteri di priorità e sostegno mirato per i bambini in situazioni di vulnerabilità e/o con bisogni educativi speciali e disabilità (SEND).	<i>Ad esempio:</i> disponibilità di risorse a sostegno della diversità che non raggiungono tutti i territori, i bambini o le famiglie.	<i>Ad esempio:</i> dichiarazioni d'intenti prive di risorse o di meccanismi di monitoraggio.	
Accesso universale	Le politiche garantiscono un accesso equo e universale all'educazione della prima infanzia, eliminando le barriere economiche, geografiche e amministrative. Esistono misure specifiche per assicurare l'inclusione dei gruppi vulnerabili e garantire la qualità educativa per tutti i bambini. L'accesso è pienamente garantito, indipendentemente dalla condizione economica, sociale o territoriale. Non ci sono liste d'attesa. <i>Ad es.:</i> una solida rete pubblica che copre l'intero territorio, basata su criteri di equità e inclusione.	Si stanno attuando misure per garantire un accesso più equo ai servizi di educazione della prima infanzia, ma permangono ostacoli che impediscono la piena partecipazione di alcuni gruppi. È disponibile un sostegno finanziario, ma potrebbe non essere sufficiente per raggiungere l'intera popolazione vulnerabile. L'accesso è garantito per la maggioranza, con alcuni ostacoli minori che potrebbero limitare leggermente l'accessibilità. <i>Ad esempio:</i> esistono programmi di	Le politiche sanciscono il diritto all'accesso universale, ma nella pratica si riscontrano notevoli disuguaglianze. Vi sono ancora famiglie che non possono accedere ai servizi per motivi finanziari o geografici o a causa della mancanza di posti disponibili. L'accesso è parzialmente garantito, con disuguaglianze e che dipendono in base alla zona di residenza o alla situazione economica. C'è una lista d'attesa. <i>Ad esempio:</i> la	Non esistono misure efficaci per garantire l'accesso universale all'educazione della prima infanzia. Ostacoli socio-economici, geografici e amministrativi limitano l'accesso a molti bambini, specialmente a quelli in situazioni di vulnerabilità. L'accesso è limitato da ostacoli economici, territoriali o di orario. Esistono lunghe liste d'attesa e/o una carenza di posti nelle strutture pubbliche in diverse aree. <i>Ad esempio:</i> lunghe liste d'attesa e ricorso a

		sostegno finanziario	mancanza di spazi pubblici in determinati quartieri o comuni.	strutture private .
--	--	-------------------------	---	---------------------------

Tabella 2.3 (continua)		Livello		
Descrittore	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Accesso universale		ma sono insufficienti per raggiungere tutte le famiglie bisognose.		
La voce dei bambini	Le politiche garantiscono pienamente che la voce del bambino venga presa in considerazione, promuovendo la partecipazione attiva dei bambini nel processo di apprendimento e nel processo decisionale. Viene promosso e realizzato lo sviluppo di pratiche didattiche che rispettino i loro interessi e le loro esigenze, al fine di incoraggiare un apprendimento significativo. <i>Ad esempio:</i> criteri normativi che garantiscano tempo, spazi e materiali per il gioco libero, la stimolazione e la scelta autonoma.	La prospettiva del bambino è integrata nelle politiche, ma c'è ancora margine di miglioramento in termini di partecipazione reale dei bambini al processo decisionale educativo. Viene incoraggiato lo sviluppo di pratiche scolastiche che promuovano l'autonomia e l'espressione dei bambini è incoraggiato ma non sistematicamente e realizzato. <i>Ad esempio:</i> raccomandazioni sul gioco libero senza chiari criteri applicativi.	L'importanza delle voci dei bambini è riconosciuta, ma le politiche non stabiliscono meccanismi concreti per garantirle. L'approccio educativo è ancora prevalentemente incentrato sugli adulti e le opportunità di partecipazione dei bambini sono limitate. <i>Ad esempio:</i> un discorso basato sui diritti senza cambiamenti nell'organizzazione del tempo o dello spazio.	Le politiche non considerano le come agenti attivi nel proprio apprendimento. L'educazione della prima infanzia si basa su modelli direttivi e unidirezionali, in cui i bambini hanno poca o nessuna possibilità di esprimere i propri bisogni e le proprie preferenze. <i>Ad esempio:</i> modelli di servizio incentrati sugli adulti con limitate opportunità di scelta per i bambini.

(Continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Diritti dei bambini – Garanzia per l’infanzia	Le politiche garantiscono pienamente che i servizi di educazione e cura della prima infanzia assicurino la tutela e la promozione di tutti i diritti dei bambini come principio fondamentale dell’azione educativa. Tenendo conto anche delle caratteristiche specifiche di questa fase di sviluppo e di tutte le diversità e disuguaglianze intersezionali (Garanzia per l’infanzia dell’UE)	Le politiche garantiscono che i servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) siano orientati alla tutela e alla promozione di tutti i diritti dei bambini. Le caratteristiche specifiche di questa fase di sviluppo e tutte le diversità e le disuguaglianze vengono prese in considerazione con difficoltà.	Le politiche garantiscono, <i>de iure</i> ma non <i>de facto</i> , che i servizi di ECEC siano orientati alla tutela e alla promozione dei diritti di tutti i bambini. Le politiche hanno difficoltà a riconoscere le caratteristiche specifiche di questa fase dello sviluppo e tutte le diversità e le disuguaglianze.	Le politiche non garantiscono che i servizi di ECEC siano orientati alla tutela e alla promozione dei diritti di tutti i bambini. Le caratteristiche specifiche di questa fase dello sviluppo e tutte le diversità e le disuguaglianze non vengono prese in considerazione.
Voci delle famiglie	Le politiche riconoscono pienamente e promuovono la partecipazione e la voce delle famiglie come componente essenziale dei servizi di ECEC.	Le politiche riconoscono e cercano di promuovere la partecipazione e la voce delle famiglie come componente essenziale dei servizi di ECEC.	Le politiche riconoscono e promuovono parzialmente la partecipazione e la voce delle famiglie nei servizi di ECEC.	Le politiche non riconoscono né promuovono la partecipazione e la voce delle famiglie nei servizi di ECEC.

Condizioni di lavoro

Anche le condizioni di lavoro dei professionisti dell’educazione della prima infanzia sono valutate come un elemento chiave della qualità del servizio. Questa dimensione (cfr. Tabella 2.4) analizza i fattori lavorativi e formativi che incidono direttamente sulla qualità dell’educazione della prima infanzia.

Tabella 2.3 (continua)

- **Risorse e rapporti numerici:** la disponibilità di risorse e materiali, infrastrutture adeguate e un rapporto ottimale tra educatori e bambini (Espinosa, 2018,

2018a) incidono sul senso di sicurezza e sulla qualità dell'offerta educativa.

- **Reti di collaborazione:** la creazione di reti tra i servizi educativi, sanitari e sociali è essenziale per garantire un'assistenza completa. È necessario un adeguato coordinamento tra i diversi servizi.
- **Spazi e tempi:** pianificazione e organizzazione di situazioni di apprendimento diversificate e flessibili.
- **Formazione iniziale e inserimento:** una formazione iniziale e continua di alta qualità per i professionisti contribuisce a una pratica riflessiva e orientata al miglioramento.
- **Formazione del personale:** sviluppo professionale continuo, con particolare attenzione alla riflessione e al miglioramento costante della pratica educativa.
- **Condizioni di lavoro:** attenzione a retribuzioni e calendario adeguati, nonché al tempo necessario per preparare le attività e per la formazione.

Tabella 2.4 Valutazione delle condizioni di lavoro dei professionisti dell'educazione della prima infanzia (livello macro)

Da compilare da parte di responsabili politici, dirigenti di alto livello e personale tecnico della pubblica amministrazione con competenze in materia di pianificazione, regolamentazione e processo decisionale nell'ambito delle politiche per la prima infanzia.

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Indici	Il processo di apprendimento rapporto insegnante-bambino è ottimale (1:4 per i bambini di età compresa tra 0 e 3 e 1:8 per bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni), tenendo conto di attenzione tai- assegnata a ciascuno esigenze del bambino.	Il processo di apprendimento rapporto insegnante-bambino è buono (1:6 per bambini di età compresa tra 0 e 3 anni e 1:10 per i bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni), ma nei momenti di elevata richiesta questo può leggermente influire sulla qualità qualità	Il processo di apprendimento è sfavorevole superiore a quello raccomandato parametri (1:8 per i bambini di età compresa tra 0 e 3 bambini e 1:12 per i bambini di 3-6 anni bambini), rendendo rendere difficile occuparsi di tutti	Il rapporto è sfavorevole (più di 1:10 per i bambini di età compresa tra 0 e 3 e 1:15 per i bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni), influenzare negativamente influenzando la qualità l'assistenza fornita bambini.

	dell'assistenza.	bambini.	
--	------------------	----------	--

Tabella 2.3 (continua)

(Continua)

Tabella 2.4 (continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Rapporti	Le condizioni di lavoro sono eccellenti, poiché gli operatori possono dedicarsi alle esigenze di ogni bambino con tempo e risorse adeguati. <i>Ad esempio:</i> tutte le classi mantengono il rapporto richiesto per l'intera giornata, compresi i periodi di picco.	Le condizioni di lavoro sono adeguate, ma alcune situazioni possono generare un certo livello di pressione. <i>Ad esempio:</i> aumento temporaneo del rapporto numerico durante gli orari di ingresso e ritiro.	Le condizioni di lavoro possono risultare difficili a causa di un carico di lavoro eccessivo. <i>Ad esempio:</i> un operatore che si occupa di un gruppo numeroso per gran parte della giornata.	Le condizioni di lavoro sono precarie e non consentono il corretto svolgimento dei compiti educativi. <i>Ad esempio:</i> mancanza sistematica di personale di supporto o di supplenti.
Risorse	Le risorse e i materiali disponibili sono più che adeguati e di qualità sufficiente per svolgere un lavoro educativo di alto livello. Ciò è documentato nelle relazioni interne.	Le risorse e i materiali sono adeguati, ma non sempre sono disponibili nella quantità o nella qualità necessarie. Le condizioni di lavoro sono buone, ma vi sono momenti in cui la disponibilità delle risorse può causare difficoltà. Le carenze sono documentate nelle relazioni periodiche.	Le risorse e i materiali sono limitati, con alcune carenze in termini di qualità o disponibilità. Le condizioni di lavoro possono risentire dalla mancanza di materiali e risorse per svolgere efficacemente i compiti educativi.	Le risorse e i materiali sono scarsi o inadeguati, con ripercussioni negative sull'attività didattica. Le condizioni di lavoro sono precarie, con carenza di materiali e risorse, il che rende difficile il lavoro dei professionisti. <i>Ad esempio:</i> assenza di materiali di base o di spazi dotati di attrezzature minime.

--	--	--	--	--

Tabella 2.4 (continua)		Livello		
Descrittore	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Risorse	<i>Ad esempio:</i> un budget annuale garantito per i materiali, regolarmente rinnovato e documentato.	<i>Ad esempio:</i> materiali condivisi tra le classi o rinnovi posticipati.	<i>Ad esempio:</i> riutilizzo di materiali usurati a causa di vincoli di bilancio.	
Creazione di reti	Esiste un coordinamento fluido e strutturato tra i servizi educativi, sanitari e sociali, che facilita un ambiente di lavoro collaborativo. I professionisti dispongono del tempo e delle risorse necessarie per lavorare in rete e sviluppare un coordinamento efficace. Esistenza di piani di intervento ben definiti. <i>Ad esempio:</i> riunioni periodiche intersettoriali con protocolli condivisi.	Il coordinamento tra i servizi è buono, con un'interazione regolare tra gli operatori coinvolti. I professionisti hanno tempo per coordinarsi, ma con alcune difficoltà o carichi di lavoro che limitano questa collaborazione. Esistenza di protocolli o piani di intervento generici o non sufficientemente esaurienti. <i>Ad esempio:</i> contatti occasionali senza un follow-up sistematico.	Il coordinamento è irregolare, con momenti di sovrapposizione e tra i servizi. Gli operatori hanno poco tempo o sostegno per il coordinamento, il che ostacola il lavoro in rete. I protocolli o i piani di intervento sono insufficienti e/o sconosciuti ai servizi coinvolti. <i>Ad esempio:</i> mancanza di conoscenza dei protocolli esistenti.	Non esiste un coordinamento efficace tra i servizi. Gli operatori lavorano in isolamento e le condizioni di lavoro sono precarie, con mancanza di tempo e risorse per coordinarsi con altri operatori. Non esistono protocolli o piani di intervento. <i>Ad esempio:</i> ogni servizio opera in modo isolato.

(Continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Spazi	Gli spazi sono progettati, mantenuti e rivisti periodicamente (almeno una volta all'anno), nel rispetto del 90–100 % dei criteri di sicurezza stabiliti (certificazioni e ispezioni periodiche).	Gli spazi sono funzionali e generalmente sicuri, con revisioni periodiche (ogni 1–2 anni) che soddisfano l'80–90 % dei criteri di sicurezza, sebbene si riscontrino occasionali carenze nell'aggiornamento delle attrezzature. <i>Ad esempio:</i> piccole carenze nell'aggiornamento delle attrezzature.	Gli spazi svolgono le funzioni di sicurezza di base, ma soddisfano solo il 60–70 % dei criteri; si riscontrano carenze nell'ispezione e nell'aggiornamento delle attrezzature. <i>Ad esempio:</i> attrezzature obsolete in attesa di rinnovo.	Gli spazi sono inadeguati o non sicuri, privi di processi regolari di ispezione o manutenzione, e soddisfano meno del 50 % dei criteri minimi di sicurezza. <i>Ad esempio:</i> mancanza di certificazioni o gravi carenze in materia di accessibilità.
Orari	Orari flessibili che soddisfano le esigenze dei bambini e delle famiglie, secondo i rapporti di valutazione interni e il feedback degli utenti. <i>Ad esempio:</i> orari di consegna e ritiro adattati alle esigenze delle famiglie.	Vi sono alcuni aspetti minori da migliorare in termini di organizzazione e orari flessibili per soddisfare meglio le esigenze dei bambini e delle loro famiglie. <i>Ad esempio:</i> rigidità occasionale in specifiche fasce orarie.	Sono state rilevate carenze nella flessibilità degli orari di lavoro, con rapporti periodici che evidenziano la necessità di miglioramenti. <i>Ad esempio:</i> orari poco adeguati alle diverse situazioni familiari.	Gli orari sono poco strutturati e rigidi, con una mancanza di revisione periodica, il che influisce negativamente sull'ambiente di apprendimento. Non rispondono alle esigenze dei bambini e delle loro famiglie. <i>Ad esempio:</i> orari fissi che non soddisfano le esigenze reali dei bambini.

Tabella 2.4 (continua)		Livello		
Descrittore	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Formazione iniziale	È essenziale che i professionisti dell'educazione della prima infanzia dispongano di una formazione professionale specifica e di alta qualità o di una formazione universitaria. La formazione è completa e copre tutti gli aspetti necessari per una pratica riflessiva e di alta qualità. <i>Ad esempio:</i> i titoli universitari specifici la laurea, requisito obbligatorio per l'assunzione, ad eccezione delle qualifiche.	Ai professionisti dell'educazione della prima infanzia è richiesta una formazione iniziale universitaria o professionale. Non vi è alcuna garanzia che la formazione copra tutte le aree in modo esaustivo e si riscontrano alcune lacune. <i>Ad esempio:</i> alcuni bambini sono affidati a personale privo di competenze specifiche nel campo della prima infanzia.	È raccomandato, ma non obbligatorio, che i professionisti dell'educazione della prima infanzia abbiano una formazione iniziale universitaria o una formazione professionale. Non vi è alcuna garanzia che la formazione copra adeguatamente determinati ambiti pedagogici e psico-educativi. <i>Ad esempio:</i> l'assunzione di personale senza qualifiche specifiche.	I professionisti dell'educazione della prima infanzia non sono tenuti a possedere una formazione universitaria iniziale o una formazione professionale. <i>Ad esempio:</i> assunzione senza requisiti formativi minimi.
Formazione iniziale	Il processo di inserimento è completo e ben strutturato e fornisce ai professionisti tutto il supporto necessario	L'inserimento è adeguato, con un buon sostegno iniziale, ma potrebbe presentare alcune lacune che ostacolano un rapido adattamento.	L'inserimento è insufficiente, con scarso sostegno ai professionisti per integrarsi nel proprio ruolo.	L'inserimento è quasi inesistente o molto limitato. I professionisti non ricevono un sostegno adeguato per iniziare a lavorare e le condizioni di lavoro sono precarie.

Tabella 2.4 (continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Inserimento	di cui hanno bisogno per integrarsi con successo nel proprio ruolo. Le condizioni di lavoro sono molto buone e mirano a consentire loro di adattarsi rapidamente. <i>Ad esempio:</i> programmi di inserimento con attività di .	Le condizioni di lavoro sono buone, ma il supporto potrebbe essere migliorato. <i>Ad esempio:</i> informazioni iniziali parziali.	Le condizioni di lavoro possono risultare difficili a causa della mancanza di un sostegno e di una guida adeguati. <i>Ad esempio:</i> inserimento diretto senza formazione preliminare.	<i>Ad esempio:</i> nessun sostegno durante l'inserimento sul posto di lavoro.
Formazione continua	I professionisti hanno accesso a una formazione continua di qualità, con regolari opportunità di sviluppo professionale. Le condizioni di lavoro favoriscono la formazione continua e lo sviluppo professionale. <i>Ad esempio:</i> piano di formazione annuale con ore incluse nell'orario di lavoro.	La formazione continua è adeguata, ma non molto regolare né accessibile. Le condizioni di lavoro sono buone, sebbene non sempre consentano di dedicare il tempo necessario allo sviluppo professionale continuo. <i>Ad esempio:</i> formazione al di fuori dell'orario di lavoro.	Le opportunità di formazione continua sono poche e/o non molto accessibili. Le condizioni di lavoro limitano le opportunità di sviluppo professionale. <i>Ad esempio:</i> offerte formative scarse e non pianificate.	Non vi sono opportunità di formazione continua. Le condizioni di lavoro sono precarie e non favoriscono le opportunità di sviluppo professionale. <i>Ad esempio:</i> nessun budget o tempo dedicato allo sviluppo professionale.

Condizioni di lavoro	I professionisti godono di condizioni di lavoro	I professionisti hanno condizioni di lavoro con	I professionisti godono di condizioni di lavoro di gran lunga	I professionisti hanno condizioni di lavoro molto
-----------------------------	---	---	---	---

Tabella 2.4 (continua)		Livello		
Descrittore	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Condizioni di lavoro	(stipendio, calendario, orario, ferie) paragonabili a quelle della scuola primaria.	alcune carenze rispetto alla scuola primaria.	inferiori a quelle della scuola primaria.	Inferiori rispetto ad altri livelli.

Valutazione delle dinamiche istituzionali nella prima infanzia (livello meso) A questo livello meso, con riferimento alle dinamiche istituzionali nella prima infanzia e seguendo la struttura proposta dall’Indice di Inclusione, si individuano tre dimensioni. In primo luogo, le culture, che si riferiscono ai concetti e alle convinzioni che stanno alla base del servizio educativo in questione. In secondo luogo, le politiche costituiscono l’insieme delle decisioni che consentono l’organizzazione e il funzionamento del contesto in questione. E in terzo e ultimo luogo, le pratiche, che comportano l’attuazione del programma didattico in contesti più formali, oppure di contenuti, conoscenze e competenze dal punto di vista di contesti meno regolamentati.

Considerata la natura delle diverse dimensioni che compongono questo livello meso, i responsabili di effettuare la valutazione sarebbero i dirigenti diretti dei servizi di educazione della prima infanzia. Sarebbe opportuno che, sia all’inizio che alla fine di un anno scolastico, o di un percorso educativo con un inizio e una fine definiti, venisse effettuata una valutazione di ciascuna di queste dimensioni per individuare le aree di miglioramento e poter pianificare azioni volte a promuoverlo.

Date le peculiarità di ciascun centro educativo e del suo contesto interno ed esterno, è evidente che le dinamiche istituzionali, per definizione, differiranno necessariamente.

Culture

Questa dimensione (cfr. Tabella 2.5) esamina i valori e le convinzioni che plasmano l’identità interna di un servizio educativo. L’analisi delle culture all’interno di un contesto ci permette di identificare il grado di inclusione e di rispetto per la diversità, nonché la loro capacità di adattarsi alle mutevoli esigenze dei bambini e delle famiglie. La partecipazione dell’intera comunità, un approccio democratico, la collaborazione tra i professionisti e il concetto di infanzia e le sue implicazioni

per l’organizzazione della vita quotidiana del servizio sono elementi fondamentali per un’educazione della prima infanzia di qualità.

- **Partecipazione dell’intera comunità:** valuta in che modo la comunità (famiglie, educatori, professionisti esterni) sia coinvolta nel processo decisionale e nella gestione quotidiana del servizio. Una partecipazione attiva e inclusiva è fondamentale per la qualità educativa.
- **Approccio democratico:** valuta in che misura il servizio adotti un modello democratico, in cui le decisioni vengono prese collettivamente, con spazio per il dialogo e la partecipazione attiva di tutti i membri della comunità educativa.
- **Collaborazione tra i professionisti coinvolti:** considera la sinergia tra i diversi operatori educativi e di sostegno (insegnanti, psicologi, assistenti sociali, ecc.), la loro capacità di lavorare in modo coordinato e in linea con obiettivi educativi comuni.
- Concetto di bambino e famiglia e implicazioni per l’organizzazione della vita quotidiana del servizio, della scuola dell’infanzia, dello spazio familiare e così via: valuta come il servizio educativo affronti la diversità dei bambini e delle famiglie e come tali influenze si riflettano nella vita quotidiana. Il concetto di bambini e famiglie deve essere considerato in modo olistico, adattandosi alle esigenze specifiche di ciascuno.

Tabella 2.5 Valutazione delle culture istituzionali nei servizi di educazione della prima infanzia (livello meso)

Da compilare da parte dei team dirigenziali o dei responsabili dei servizi di educazione della prima infanzia, con la partecipazione del personale educativo e, se del caso, di altre parti interessate associate al servizio.

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Comunità partecipazione	L'educ-comunità educa-comunità (famiglie, insegnanti, opportunità esterne agenti esterni) partecipare attivamente partecipa alle	L'educ-comunità educa-comunità ha opportunità per la partecipazione , sebbene decisioni chiave	Comunità La partecipazione è limitata. Alcune opportunità per la partecipazione la partecipazione sia offerte, ma	L'educ-comunità educa-comunità non ha opportunità per partecipare in

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Partecipazione della comunità	processi decisionali e nella gestione scolastica. I processi partecipativi sono inclusivi e trasparenti e i contributi di tutti i membri sono valorizzati. <i>Ad esempio:</i> spazi di partecipazione stabili (consigli, comitati) con reale influenza sulle .	vengono prese da un gruppo più ristretto. La collaborazione è incoraggiata, ma alcune voci potrebbero essere più emarginate. <i>Ad esempio:</i> incontri consultivi con le famiglie senza un chiaro riscontro su come i contributi vengano integrati.	non sono regolari né ben strutturate. Le famiglie e gli altri membri potrebbero sentirsi poco coinvolti nel processo decisionale. <i>Ad esempio:</i> sondaggi una tantum senza seguito né continuità.	Processo decisionale. C'è scarso scambio di informazioni e i contributi della comunità non vengono valorizzati. <i>Ad esempio:</i> decisioni prese esclusivamente dalla direzione senza spazi di consultazione.
Posizionamento democratico	Il servizio promuove un modello democratico in cui le decisioni vengono prese collettivamente e si incoraggiano l'inclusione e il rispetto reciproco di tutti i membri. La democrazia è parte integrante della vita quotidiana del servizio. <i>Ad esempio:</i> spazi regolari di deliberazione collettiva con il personale e	Il servizio promuove la democrazia nel processo decisionale, ma possono esserci momenti in cui la gerarchia o l'autorità hanno la precedenza sul dialogo. Le opinioni delle famiglie e dei professionisti vengono ascoltate, ma il processo decisionale può risultare più centralizzato. <i>Ad esempio:</i> consultazione preventiva	Il servizio mostra segni di un orientamento democratico, ma nella pratica le decisioni vengono prese in contesti ristretti e la partecipazione attiva di tutte le persone coinvolte non è sufficientemente incoraggiata. <i>Ad esempio:</i> informazioni condivise dopo le decisioni senza possibilità di influenzare.	Il servizio non promuove un modello democratico, con decisioni prese unilateralmente . La comunicazione tra i membri è limitata e le opportunità di partecipazione democratica sono quasi inesistenti. <i>Ad esempio:</i> totale assenza di dialogo o

Tabella 2.5 (Continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Posizionamento democratico	altri attori, con criteri decisionali condivisi.	con il personale e le parti interessate prive di un reale potere decisionale.		spazi di dibattito collettivo.
Collaborazione tra professionisti	Esiste una stretta collaborazione tra tutti i professionisti (educatori, psicologi, assistenti sociali, altri specialisti), con incontri regolari, scambio di strategie e sostegno reciproco. I gruppi di lavoro sono pienamente allineati nei loro obiettivi educativi. <i>Ad esempio:</i> spazi di coordinamento interdisciplinare con pianificazione condivisa.	La collaborazione tra i professionisti è buona, anche se potrebbe non essere del tutto sistematica o strutturata. Esistono buone pratiche nel lavoro di squadra, ma alcuni aspetti potrebbero essere migliorati. <i>Ad esempio:</i> coordinamento occasionale a seconda delle esigenze specifiche.	La collaborazione tra i professionisti esiste ma è sporadica o superficiale. Potrebbe esserci una mancanza di coordinamento efficace e di comunicazione fluida, con alcune difficoltà nel coordinare le strategie educative. <i>Ad esempio:</i> scambio informale di informazioni senza spazi prestabiliti.	La collaborazione tra i professionisti è quasi inesistente. I vari operatori educativi lavorano in modo isolato, senza un sistema coordinato e con una mancanza di comunicazione e di sostegno reciproco. <i>Ad es.:</i> assenza di riunioni di gruppo o di coordinamento.

Concetto di bambino e famiglia e implicazioni per l'organizzazione della vita quotidiana	Il servizio adotta un approccio inclusivo e rispetta la diversità delle concezioni dei bambini e delle famiglie. Il suo lavoro educativo si basa su una visione olistica che	Il servizio opera in modo coerente con il concetto di bambino e famiglia, con spazi e attività che tengono conto delle esigenze e delle caratteristiche delle famiglie.	Si tiene conto del concetto di bambino e di famiglia preso in considerazione, ma l'attività educativa viene svolta in modo più omogeneo, con scarsa della famiglia	Il servizio ha una concezione limitata o stereotipata dei bambini e delle famiglie, che non si riflette nell'organizzazione delle attività né nel modo in cui sono progettati gli spazi.
---	--	---	--	--

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Concetto di bambino e famiglia e implicazioni per l'organizzazione della vita quotidiana	Riconoscimento delle esigenze individuali dei bambini e delle loro famiglie. Gli spazi e le attività sono adattati per favorire la partecipazione attiva delle famiglie. <i>Ad esempio:</i> flessibilità organizzativa e spazi inclusivi progettati per accogliere famiglie con realtà.	Tuttavia, in alcuni ambiti potrebbe mancare una piena integrazione o flessibilità. <i>Ad esempio:</i> adattamenti occasionali senza una revisione complessiva dell'organizzazione.	e la diversità dei bambini. Gli spazi o le attività potrebbero non essere pienamente adattati alle esigenze specifiche delle famiglie. <i>Ad esempio:</i> un'organizzazione quotidiana rigida per tutte le famiglie.	Le famiglie svolgono un ruolo marginale nella vita quotidiana del servizio. <i>Ad esempio:</i> assenza di spazi progettati per la presenza delle famiglie o partecipazione.

Politiche

Questa dimensione (cfr. Tabella 2.G) si riferisce alla chiarezza, alla coerenza e all'applicazione delle politiche interne che guidano il funzionamento dei centri educativi. Le politiche istituzionali, quali il progetto educativo del servizio e la leadership pedagogica, devono riflettere un chiaro orientamento verso il miglioramento delle pratiche educative.

- **Progetto educativo:** chiarezza e coerenza degli obiettivi pedagogici con la proposta educativa del servizio e con le norme di organizzazione e funzionamento, i regolamenti interni, tra gli altri. E, al contempo, con lo sviluppo delle pratiche educative.
- **Leadership:** Competenze gestionali e di leadership per l'attuazione di un'educazione della prima infanzia di qualità. Necessità di requisiti specifici in materia di formazione ed esperienza.

Tabella 2.6 Valutazione delle politiche istituzionali dei servizi di educazione della prima infanzia (livello meso)

Da compilare da parte dei team di gestione o dei responsabili dei servizi di educazione della prima infanzia, con la partecipazione del personale educativo.

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Formazione progetto	L'aspetto educativo è chiaro e coerente, con ben definiti pedagogici obiettivi perfettamente allineati con gli obiettivi proposta del servizio e con Organizzazione e il funzionamento Regolamenti (NOF), nonché con l'Internal Regolamenti. Il obiettivi pedagogici Gli obiettivi sono e sono effettivamente trasposti si traducono in pratiche educative pratiche, e vi è supervisione costante per garantire che vengono applicate in modo coerente e in modo riflessivo. <i>Ad esempio: l'approccio</i>	L'aspetto educativo progetto è di natura generalmente chiaro, e il concetto pedagogico gli obiettivi sono coerenti con le carenze educativo a favore proposta. Tuttavia, potrebbero esserci alcune aree in cui non sono pienamente non sono pienamente Organizzazione e il funzionamento Regolamenti o l'Internal Regolamento. L'aspetto educativo gli obiettivi sono si riflettono in educativi pratica, ma solo parzialmente o con alcune incongruenze incoerenze. <i>Per esempio: condiviso pedagogici</i>	L'educ-progetto generazionale è generalmente comprensione realizzabili, ma ci sono carenze nella sua coerenza coerenza con il pedagogici obiettivi, il Organizzazione e Funzionamento Regolamenti e il Regolamento. Regolamento. Ciò può portare a un'incoerenza applicazione di gli obiettivi in ambito educativo pratiche. Formazione pratica è parzialmente in linea con	L'educ-progetto è poco chiaro o incoerente coerente, con mal definiti pedagogici obiettivi che non sono in linea con le carenze educativi proposta, il Organizzazione e Operatività o gli Regolamento. Formazione le pratiche non sono coerenti riflettono le stabiliti obiettivi, con una mancanza di un adeguato monitoraggio e attuazione . <i>Ad es.</i>

progetto educativo che guida esplicitamente organizzazione quotidiana (tempo, spazi e attività) ed è vengono rivisti periodicamente periodicamente con il team e le parti interessate.	in modo disomogeneo gruppi o personale.	gli obiettivi. <i>Ad esempio:</i> istituzionale documenti esistono ma sono utilizzati raramente come strumento pratico di riferimento.	: assenza di pedagogia condivisa criteri logici o le attività di un progetto collegati a servizio effettivo funzionamento.
--	---	--	---

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Leadership	La leadership è chiara e condivisa. La direzione promuove modello di leadership orizzontale e condivisa, in cui i professionisti svolgono un ruolo attivo nel processo decisionale e nella gestione del servizio. Vi è un'equa distribuzione delle responsabilità e il gruppo di lavoro è percepito come un'unità organizzata e coesa. La direzione dispone di una formazione specifica e di una vasta esperienza e incoraggia la partecipazione attiva e la responsabilità di tutti i membri del servizio. I processi di gestione e supervisione sono ben strutturati e viene garantita un'educazione della prima infanzia di qualità è garantita. <i>Ad esempio:</i> gruppi di lavoro con ruoli	La leadership è adeguata, con una direzione che promuove la collaborazione e un modello di leadership condivisa, sebbene la distribuzione delle responsabilità possa non essere del tutto equa o può variare a seconda delle circostanze. Il team direttivo possiede una formazione adeguata e una certa esperienza gestionale e cerca di coinvolgere i professionisti nel processo decisionale. La qualità educativa è generalmente garantita, sebbene forse non tutti i membri del servizio godano sempre dello stesso grado di partecipazione. <i>Ad esempio:</i> si consulta il personale prima delle decisioni, ma le risoluzioni finali rimangono centralizzate.	La leadership è funzionale, ma la partecipazione al processo decisionale e la distribuzione delle responsabilità sono limitate. La direzione esercita uno stile di leadership più verticale, con scarso coinvolgimento dei professionisti nelle decisioni strategiche. Manca una leadership orizzontale coerente, con una gestione centralizzata e scarsa attenzione al lavoro di squadra. La formazione manageriale è parziale e l'esperienza potrebbe essere insufficiente in alcuni ambiti. <i>Ad esempio:</i> le decisioni organizzative vengono prese principalmente dalla direzione,	La leadership è poco chiara o centralizzata. La direzione non promuove una leadership condivisa né una collaborazione attiva tra i membri del team, e le responsabilità non sono distribuite equamente. La direzione non ha una formazione specifica nell'educazione della prima infanzia o ha un'esperienza minima, il che incide sulla qualità educativa. Le decisioni vengono prese unilateralmente e non viene incoraggiata la partecipazione dei professionisti alla gestione o allo sviluppo del progetto educativo. <i>Ad esempio:</i> assenza di spazi di coordinamento e

	EDUCAZIONE E FIGURA DELLA PRIMA INFANZIA definitivi, funzioni di coordinamento regolari e processi decisionali condivisi.		con una deliberazione collettiva minima.	imposizione di decisioni senza dialogo .

Pratiche

L'analisi delle pratiche pedagogiche comprende l'attuazione del programma didattico e/o lo sviluppo di contenuti, conoscenze e la promozione di competenze, le strategie di accoglienza delle famiglie e dei bambini, l'organizzazione degli spazi e del tempo, nonché la coerenza dell'intervento educativo. La valutazione di questi aspetti consente di identificare le buone pratiche e promuove la riflessione professionale.

- **Attuazione del programma didattico/contenuti/competenze:** attuazione di un quadro curricolare, o sviluppo di contenuti e conoscenze, o promozione di competenze adeguate e flessibili. Ciò richiede necessariamente una pianificazione e una definizione affrontate congiuntamente e in modo consensuale tra la comunità educativa e i vari attori dei servizi educativi (cfr. Tabella 2.7).
- **Accoglienza dei bambini:** strategie per garantire una transizione e un adattamento agevoli ai servizi educativi. Sostegno e monitoraggio dei bambini nei diversi momenti della giornata (vita quotidiana e gioco). Sostegno alle famiglie segnalate dal bambino.
- **Accoglienza delle famiglie e delle figure di riferimento (bambini in affido):** quadro di riferimento e strategie per offrire a tutte le famiglie e alle figure di riferimento un'accoglienza personalizzata e un sostegno e un accompagnamento continui (incontri, colloqui, comunicazione, ecc.)
- **Organizzazione degli spazi e del tempo:** questa sottodimensione si riferisce alla qualità e all'idoneità degli spazi fisici all'interno del servizio educativo, che devono essere progettati e organizzati in modo da promuovere il benessere e lo sviluppo dei bambini. Comprende aspetti quali la sicurezza, l'accessibilità, la diversità dei materiali e delle risorse didattiche e l'adeguatezza degli spazi alle esigenze specifiche dei bambini. L'organizzazione del tempo si riferisce al modo in cui i momenti di attività e di riposo sono distribuiti e gestiti all'interno del servizio educativo.
- **Orientamento e coerenza della proposta di intervento educativo:** questa sottodimensione riguarda il modo in cui le situazioni di apprendimento vengono progettate e attuate all'interno del servizio, nonché la coerenza tra le attività educative e le pratiche di cura. La coerenza implica che gli approcci educativi e le strategie di sostegno siano coerenti,

garantendo che i bambini ricevano un'educazione completa ed equilibrata che rispetti sia gli aspetti cognitivi che quelli emotivi.

- **Valutazione dell'organizzazione e del funzionamento del servizio.** Questa sottodimensione si riferisce al modo in cui il servizio esamina, valuta e migliora i propri processi interni. L'autovalutazione consente di identificare i punti di forza e le aree di miglioramento, con l'obiettivo di garantire che il servizio operi in modo efficiente e che le pratiche educative siano di alta qualità. Questa sottodimensione comprende sia l'autovalutazione dei professionisti sia la partecipazione delle famiglie e dei bambini al processo, per garantire che il servizio sia in linea con gli obiettivi educativi e le esigenze dei bambini.

Tabella 2.7 Valutazione delle pratiche educative nei servizi di educazione della prima infanzia (livello meso)

Da compilare da parte dei team educativi e di gestione dei servizi di educazione della prima infanzia come strumento di riflessione collettiva e di miglioramento della pratica.

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Attuazione del programma didattico / contenuti / competenze	Programma didattico/contenuti/le competenze sono completamente adattati a alle esigenze dei bambini, con dettagliato e pianificazione flessibile che è regolarmente riesaminata e adattato. La pianificazione è... elaborata congiuntamente e per consenso sospetto tra tutti i professionisti, con il chiaro	Programma didattico/contenuti/competenze sono adattati e flessibili, con adeguati che coinvolga la professione comunicazione professionale comunità, sebbene potrebbero esserci un certo margine per miglioramento in termini di revisione e consenso tra tutti	Programma didattico/contenuti/competenze hanno un livello sono andate un po' adattamenti, ma il piano- e l'attuazione mentazione non sia del tutto concordato da parte di tutti gli educatori agenti educativi. La flessibilità è limitata ed è non recensito frequente	Programma didattico/contenuti/competenze non sono flessibili abbastanza flessibili o adattati alle esigenze dei bambini. La pianificazione viene rigidi e non viene effettuato congiuntamente o per consenso consenso tra il gruppo di professionisti. Non vi è per

	coinvolgimento di	coloro che sono coinvolti	sufficienti a	esaminare
	tutte le parti coinvolte nel processo educativo	nel processo educativo servizi. Le	adattarsi alle esigenze in continua evoluzione delle	o adattando servizi educativi
	. Si tratta orientato verso	programma didattico è attuato		pratiche e c'è

(Continua)

Tabella 2.7 (Continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Attuazione del programma didattico / dei contenuti / delle competenze	Educazione inclusiva, che consente un'attuazione flessibile in base alle esigenze individuali dei bambini. <i>Ad esempio:</i> pianificazione condivisa dal team e adeguata periodicamente sulla base dell'osservazione e delle mutevoli esigenze dei bambini e delle famiglie.	In modo adeguato, con adeguamenti basati sulle esigenze dei bambini, ma in alcuni casi potrebbe essere più flessibile. <i>Ad esempio:</i> adattamenti occasionali delle proposte didattiche in base ai bambini e alle famiglie.	bambini. Gli adattamenti e le modifiche vengono effettuati in modo parziale o irregolare. <i>Ad esempio:</i> programmi rigidi che vengono modificati solo occasionalmente.	nessuna risposta efficace alle esigenze individuali dei bambini. <i>Ad esempio:</i> attività ripetitive e fisse che non tengono conto della diversità del gruppo.

Accoglienza dei bambini	L'accoglienza dei bambini è personalizzata, con una transizione graduale adattata alle esigenze individuali. Il team educativo offre un'accoglienza attenta e costante in ogni momento della giornata, nel rispetto delle esigenze emotive, affettive ed educative dei bambini. <i>Ad esempio:</i> periodi di adattamento flessibili concordati e realizzati con le famiglie.	L'accoglienza è ben strutturata e organizzata, garantendo una transizione graduale. Vengono apportati adeguamenti alle esigenze dei bambini, sebbene si potrebbero apportare alcuni miglioramenti nella transizione. <i>Ad esempio:</i> adeguamenti temporanei degli orari durante i primi giorni.	L'accoglienza è generica, senza adattamenti specifici. La transizione non è del tutto agevole e può presentare difficoltà nell'inclusione di tutti i bambini, poiché la strategia di accoglienza non è fluida. <i>Ad esempio:</i> periodi di adattamento identici per tutti i bambini.	Le strategie di accoglienza non sono molto efficaci e non garantiscono una transizione agevole. Le esigenze individuali dei bambini non vengono prese in considerazione e e l'inclusione risulta difficile. <i>Ad esempio:</i> integrazione immediata senza un processo di sostegno.
--------------------------------	---	--	--	--

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Accoglienza delle famiglie e degli affidatari (affidamento)	Il processo di accoglienza delle famiglie o degli affidatari è completamente personalizzato e offre un sostegno costante durante tutto il processo di transizione. Risorse, orientamento e informazioni vengono forniti in modo proattivo e regolare. Il servizio instaura una comunicazione fluida con le famiglie, adattandosi alle loro esigenze specifiche. <i>Ad esempio:</i> colloqui iniziali e follow-up regolari durante tutto l'anno.	L'accoglienza della famiglia o degli affidatari è adeguata e il sostegno è regolare. Le famiglie ricevono orientamento e risorse per la transizione, sebbene possa esserci una mancanza di personalizzazione o di continuità nella comunicazione e nel sostegno. <i>Ad esempio:</i> incontri informativi iniziali senza un follow-up.	L'accoglienza riservata alle famiglie o a chi si prende cura dei pazienti è superficiale, con scarso follow-up o sostegno. Le famiglie hanno un accesso limitato alle risorse e all'orientamento nel processo di transizione. La comunicazione è sporadica e non sempre adattata alle esigenze specifiche. <i>Ad esempio:</i> informazioni scritte fornite senza opportunità di dialogo.	Le strategie di accoglienza per le famiglie e gli assistenti sono inesistenti o molto limitate. Non vengono fornite risorse né orientamento, e la comunicazione è minima o inesistente. <i>Ad esempio:</i> nessun incontro con le famiglie.

Organizzazione degli spazi	Gli spazi educativi sono progettati in modo ottimale per lo sviluppo dei bambini. Gli spazi sono adatti alle attività e favoriscono il benessere emotivo e sociale dei bambini, con attrezzature accessibili e di alta qualità	Gli spazi sono adeguati e organizzati in modo funzionale. Sebbene siano adeguati alle attività, potrebbero trarre vantaggio da miglioramenti nella disposizione o nella disponibilità di risorse per promuovere un	Gli spazi sono generalmente adeguati, ma presentano limitazioni che potrebbero influire sul benessere o sullo sviluppo dei bambini. La disposizione è inadeguata e si riscontra una mancanza di accessibilità ad alcune risorse e materiali.	Gli spazi sono inadeguati o mal organizzati. La disposizione degli spazi non favorisce l'apprendimento né la convivenza dei bambini. <i>Ad esempio:</i> spazi sovraffollati o non sicuri
-----------------------------------	--	---	---	---

(Continua)

Tabella 2.7 (Continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Organizzazione degli spazi	risorse e materiali. <i>Ad esempio:</i> spazi differenziati che consentano diverse funzioni: gioco libero, momenti di tranquillità, interazione, stimoli.	Ambiente più stimolante e adattato alla diversità dei bambini. <i>Ad esempio:</i> spazi e materiali adeguati, ma scarso rinnovamento o varietà.	<i>Ad esempio:</i> spazi e materiali riposti fuori dalla portata dei bambini.	spazi e materiali.
Organizzazione del tempo	La distribuzione del tempo è flessibile e adattata alle esigenze dei bambini. C'è un adeguato equilibrio tra i momenti di attività e di riposo, e i momenti di interazione sono equilibrati. <i>Ad esempio:</i> i ritmi quotidiani vengono adattati in base alle esigenze e alla situazione del gruppo.	La distribuzione del tempo è adeguata, anche se potrebbe essere più flessibile o adattata alle esigenze di tutti i bambini. Le attività sono varie e si tiene conto dei periodi di riposo, ma forse sono necessari alcuni adeguamenti nella transizione tra un'attività e l'altra. <i>Ad esempio:</i> routine fisse con flessibilità limitata in determinati momenti.	La distribuzione del tempo è rigida e inflessibile. I periodi di riposo e le attività non rispondono sempre alle esigenze individuali dei bambini, e la transizione tra le diverse attività non è molto fluida. <i>Ad esempio:</i> transizioni brusche tra le attività senza tempo di adattamento.	La distribuzione del tempo è inadeguata per i bambini, con pochi momenti di riposo o di variazione tra le attività. <i>Ad esempio:</i> giornate lunghe senza pause sufficienti.

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Orientamento e coerenza dell'intervento educativo e assistenziale	Le situazioni di apprendimento sono molto varie e adattate alle esigenze e agli interessi dei bambini. La proposta educativa e assistenziale è pienamente integrata e gli operatori lavorano insieme per promuovere lo sviluppo globale dei bambini. Le attività sono pianificate in modo flessibile e in linea con gli obiettivi educativi e assistenziali. <i>Ad esempio:</i> coerenza tra le routine assistenziali e le proposte educative.	Le situazioni di apprendimento sono adeguate e varie, sebbene potrebbero essere più dinamiche o adattate a determinate esigenze specifiche. Vi è una buona coerenza tra educazione e l'assistenza, ma potrebbe mancare un'integrazione più profonda tra le due. <i>Ad esempio:</i> buon coordinamento generale con lievi incoerenze.	Le situazioni di apprendimento sono limitate e poco diversificate, con scarsa flessibilità nella pianificazione. La coerenza tra il programma educativo e l'assistenza è parziale, con momenti di disconnessione tra i due aspetti. <i>Ad esempio:</i> attività educative scollegate dalle routine quotidiane.	Le situazioni di apprendimento sono monotone e scarsamente adattate alle esigenze dei bambini. La proposta educativa e l'assistenza sono separate e non vi è un coordinamento efficace tra i due aspetti. <i>Ad esempio:</i> pratiche incentrate sull'assistenza senza integrazione con le attività educative.
Valutazione dell'organizzazione e del funzionamento del servizio	La valutazione dell'organizzazione e del funzionamento del servizio è continua, partecipativa e riflessiva. Il team ricorre all'autovalutazione.	La valutazione è regolare e partecipativa, ma vi sono ambiti in cui i processi di revisione potrebbero essere migliorati. Vengono apportati	Il servizio viene valutato in modo sporadico e senza un processo strutturato. La raccolta dei dati è limitata e non vi è una rigorosa	La valutazione è quasi inesistente. Non vi è un adeguato monitoraggio dell'organizzazione e del funzionamento del servizio,

(Continua)

Tabella 2.7 (Continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Valutazione dell'organizzazione e del funzionamento del servizio	metodi e monitora rigorosamente tutti i processi per individuare le aree di miglioramento. I dati vengono raccolti sistematicamente e vengono apportati adeguamenti immediati per migliorare il funzionamento del servizio.	in modo meno immediato e forse non vengono raccolti tutti i dati necessari per una diagnosi completa.	monitoraggio della qualità delle operazioni, il che rende difficile attuare miglioramenti immediati miglioramenti.	il che impedisce l'identificazione e l'attuazione miglioramenti nei processi.

Valutazione delle pratiche psicopedagogiche nei servizi di educazione e cura della prima infanzia (livello micro)

A questo livello micro, per quanto riguarda le pratiche psicopedagogiche nei servizi di educazione della prima infanzia, si individuano quattro dimensioni. In primo luogo, il contesto curricolare/competenziale, che si riferisce a situazioni di apprendimento pianificate e sviluppate. In secondo luogo, il contesto fisico, che comprende spazi, tempi e materiali. In terzo luogo, il contesto relazionale e delle attività condivise racchiude gran parte dell'essenza che dovrebbe caratterizzare un'educazione della prima infanzia di qualità basata sull'interazione. Infine, in quarto luogo, la valutazione, la qualità e la professionalità riflessiva catturano l'essenza del profilo professionale che dovrebbe caratterizzare coloro che svolgono la propria attività professionale nei servizi di educazione della prima infanzia.

Per quanto riguarda la natura delle diverse dimensioni che compongono questo micro-livello, i responsabili della valutazione sarebbero direttamente coloro che agiscono come agenti educativi nella pratica. Sarebbe opportuno che, sia all'inizio che alla fine dell'anno scolastico – o di qualsiasi processo educativo (*situazione di apprendimento*) con un inizio e una fine definiti –, venisse effettuata una valutazione di ciascuna di queste dimensioni al fine di individuare miglioramenti e incorporarli nelle successive proposte educative. Per non perdere la prospettiva d'insieme del servizio educativo, tale valutazione dovrebbe, per quanto possibile, essere collegiale e

UN STRUMENTO PER LA VALUTAZIONE E IL MIGLIORAMENTO CONTINUI DEI SERVIZI DI
EDUCAZIONE E CURA DELLA PRIMA INFANZIA
basata sulla responsabilità condivisa tra tutti i professionisti coinvolti.

Contesto curricolare/competenziale

La coerenza tra il progetto educativo e la pratica quotidiana, il tipo di situazioni di apprendimento e la riflessione sulla pratica educativa sono elementi chiave per valutare l’impatto dell’insegnamento sullo sviluppo del bambino (cfr. Tabella 2.8).

- **Attuazione del progetto educativo, del programma didattico e/o delle competenze da sviluppare:** coerenza tra il progetto educativo del centro e la sua attuazione nella pratica didattica.
- **Tipologie di situazioni di apprendimento:** analisi delle proposte educative, con particolare attenzione alle attività quotidiane di insegnamento e apprendimento.
- **Valutazione della pratica educativa:** riflessione continua sull’efficacia delle strategie pedagogiche utilizzate e sul livello di apprendimento raggiunto dai bambini.

Tabella 2.8 Valutazione del contesto curricolare/basato sulle competenze nei servizi di educazione della prima infanzia (livello micro)
Da compilare da parte dei professionisti dell’educazione come strumento di autovalutazione e riflessione sulla pratica pedagogica.

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Attuazione del progetto educativo progetto educativo e programma didattico e/o competenze da sviluppare	L'educazione progetto è pienamente non allineato con pratica quotidiana. Gli obiettivi e principi del progetto educativo progetto educativo è chiaramente e coerentemente riflessi in tutti educativi attività, con la	L'aspetto educativo progetto educativo è in gran parte non allineato con educativi pratiche, con alcune piccole discrepanze nella sua attuazione. aspetti sono in linea con il obiettivi generali	Ci sono alcune dis-connessioni tra il educativi progetto e pratiche quotidiane . La obiettivi e principi principi del educativi progetto sono in parte	L'aspetto educativo progetto educativo è non adeguatamente si riflette nelle educativi pratica. Esiste manca un coerenza tra il stabiliti educativi obiettivi e attività quotidiane, con una

UN STRUMENTO PER LA VALUTAZIONE E IL MIGLIORAMENTO CONTINUI DEI SERVIZI DI
EDUCAZIONE E CURA DELLA PRIMA INFANZIA

la pianificazione adattati agli esigenze del bambini. Il educativi	obiettivi del educativi	si riflette nelle il	mancanza di riferimento alle del progetto in
---	------------------------------------	---------------------------------	---

(Continua)

Tabella 2.8 (Continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Attuazione del progetto educativo e del programma didattico e/o delle competenze da sviluppare	Il progetto funge da riferimento per il processo decisionale pedagogico a tutti i livelli. <i>Ad esempio:</i> le decisioni relative alle attività, ai materiali e all'organizzazione e quotidiana si basano sui criteri stabiliti nel progetto educativo e sono in linea con gli obiettivi del servizio e del Comune.	progetto, sebbene in alcuni ambiti sarebbe auspicabile una maggiore coerenza tra il progetto educativo e attività quotidiane. <i>Ad esempio:</i> il progetto orienta la pratica, ma non sempre viene esplicitamente utilizzato come riferimento nella pianificazione quotidiana.	attività didattiche e, a volte, è difficile applicarle alle dinamiche della vita quotidiana. <i>Ad esempio:</i> il progetto è conosciuto ma raramente viene rivisto o preso in considerazione nella pratica.	la pianificazione e l'esecuzione delle attività. <i>Ad esempio:</i> le attività sono improvvisate o scollegate dai criteri pedagogici del servizio.
Tipi di situazioni di apprendimento	Le situazioni di apprendimento sono progettate per incoraggiare la collaborazione, il dialogo e la negoziazione tra i bambini. Le attività prevedono l'interazione sociale e la risoluzione congiunta dei problemi, con una forte enfasi sull'apprendim	Le situazioni di apprendimento contribuiscono poco a incoraggiare l'interazione tra i bambini e l'operatore educativo. Le attività consentono una certa collaborazione e uno scambio di idee, ma il ruolo dei bambini come costruttori attivi	Le situazioni di apprendimento non incoraggiano l'interazione né la costruzione condivisa della conoscenza tra i bambini. Le attività promuovono una certa interazione sociale, ma le opportunità per	Le situazioni di apprendimento non incoraggiano l'interazione o la collaborazione tra i bambini. La conoscenza viene trasmessa in modo unidirezionale dall'operatore educativo ai bambini, con poco o nessun spazio per

--	--	--	--	--

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Tipi di situazioni di apprendimento	apprendimento e pensiero critico. L'operatore educativo agisce come facilitatore, offrendo sostegno e orientamento. <i>Ad esempio:</i> attività diversificate, quali compiti a soluzione aperta e aree di gioco libero, incoraggiano il gioco condiviso e il processo decisionale tra i bambini.	Il ruolo delle loro conoscenze potrebbe essere più prominente. L'operatore educativo interviene in misura limitata. <i>Ad esempio:</i> le attività consentono la collaborazione ma prevedono istruzioni piuttosto rigide, limitando la scelta dei bambini.	il lavoro di gruppo e la costruzione congiunta della conoscenza sono limitati. L'operatore educativo non interviene. <i>Ad esempio:</i> attività individuali con occasionali interazioni non pianificate.	la costruzione collettiva della conoscenza. Le attività non consentono ai bambini di interagire e il ruolo dell'operatore educativo è esclusivamente quello di un osservatore. <i>Ad esempio:</i> attività ripetitive e direttive in cui i bambini assumono un ruolo passivo.
Valutazione della pratica educativa	I professionisti effettuano una valutazione continua e riflessiva dell'efficacia delle strategie pedagogiche, utilizzando vari strumenti e fonti di informazione. Identificano regolarmente i punti di forza e le aree di miglioramento nelle	I professionisti effettuano una valutazione riflessiva delle strategie pedagogiche, ma in modo meno costante o con minore approfondimento. Si ricorre a strumenti periodici e osservazioni per misurare i livelli di apprendimento dei bambini, ma le strategie potrebbero non essere sempre	I professionisti effettuano una valutazione della pratica educativa in modo irregolare. La riflessione sulle strategie pedagogiche e sull'apprendimento dei bambini avviene in momenti specifici o in modo superficiale, senza un	I professionisti non effettuano una valutazione continua o riflessiva della pratica educativa. Non vi è un monitoraggio efficace del livello di apprendimento raggiunto dai bambini né dell'efficacia delle strategie didattiche. La mancanza di riflessione e di revisione delle pratiche

		adeguate in modo tempestivo . Riflessione	monitoraggio sistematico monitoraggio.	impedisce
--	--	---	---	------------------

(Continua)

Tabella 2.8 (Continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Valutazione della pratica educativa	adattare in modo proattivo le strategie per ottimizzare l'apprendimento o dei bambini. La riflessione è approfondita, dettagliata e basata su dati concreti, e comporta un'analisi critica e costante del processo educativo. <i>Ad esempio:</i> osservazioni documentate, riunioni di gruppo, tutoraggio esterno, adeguamenti immediati delle proposte didattiche	è adeguata, ma potrebbe mancare un certo livello di dettaglio nell'analisi dei risultati e nell'attuazione dei cambiamenti immediati. <i>Ad esempio:</i> valutazioni trimestrali che portano a cambiamenti graduali.	L'identificazione dei punti deboli e dei punti di forza nella pratica è parziale e le modifiche alle strategie sono sporadiche o limitate. <i>Ad esempio:</i> riflessioni informali prive di documentazione o continuità.	il miglioramento coerente dell'insegnamento e dell'apprendimento. <i>Ad esempio:</i> Assenza di spazi dedicati alla riflessione o alla revisione della pratica.

Contesto fisico

Gli spazi e il tempo devono essere flessibili e adattati alle esigenze dei bambini e favorire esperienze di apprendimento significative. La scelta dei materiali di gioco deve soddisfare criteri di qualità e diversità in modo da promuovere uno sviluppo completo (vedi Tabella 2.5).

- **Spazi:** Adattamento degli spazi alle esigenze dei bambini e adeguatezza alla proposta educativa. Quali conoscenze (disciplinari) vengono utilizzate per preparare gli spazi e i materiali?
- **Tempo:** organizzazione flessibile e diversificata degli orari.
- **Scelta dei materiali di gioco:** utilizzo di materiali appropriati per favorire

UN STRUMENTO PER LA VALUTAZIONE E IL MIGLIORAMENTO CONTINUI DEI SERVIZI DI
EDUCAZIONE E CURA DELLA PRIMA INFANZIA
un apprendimento che garantisca lo sviluppo globale del bambino.

Tabella 2.9 Valutazione del contesto fisico nelle pratiche psicopedagogiche (livello micro)
Da compilare da parte dei professionisti dell'educazione come strumento di autovalutazione della pratica quotidiana.

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Spazi	Gli spazi sono progettati per essere flessibili e adattati ai esigenze dei bambini, che promuova una tipi di attività (gioco libero, attività guidate, periodi di riposo, ecc.). La disposizione degli spazi favoriscono interazione sociale e il pro-progressivo e il l'autonomia dei bambini bambini. Gli spazi sono preparati tenendo conto del educativo e bisogni emotivi di ciascun figlio, e la loro concezione è basata su una profonda comprensione delle	Gli spazi sono adeguatamente adattati alle esigenze di dei bambini, con un buon layout per l'educazione educative. Sebbene l' diversità delle attività si riflette nel progetto, gli spazi potrebbero essere più flessibile o adattato all' alcuni aspetti dei bambini individuale sviluppo. La selezione e la disposizione degli spazi è basato su un approccio conoscenze generali sull'educazione esigenze educative	Gli spazi sono adeguati a il pubblico esigenze dei bambini, ma i il layout non non sempre incoraggia di diverse età o interazione. Gli spazi sono funzionalmente utile, ma il loro organizzazione non sempre facilitare una ricche opportunità esperienza. L' progettazione del non è perfettamente allineati con l'educazione proposta educativa e non è molto ben ponderati	Gli spazi non sono adeguatamente adattata alle i bambini esige e fa non rispondere adeguatamente alle ai educativo proposta. Gli disposizione delle spazio è rigido e inflessibile , limitando possibilità per apprendimento e progressivo autonomia e interagenti tra bambini. La spazi sono preparati

UN STRUMENTO PER LA VALUTAZIONE E IL MIGLIORAMENTO CONTINUI DEI SERVIZI DI
EDUCAZIONE E CURA DELLA PRIMA INFANZIA

le fasi dello sviluppo e sviluppo e gli spazi educativi proposta.	bambini.	<i>ad esempio:</i> <i>esempio:</i> un'adeguata spazi sempre organizzata lo stesso modo.	senza alcuna chiara razionalizzazione criteri chiari.
--	----------	--	--

(Continua)

Tabella 2.9 (Continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Spazi	<i>Ad esempio:</i> spazi accessibili che consentano ai bambini di scegliere liberamente dove giocare, muoversi o riposare, progettati in un'ottica inclusiva, multisensoriale e accogliente.	<i>Ad esempio:</i> spazi differenziati con possibilità limitate di trasformazione.		<i>Ad esempio:</i> disposizione fissa degli arredi che impedisce il gioco libero o il movimento.
Tempo	L'organizzazione del tempo è flessibile, con un orario che prevede l'alternanza di periodi di apprendimento strutturato, gioco libero, riposo e interazione sociale. Gli orari possono essere adattati alle esigenze individuali dei bambini, tenendo conto delle loro necessità. <i>Ad esempio:</i> tempi di riposo e di gioco flessibili in base ai ritmi individuali dei bambini.	L'organizzazione del tempo è piuttosto flessibile, con una buona distribuzione delle attività e dei momenti di interazione. Sebbene la maggior parte dei bambini disponga di tempo sufficiente per le varie attività, in alcuni casi l'orario potrebbe essere organizzato meglio per rispondere alle esigenze individuali. I tempi dedicati all'apprendimento e al riposo sono equilibrati. <i>Ad esempio:</i> routine stabili con un certo margine di	La distribuzione del tempo è rigida e poco flessibile. Sebbene i tempi delle attività e del riposo siano rispettati, l'orario non consente sempre un adattamento alle esigenze individuali dei bambini. <i>Ad esempio:</i> transizioni dettate dall'orologio senza tenere conto delle condizioni del gruppo.	L'orario è molto rigido e non tiene conto della diversità e delle esigenze dei bambini. Gli orari sono inflessibili e non lasciano spazio alla scelta personale, all'interazione o di un riposo adeguato. <i>Ad esempio:</i> giornate eccessivamente strutturate senza tempo sufficiente per il gioco libero.

--	--	--	--	--

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Selezione dei materiali di gioco	I materiali di gioco sono di alta qualità, vari e adeguati agli interessi, alle capacità e alle esigenze dei bambini. Vengono utilizzati per favorire lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e fisico dei bambini, con un'attenta selezione basata su una comprensione approfondita delle fasi dello sviluppo infantile. I materiali consentono attività simboliche, l'esplorazione, la creazione, le attività psicomotorie e di risoluzione dei problemi. <i>Ad esempio:</i> materiali vari e non strutturati che consentono molteplici e interpretazioni.	I materiali di gioco sono adeguati e sufficienti a promuovere lo sviluppo dei bambini, sebbene potrebbero essere più vari o meglio adattati ad alcune esigenze specifiche esigenze. I materiali vengono utilizzati per incoraggiare l'apprendimento e il gioco, ma forse il loro potenziale per lo sviluppo complessivo dei bambini non sempre viene sfruttato al massimo. <i>Ad esempio:</i> materiali adeguati, ma poco rinnovati o combinati.	I materiali di gioco sono funzionali ma limitati in termini di qualità o varietà. Sebbene incoraggino determinati tipi di attività, non rispondono sempre in modo ottimale alle esigenze di sviluppo dei bambini. L'uso dei materiali è limitato ad attività di base, senza promuovere lo sviluppo complessivo o la piena creatività. <i>Ad esempio:</i> predominanza di giocattoli commerciali con un potenziale creativo limitato.	I materiali ludici non sono particolarmente adatti allo sviluppo dei bambini. La loro selezione è limitata in termini di varietà, qualità e applicazione pedagogica, e non favoriscono lo sviluppo globale dei bambini. Le attività sono limitate all'uso di materiali inadeguati o poco stimolanti per i bambini. <i>Ad esempio:</i> materiali poco stimolanti, logori o inaccessibili.

Contesto relazionale e attività condivise

L'ambiente relazionale e le attività condivise sono essenziali per un'educazione della prima infanzia di qualità. Un ambiente inclusivo, l'interazione educativa, la

attività, che promuove l’interazione tra pari, costituiscono la base di un apprendimento significativo. Le pratiche di osservazione e ascolto dovrebbero incoraggiare un miglioramento costante, basato sull’analisi e sulla riflessione sulla pratica (vedi Tabella 2.10).

- **Inclusione:** creazione di un ambiente sicuro e accogliente che consenta la presenza, la partecipazione e l’apprendimento di tutti i bambini.
- **Interazione educativa e attività congiunta:** processi e interventi nei processi di insegnamento e apprendimento tra educatore e bambino, nonché tra i bambini stessi.
- **Relazione adulto-bambino:** qualità dell’interazione, tipo e grado di aiuto fornito. Uso di strategie discorsive durante il processo educativo.
- **Organizzazione sociale delle attività tra i bambini:** proposte diversificate (individuali, in coppia, in piccoli gruppi, in grandi gruppi).
- **Tipo e qualità dell’interazione tra pari:** tipo di relazioni (sostegno e aiuto, collaborazione, cooperazione, competizione, ecc.).
- **Valutazione:** allineata all’insegnamento e all’apprendimento, continua, formativa ed educativa.

Tabella 2.10 Valutazione del contesto relazionale e delle attività congiunte (livello micro)

Da compilare da parte dei professionisti dell’educazione come strumento di autovalutazione e riflessione sulla qualità delle interazioni e della vita relazionale del servizio.

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Inclusione	L’envi- L’ambiente è del tutto inclusivo e accogliente, dove ogni Ogni bambino è apprezzato e ha avuto l’opportunità di opportunità di imparare in base alle loro esigenze.	L’envi- L’ambiente è inclusivo e accogliente per la maggior parte dei bambini, sebbene potrebbe essere migliorate in in termini di diversità adattate	L’envi- L’ambiente è accogliente ma non sempre inclusivo per tutti bambini. Le attività offerte non sono sempre adattate alle diverse esigenze	L’ambiente- non è sufficientemente inclusivo o accogliente per tutti i bambini. Le attività non sono adattate a esigenze diverse e ce ne sono

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Inclusione	C'è un'ampia varietà di attività adattate e i bambini ricevono il sostegno necessario per partecipare. Le pratiche educative promuovono le pari opportunità per tutti i bambini. <i>Ad esempio:</i> le proposte sono adattate in modo che tutti i bambini possano partecipare indipendentemente dalle loro capacità o dal loro ritmo, con un che orienta l'assistenza personalizzata e il superamento delle ostacoli.	o nel rispondere alle esigenze individuali. Vengono incoraggiate situazioni di partecipazione attiva, sebbene alcune esigenze specifiche potrebbero essere affrontate in modo più efficace. <i>Ad esempio:</i> si ricorre ad adattamenti occasionali solo quando si presenta una difficoltà.	dei bambini, e potrebbero sorgere difficoltà nel garantire la partecipazione di tutti. <i>Ad esempio:</i> proposte pensate per il gruppo "medio" senza adeguamenti specifici.	ostacoli che impediscono la partecipazione di alcuni bambini. <i>Ad esempio:</i> i bambini vengono esclusi dalle attività senza alternative, con notevoli difficoltà di adattamento o la mancanza di risorse.

Interazione educativa e attività congiunta	C'è un'interazione costante e arricchente tra educatore e bambini, così come tra pari (bambini). Le attività proposte favoriscono promuovono un approccio attivo	Le interazioni tra l'educatore e i bambini, così come tra i bambini stessi, sono positive e consentono una partecipazione attiva. Sebbene ci siano momenti di	interazioni tra l'educatore e i bambini o tra i bambini stessi sono limitate. Sebbene venga incoraggiata una certa interazione, non vi è un'interazione attiva o costante	Le interazioni sono minime o inefficaci. Il più delle volte i bambini sono lasciati a se stessi e le interazioni tra loro o con l'educatore sono non sufficienti a
---	--	---	---	--

(Continua)

Tabella 2.10 (Continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Interazione educativa e attività congiunta	Cooperazione, risoluzione congiunta dei problemi e scambio di idee. L'educatore fornisce un sostegno adeguato per promuovere lo sviluppo psicomotorio, cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini. <i>Ad esempio:</i> gli adulti accompagnano il gioco condiviso o altre attività, ponendo domande graduali e fornendo sostegno senza dirigere l'attività.	La cooperazione e lo scambio di conoscenze potrebbero essere più intensi o strutturati. L'educatore interviene, quando necessario, ma le interazioni potrebbero essere più dinamiche. <i>Ad esempio:</i> attività condivise con interventi occasionali da parte degli adulti, principalmente per la gestione della classe.	Partecipazione collaborativa. L'educatore interviene poco e le opportunità di cooperazione e apprendimento congiunto sono limitate. <i>Ad esempio:</i> gioco parallelo senza intenzionalità relazionale, oppure presenza dell'adulto solo a livello fisico, che fornisce una guida minima.	promuovere un apprendimento significativo. <i>Ad esempio:</i> bambini sparsi senza attività che promuovano l'interazione, le relazioni tra pari o il coinvolgimento degli adulti.
Relazione adulto-bambino	L'interazione tra l'adulto e i bambini è di alta qualità, con una comunicazione rispettosa e ponderata.	Le interazioni sono di alta qualità e gli adulti utilizzano strategie discorsive appropriate, sebbene queste potrebbero essere più varie o migliori	Le interazioni tra l'adulto e i bambini sono adeguate ma non molto costanti. L'adulto utilizza alcune strategie discorsive per	Le interazioni tra l'adulto e i bambini non sono di alta qualità. L'adulto utilizza strategie discorsive inappropriate o non ne utilizza

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Relazione adulto-bambino	L'adulto utilizza strategie discorsive appropriate. Le situazioni di assistenza fornite in base alle esigenze di ciascun bambino sono molto chiare. <i>Ad esempio:</i> gli adulti esprimono a parole le emozioni e accompagnano le azioni dei bambini con parole significative, fornendo sostegno verbale senza interferire.	adattate alle esigenze specifiche dei bambini. L'intervento dell'adulto è efficace, sebbene vi sia margine di miglioramenti. <i>Ad esempio:</i> linguaggio appropriato, ma limitato o sporadico, a seconda del bambino.	promuovono l'apprendimento, ma sono limitate o non molto diversificate. L'assistenza fornita è di base e non sempre adattata alle esigenze individuali. <i>Ad esempio:</i> interventi generici di gestione della classe; gli adulti si limitano principalmente a osservare e a fornire una guida fisica con un sostegno verbale.	Assistenza quasi inesistente, e quella fornita è scarsa o inefficace nel promuovere lo sviluppo dei bambini. <i>Ad esempio:</i> comunicazione e minima o puramente strumentale incentrata sulla gestione.
Organizzazione sociale dell'attività	Le attività sono progettate per promuovere l'interazione sociale in vari formati (individuale, in coppia, in piccoli gruppi, in grandi gruppi). I bambini hanno l'opportunità di apprendere in modi diversi, promuovendo la cooperazione e il pensiero condiviso	Le attività consentono determinati tipi di interazione sociale, sebbene la diversità dell'organizzazione sociale potrebbe essere più significativa. I bambini imparano in gruppi di dimensioni diverse, ma il potenziale delle attività di incoraggiare la cooperazione e l'apprendimento	Le attività sono per lo più individuali o in gruppi molto numerosi, con poche opportunità di apprendimento in coppia o in piccoli gruppi. L'interazione tra i bambini è limitata e non sempre favoriscono la collaborazione o lo sviluppo.	Le attività sono prevalentemente e individuali e non favoriscono l'interazione sociale né l'apprendimento o tra pari. Le attività non promuovono la cooperazione né lo sviluppo delle abilità sociali dei bambini. <i>Ad esempio:</i> i bambini lavorano da soli

	EDUCAZIONE E CURA DELLA PRIMA INFANZIA e l'autonomia. potrebbe			
--	---	--	--	--

(Continua)

Tabella 2.10 (Continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Organizzazione e sociale dell'attività	<i>Ad esempio:</i> le proposte consentono ai bambini di decidere come e con chi partecipare.	non sempre sfruttate al massimo. <i>Ad esempio:</i> alternanza occasionale tra attività individuali e di gruppo.	<i>Ad esempio:</i> attività sempre rivolte all'intero gruppo.	senza spazi di incontro o momenti di riflessione con l'intero gruppo.
Tipo e qualità dell'interazione tra pari	Le relazioni positive tra pari vengono promosse attraverso strategie e dinamiche che incoraggiano il sostegno reciproco, la collaborazione e la cooperazione. L'educatore facilita un ambiente in cui i bambini possano aiutarsi e imparare gli uni dagli altri per raggiungere obiettivi comuni. <i>Ad esempio:</i> risoluzione dei conflitti con la mediazione rispettosa da parte di un adulto.	Le relazioni positive tra pari vengono promosse attraverso attività che incoraggiano la collaborazione e il sostegno tra i bambini, sebbene in alcuni casi sia necessario rafforzare l'inclusione e la gestione delle relazioni. <i>Ad esempio:</i> attività di gioco libero in cui emerge la cooperazione, ma le relazioni tra pari non vengono monitorate sistematicamente.	Le relazioni positive tra pari vengono promosse raramente, e le attività e gli interventi non incoraggiano una collaborazione efficace tra i bambini. Vi sono occasioni in cui la competizione o la rivalità ostacolano la cooperazione. <i>Ad esempio:</i> conflitti non affrontati in modo educativo; gli adulti non riconoscono positivamente tutte le emozioni.	Le strategie degli educatori non promuovono la creazione di un ambiente collaborativo o di sostegno, e le opportunità di sviluppare abilità sociali sono limitate. <i>Ad esempio:</i> nessun intervento da parte degli adulti nelle relazioni tra i bambini.

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Valutazione	I professionisti effettuano una valutazione continua, formativa ed educativa utilizzando una varietà di strumenti di valutazione. Ciò è in linea con i processi di insegnamento e apprendimento. I dati ottenuti vengono utilizzati su base continuativa per adeguare le pratiche didattiche e garantire l'inclusione di tutti gli allievi (bambini). Il feedback è dettagliato e personalizzato, favorendo un ambiente di apprendimento inclusivo e flessibile. <i>Ad esempio:</i> le osservazioni documentate orientano i miglioramenti individuali e collettivi nelle proposte educative e le relazioni	I professionisti effettuano una valutazione continua e formativa utilizzando una varietà di strumenti. Essa è ben allineata ai processi di insegnamento e apprendimento, ma potrebbe esserci margine di miglioramento nell'uso coerente dei dati per adeguare le pratiche didattiche. Il feedback è utile e adeguatamente personalizzato, con un'attenzione particolare al miglioramento. <i>Ad esempio:</i> valutazioni periodiche con adeguamenti progressivi, ad esempio due volte all'anno.	I professionisti effettuano le valutazioni in modo irregolare o con pochi strumenti di valutazione. Vi è un certo allineamento con i processi di insegnamento e apprendimento, ma non sempre viene effettuato un monitoraggio dettagliato. Il feedback è generico e sporadico, senza un monitoraggio continuo o personalizzato. <i>Ad esempio:</i> valutazioni occasionali a fine anno senza continuità.	I professionisti non effettuano una valutazione continua o formativa. Gli strumenti di valutazione sono limitati o inesistenti e non sono adeguatamente allineati con i processi di insegnamento e di apprendimento. Il feedback è quasi inesistente o molto superficiale, senza alcun impatto sull'adeguamento delle pratiche didattiche. <i>Ad esempio:</i> nessuna osservazione o riflessione sistematica.

Valutazione, qualità e professionalità riflessiva

Infine, la valutazione è concepita come un elemento essenziale per la qualità e la professionalità riflessiva nell'educazione della prima infanzia. Il ruolo degli educatori come agenti di cambiamento e co-costruttori di conoscenza è fondamentale per garantire il miglioramento costante dei servizi educativi per la prima infanzia. L'esperienza pratica riflessiva consente lo sviluppo di un'educazione della prima infanzia in linea con i principi socio-costruttivisti, in cui la valutazione deve essere continua, formativa ed educativa (cfr. Tabella 2.11).

- **Gli educatori come intellettuali:** il concetto di personale docente come agenti di cambiamento e miglioramento continuo, co-costruttori di conoscenza.
- **Esperienza pratica riflessiva:** integrazione di pratiche di riflessione e valutazione per migliorare le prestazioni psicopedagogiche e didattiche.
- **Pratiche di osservazione e ascolto:** enfasi sull'osservazione come pratica che promuove la riflessione e il miglioramento costante del processo di insegnamento e apprendimento.

Tabella 2.11 Valutazione, qualità e professionalità riflessiva (livello micro)

Da compilare da parte dei professionisti dell'educazione come strumento di autovalutazione e sviluppo professionale.

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Gli educatori come intellettuali	L'educatore è percepito come un agente attivo del cambiamento, dotato di un atteggiamento riflessivo e impegnato nel miglioramento continuo. La pratica educativa si basa su conoscenze costruite insieme con i bambini,	L'educatrice dimostra un atteggiamento di miglioramento continuo e di riflessione sulla propria pratica. Gli interventi pedagogici sono coerenti con i principi socio-costruttivisti, sebbene lei/ suo	educatore abbia una visione parziale di sé stesso come agente di cambiamento, con margini di miglioramento nella co-costruzione della conoscenza e nella riflessione sulla propria pratica. Sebbene lei/ lui applichi	L'educatore non si percepisce come agente di cambiamento né riflette sulla propria pratica educativa. Le pratiche pedagogiche sono limitate e non si basano su un approccio socio-costruttivista

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Gli educatori come intellettuali	e aggiornati sulle ultime ricerche pedagogiche. Le pratiche sono coerenti con i principi socio-costruttivisti e promuovono l'autonomia dei bambini. <i>Ad esempio:</i> l'educatore riflette sulla pratica individualmente, in piccoli gruppi e collettivamente, sulla base di letture, attività di sviluppo professionale e osservazioni dei bambini, introducendo cambiamenti ben fondati.	La partecipazione ai processi di co-costruzione della conoscenza potrebbe essere più proattiva o strutturata. <i>Ad esempio:</i> incorpora nuovi elementi nella pratica senza un processo di riflessione strutturato o una discussione di gruppo.	Sebbene utilizzi alcune tecniche didattiche di qualità, potrebbe non essere sempre in linea con i principi socio-costruttivisti o non contribuisca attivamente al miglioramento continuo. <i>Ad esempio:</i> applica proposte interessanti senza valutarne l'impatto, cambia strategia per imitazione o per motivi estetici, oppure sperimenta in modo casuale.	principi o una visione di miglioramento continuo. <i>Ad esempio:</i> ripete routine e attività senza metterle in discussione o adattarle, semplicemente perché «si è sempre fatto così».
Esperienza pratica riflessiva	L'educatore integra sistematicamente la riflessione sulla propria pratica nel processo di insegnamento-apprendimento. Le pratiche di valutazione sono continue, riflessive e	L'educatore riflette sulla propria pratica a intervalli regolari, anche se forse non sempre in modo sistematico. Utilizza alcune strategie di valutazione per migliorare	L'educatore riflette sporadicamente e sulla propria pratica, con qualche momento di autovalutazione o riflessione, ma questi non sono continui o sufficientemente integrate nella	La riflessione sulla pratica didattica è minima o assente. L'educatore non integra la riflessione o l'autovalutazione e nel proprio processo educativo, e

Tabella 2.11 (Continua)

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Esperienza pratica riflessiva	in linea con le esigenze di ciascun bambino, con un chiaro orientamento formativo ed educativo. L’educatore utilizza le riflessioni per adeguare i propri interventi pedagogici e migliorare le competenze psicopedagogiche. <i>Ad esempio:</i> riesamina regolarmente le proposte educative sulla base dell’osservazione e della discussione in gruppo discussione di gruppo.	ma forse non le approfondisce a sufficienza per ottimizzare continuamente il processo di insegnamento-apprendimento. <i>Ad esempio:</i> riflessioni occasionali a seguito di situazioni significative o impegnative in classe.	pratica educativa. I suoi interventi non sono sempre adattati alle esigenze dei bambini o adeguatamente orientati al miglioramento. <i>Ad esempio:</i> riflessioni informali senza documentazione o continuità, ad esempio conversazioni nei corridoi.	non apporta modifiche o adeguamenti alla propria metodologia per migliorare il processo di insegnamento-apprendimento. <i>Ad esempio:</i> mancanza di spazi o opportunità per la revisione della pratica.

Pratiche di osservazione e ascolto	EDUCAZIONE E CURA DELLA PRIMA INFANZIA	L'educatore		
	L'educatore	L'educatore	L'educatore	Le osservazioni
	effettua osservazioni regolari e dettagliate dei bambini, utilizzando queste informazioni per riflettere sul loro sviluppo e migliorare la propria pratica educativa. L'ascolto attivo è essenziale per sua	effettua osservazioni regolari e utilizza i dati per adeguare le proprie pratiche didattiche. Sebbene le osservazioni siano efficaci, la loro applicazione nel processo di insegnamento-apprendimento potrebbe essere più	effettua osservazioni, ma queste non sono molto sistematiche e non si traducono sempre in cambiamenti concreti nelle pratiche didattiche. L'ascolto attivo viene praticato, ma non sempre	sono sporadiche o inesistenti. L'ascolto dei bambini non è né attivo né riflessivo, e le informazioni raccolte non vengono utilizzate per adeguare o migliorare il processo educativo. <i>Ad esempio:</i>

Descrittore	Livello			
	Eccellente	Buono	Sufficiente	Da migliorare
Pratiche di osservazione e ascolto	approccio pedagogico, e le sue osservazioni hanno un'influenza significativa sull'adeguamento delle attività didattiche. <i>Ad esempio:</i> le registrazioni delle osservazioni di tutti i bambini in diversi momenti dell'anno portano a cambiamenti concreti nella programmazione e, nell'organizzazione degli spazi o nelle	coerente e approfondita. <i>Ad esempio:</i> osservazioni utili ma sporadiche, con un legame limitato ai cambiamenti reali in classe o ad adattamenti scritti strutturati.	un'influenza sostanziale sullo sviluppo delle attività didattiche. <i>Ad esempio:</i> osservazioni sporadiche effettuate per il rispetto delle procedure piuttosto che per l'impatto educativo, non tradotte in cambiamenti significativi.	La pratica educativa è scollegata da ciò che i bambini esprimono o di cui hanno bisogno.

3. I servizi di educazione e cura della prima infanzia come nodi in una rete comunitaria e rete familiare

Il caso di Barcellona

Alicia Aguilera, Bet Bàrbara, Loida Sala ed Elisa Stinus

3.1 Una breve presentazione dei servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) di Barcellona

Come indicato nel rapporto “Analisi dell’educazione e dell’assistenza alla prima infanzia a Barcellona e alternative di crescita” redatto da Jaume Blasco (2024) per conto dell’Istituto Municipale di Educazione di Barcellona (IMEB), l’educazione e l’assistenza alla prima infanzia in Spagna – analogamente alla maggior parte dei paesi europei – opera come un sottosistema relativamente indipendente dal resto del sistema educativo. L’erogazione di tali servizi non è obbligatoria per le amministrazioni pubbliche e non sussiste né un obbligo giuridico né un diritto esigibile per i bambini di iscriversi a questa fase. Il sistema è inoltre caratterizzato da un elevato grado di decentralizzazione, con l’amministrazione locale e il settore privato che svolgono un ruolo centrale nell’erogazione dei servizi. Sebbene questo modello consenta di rispondere alle preferenze territoriali e alle esigenze locali, comporta anche una notevole variabilità nelle caratteristiche dei servizi, nella qualità, nella copertura, nelle modalità di erogazione e nei prezzi – sia tra le comunità autonome che tra i comuni.

Nel 2005, la Legge sull’Istruzione della Catalogna ha stabilito che «il Governo deve definire i contenuti educativi del primo ciclo dell’educazione della prima infanzia¹, stabilire le caratteristiche dei centri che offrono tale ciclo e determinare, d’intesa con i consigli comunali, i requisiti relativi a

¹ L’educazione della prima infanzia è una fase facoltativa del percorso educativo. È organizzata in due cicli: il primo dai 0 ai 3 anni e il secondo dai 3 ai 6 anni. Mentre il primo ciclo (gestito dai comuni) non è universale e si svolge nelle scuole dell’infanzia (*escoles bressol*), il secondo ciclo (gestito dall’amministrazione regionale) è eminentemente universale ed è integrato nelle scuole dell’infanzia e primarie

e la formazione deve essere accreditata dal personale docente che vi opera». Le amministrazioni locali sono proprietarie della stragrande maggioranza delle scuole materne pubbliche in Catalogna, mentre un numero esiguo rimane sotto la competenza della Generalitat della Catalogna – principalmente quelle create dallo Stato spagnolo durante gli ultimi anni del regime franchista e la successiva transizione democratica. La città di Barcellona dispone di una rete di scuole materne pubbliche con profonde radici storiche sia nei movimenti di rinnovamento pedagogico – dal Noucentisme alla Seconda Repubblica – sia, in particolare, nelle scuole fondate sotto l’egida di organizzazioni civiche, sindacati e movimenti di quartiere durante gli anni ’50 e ’70 del Seicento. Queste iniziative di base furono poi riunite nel 1573 sotto l’egida della *Coordinadora de Escuelas Infantiles de Barcelona* e successivamente incorporate nel sistema comunale in seguito alla creazione del Consiglio comunale delle scuole dell’infanzia nel 1577.

Come illustrato nella Figura 3.1, la rete delle scuole materne comunali di Barcellona (EBM: *escoles bressol municipals*) si è espansa gradualmente fino alla metà degli anni 2000, quando la crescita ha subito un’accelerazione. Tale espansione ha coinciso con una riforma del modello organizzativo delle scuole materne comunali e con i finanziamenti previsti dalla Legge 5/2004 sulla creazione di scuole materne di qualità – comunemente nota come la legge dei «30.000 posti» – che è stata attuata tra gli anni accademici 2004/05 e 2012/13. Da allora, la rete ha continuato a crescere in modo costante ma moderato, raggiungendo 8.851 posti distribuiti in 105 scuole nell’anno scolastico 2023/24.

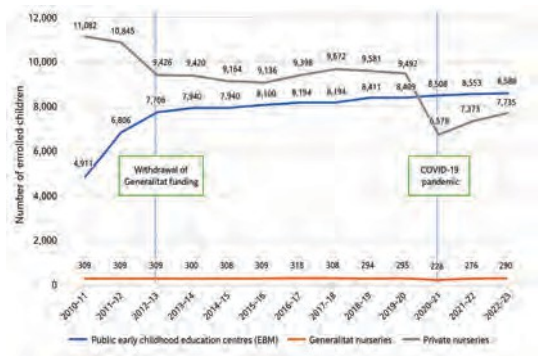


Figura 3.1 Evoluzione del numero di bambini iscritti per tipologia di centro (2024) in Analisi dell’educazione e dell’assistenza alla prima infanzia a Barcellona e alternative di crescita. IMEB, Jaume Blasco.

L'espansione della rete pubblica ha determinato un marcato effetto di sostituzione rispetto al settore privato. Sebbene il numero di posti finanziati con fondi pubblici sia aumentato, il numero totale di bambini iscritti al primo ciclo dell'educazione della prima infanzia a Barcellona (tra centri pubblici e privati) è rimasto relativamente stabile tra gli anni accademici 2010/11 e 2022/23, aumentando solo marginalmente da 1G.308 a 1G.G13 bambini. Tuttavia, la distribuzione tra i settori è cambiata in modo sostanziale. Nel 2010/11, l'8,0 % dei bambini iscritti frequentava centri privati, mentre nel 2022/23 questa percentuale era scesa al 4,6 %.

In termini assoluti, le scuole dell'infanzia comunali hanno registrato un aumento di 3.71 bambini iscritti in questo periodo, mentre quelle private ne hanno persi 3.347. Si osserva un andamento simile nel numero dei centri educativi: le scuole dell'infanzia comunali sono passate da 72 a 103, mentre quelle private sono diminuite da 223 a 166.

Nonostante la relativa stabilità delle iscrizioni totali, la copertura complessiva (o tasso di iscrizione) nel primo ciclo dell'educazione della prima infanzia è aumentata notevolmente – passando dal 37,3 % nel 2010/11 al 48,3 % nel 2022/23. Tale aumento è in gran parte attribuibile al calo costante della popolazione di età compresa tra 0 e 2 anni registrata in città, scesa da 43.761 a 34.361 nello stesso periodo. Di conseguenza, Barcellona ha già superato l'obiettivo di copertura del 45% stabilito nella «Raccomandazione del Consiglio della Commissione europea (2022) sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia: gli obiettivi di Barcellona per il 2030».

Come illustrato nella Figura 3.2, la copertura per l'anno scolastico 2022/23 variava in modo significativo a seconda della fascia d'età: il 72,5 % tra i bambini di età compresa tra i 2 e i 3 anni, il 57,1 % tra quelli di età compresa tra 1 e 2 anni e il 13,5 % tra i neonati di età compresa tra 0 e 1 anno. In relazione ai parametri di riferimento stabiliti nel «Piano d'azione statale per l'attuazione della Garanzia europea per l'infanzia (2020–2030)», Barcellona ha già raggiunto l'obiettivo intermedio del 55 % di iscrizione per i bambini di età compresa tra 1 e 2 anni. Tuttavia, rimane di circa 12 punti percentuali al di sotto dell'obiettivo dell'85 % per la coorte dei bambini di età compresa tra 2 e 3 anni.

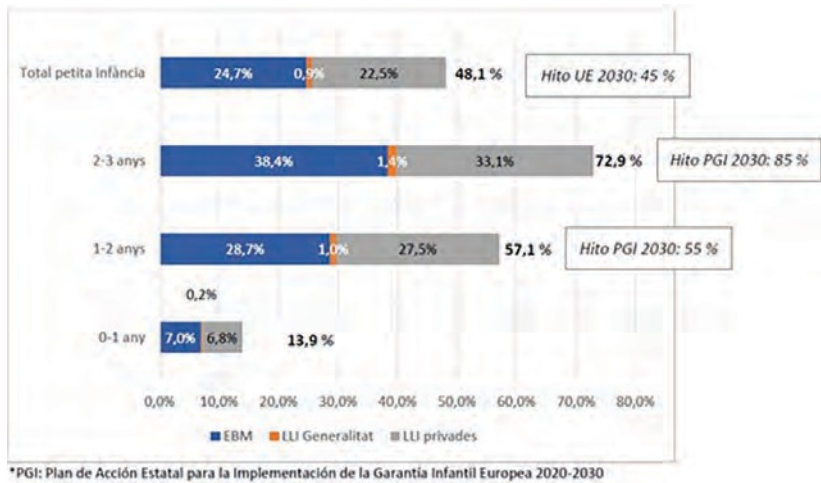


Figura 3.2 Copertura prescolare per fascia d’età e tipo di struttura (anno scolastico 2022–23, rispetto al censimento al 1° gennaio 2022) (2024) in Analisi dell’educazione e dell’assistenza alla prima infanzia a Barcellona e alternative di crescita. IMEB, Jaume Blasco.

I dati sulla copertura evidenziano inoltre notevoli disparità regionali: la copertura totale (in centri pubblici e privati) raggiunge un massimo del G4,3 % a Sarrià-Sant Gervasi e del G1,2 % a Les Corts, che sono, a loro volta, i distretti di Barcellona con la più alta percentuale di asili nido privati, che rappresentano rispettivamente il 78,7 % e il G8,5 % dei bambini iscritti. All’estremo opposto, il distretto di Ciutat Vella registra solo il 25,G % dei bambini iscritti, di cui il 5G,3 % frequenta asili comunali. In questo senso, il principale fattore determinante del tasso di scolarizzazione nella prima infanzia sembra essere l’esigenza di conciliare lavoro e vita familiare, che, unita alla maggiore capacità economica delle famiglie in cui entrambi i genitori lavorano, spiega sia i tassi di scolarizzazione più elevati sia il maggiore sviluppo dell’offerta privata nei distretti a reddito più elevato.

Nonostante la diversificazione delle esigenze e delle richieste delle famiglie, le politiche di assistenza alla prima infanzia a Barcellona (e, in generale, in tutta la Catalogna) hanno avuto una vocazione eminentemente educativa, con l’offerta pubblica di servizi di asilo nido come strumento egemonico e riconosciuta come promotrice di un modello educativo di assistenza alla prima infanzia, in cui i professionisti affiancano le famiglie nell’educazione dei bambini.

Il Comune di Barcellona ha cercato di rispondere alle esigenze e alle richieste emergenti sviluppando nuovi servizi educativi e di sostegno genitoriale, in particolare gli Spazi comunali di sostegno genitoriale (di seguito, EFCM). Gli EFCM sono un servizio rivolto ai bambini di età inferiore ai 3 anni e alle loro famiglie. L'obiettivo degli EFCM è quello di fornire un ambiente educativo e di sostegno genitoriale in cui siano stimolati e sviluppati l'apprendimento, la socializzazione e l'autonomia dei bambini, nonché il legame positivo tra adulti e bambini, la fiducia e le competenze genitoriali degli adulti di riferimento, e lo sviluppo di reti comunitarie informali che contribuiscano a prevenire l'isolamento genitoriale. Si tratta di sessioni di gruppo composte da un numero di bambini compreso tra 12 e 16 che si incontrano regolarmente e devono essere accompagnati da un adulto di riferimento (non si tratta, quindi, di un servizio che favorisce la conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare).

La rete è cresciuta notevolmente negli ultimi anni, passando dagli 8 spazi operativi nell'anno scolastico 2015–16 ai 28 previsti per l'anno scolastico 2024–25, grazie all'impegno dell'IMEB e al crescente interesse dei distretti nell'integrare questo servizio nei centri civici. La capacità complessiva della rete EFCM è di 1.377 bambini e famiglie, che rappresentano il 4,0 % dei bambini in età prescolare registrati e, di conseguenza, un aumento dal 25,6 % al 25,6 % il numero di bambini di età compresa tra 0 e 2 anni che ricevono un sostegno pubblico continuativo per la genitorialità, sia in un EBM che in un EFCM.

3.2 Sfide del modello attuale: analisi SWOT

In termini generali, l'allineamento della politica comunale in materia di educazione e cura della prima infanzia con l'agenda europea è solido. I principali punti di forza possono essere riassunti come segue:

- I tassi di iscrizione scolastica soddisfano già gli obiettivi della Commissione europea per il 2030. Il tasso di iscrizione per l'anno scolastico 2022–23, comprese le scuole pubbliche e private, è stato del 48,3 %, superando il valore di riferimento del 45 %.
- La distribuzione territoriale delle scuole materne pubbliche tende a privilegiare i quartieri a reddito relativamente basso rispetto a quelli a reddito medio-alto.
- I criteri di priorità che regolano il processo di ammissione in situazioni di domanda eccedente non tengono conto della situazione lavorativa della famiglia, aspetto fondamentale per facilitare l'accesso alle famiglie vulnerabili.

- Il sistema di tariffazione sociale di Barcellona, che comprende anche la fornitura dei pasti, si è dimostrato efficace nel sostenere la domanda e le iscrizioni tra le famiglie a reddito più basso, preservando al contempo l'eterogeneità delle famiglie e la trasversalità sociale del servizio di scuola dell'infanzia.
- La composizione sociale della prima infanzia, contrariamente a quanto avviene solitamente in altre città e paesi, sembra rappresentare adeguatamente la popolazione delle famiglie con bambini piccoli a Barcellona.
- Le qualifiche del personale a Barcellona si collocano in una fascia medio-alta nel contesto europeo, e le condizioni salariali sono simili a quelle degli insegnanti del secondo ciclo dell'istruzione prescolare e primaria in Catalogna.
- Il modello educativo delle scuole dell'infanzia comunali di Barcellona è inequivocabile ed è delineato in diversi documenti quadro che stabiliscono i principi d'azione per garantire gli obiettivi educativi del servizio.
- Il sostegno all'educazione inclusiva, volto a servire e assistere adeguatamente tutti i bambini negli asili nido, come sottolineato nella raccomandazione europea del 2022, è altamente sviluppato.
- La domanda di asili comunali è aumentata in modo significativo nell'ultimo decennio, riflettendo sia il crescente riconoscimento del valore educativo dell'educazione della prima infanzia sia il prestigio acquisito dalla rete comunale.
- La rete degli Spazi di Accoglienza Familiare sviluppata negli ultimi anni fornisce ora sostegno a un ulteriore 4 % dei bambini piccoli della città, consentendo una maggiore capacità di risposta alla diversificazione delle esigenze e delle richieste delle famiglie.
- Una linea strategica di lavoro trasversale basata sull'azione comunitaria che integri progressivamente nelle scuole materne comunali un modello di strutture con una prospettiva comunitaria, con il sostegno a progetti pilota e un piano d'azione che favorisca la costruzione di legami sociali e reti di sostegno tra le famiglie.
- La strategia «*Bressols pel clima*» (Asili per il clima) per dare maggiore visibilità alla prima infanzia e garantirne il diritto a un ambiente sano, per promuovere sistematicamente cambiamenti concreti e strutturali e impegni basati sui cambiamenti in ciascun asilo nido, e per ridurre gli impatti negativi e l'impronta ecologica.

- Il programma BBB (*Bressols i Biblioteques del Barri*), che promuove la cooperazione tra asili nido e biblioteche, con l'obiettivo di incoraggiare la lettura tra bambini e adulti a partire dall'età di un anno, favorendo la comunicazione e le relazioni, lo sviluppo del linguaggio e della comprensione della lettura, nonché la frequentazione e la presenza delle famiglie nelle biblioteche.

Nonostante questi punti di forza, il sistema ECEC della città deve affrontare notevoli difficoltà e sfide:

- Barcellona rimane ancora lontana dall'obiettivo dell'85% di iscrizione per i bambini di due anni stabilito nel Piano statale per la garanzia dell'infanzia. Nel 2022–23 la copertura si attestava al 72,5%, il che indica la necessità di riconfigurare l'offerta e dare priorità all'espansione nella fascia d'età 2–3 anni.
- L'aumento dell'offerta pubblica nell'ultimo decennio non ha portato a un incremento complessivo della partecipazione pubblica, poiché l'espansione nel settore comunale ha in gran parte sostituito l'offerta privata.
- Nonostante il calo demografico nella fascia d'età 0-2 anni, la domanda insoddisfatta negli asili comunali rimane elevata, con oltre il 40 % dei richiedenti che non riesce a ottenere un posto.
- Sebbene la distribuzione dell'offerta pubblica favorisca in genere i quartieri a basso reddito, alcune aree nel quintile di reddito più basso presentano comunque bassi tassi di iscrizione.
- Le dimensioni dei gruppi e i rapporti bambini-educatori si collocano nella fascia alta della media europea: per i bambini di due anni, a Barcellona la media è di 18-15 bambini per gruppo, rispetto a una media europea compresa tra 12 e 15.

Meritano inoltre attenzione diverse minacce strutturali:

- La continua crescita dei costi pro capite all'interno della rete comunale – un aumento del 43,7% nell'ultimo decennio (20,7% in termini reali) – limita le possibilità di espansione qualitativa, nonostante la recente ripresa dei finanziamenti da parte della Generalitat.
- Il settore privato, in cui studia quasi la metà dei bambini di Barcellona, sta attraversando una crisi persistente, caratterizzata da un calo continuo del numero di scuole dell'infanzia e delle iscrizioni. Questa crisi costituisce una

minaccia per la capacità di accoglienza scolastica, poiché il settore privato continua a istruire il 4,6 % dei bambini della città.

Infine, stanno emergendo importanti opportunità:

- Studio di alternative di crescita da parte del Comune di Barcellona e del Governo della Catalogna.
- Il contesto favorevole a livello europeo con la «Raccomandazione del Consiglio della Commissione europea (2022) sull'educazione e la cura della prima infanzia: gli obiettivi di Barcellona per il 2030», o a livello statale con il «Piano d'azione statale per l'attuazione della Garanzia europea per l'infanzia (2020–2030)».

3.3 Azione comunitaria: dibattiti, sfide e risposte

Dopo aver delineato il contesto generale dei servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) a Barcellona, questo capitolo si concentra sull'integrazione della prospettiva comunitaria all'interno delle scuole materne comunali della città. Si basa in particolare sul rapporto «Scuole materne comunitarie, centri per la prima infanzia», elaborato dall'Istituto municipale di educazione di Barcellona (2023) attraverso un gruppo di coordinamento dedicato. Il rapporto mira a generare conoscenze condivise e ad articolare una visione comune delle scuole materne come centri per la prima infanzia, con l'obiettivo di promuovere ed espandere l'integrazione della prospettiva comunitaria all'interno delle scuole materne comunali del Comune di Barcellona.

Questa visione delle scuole materne come «case» per i bambini piccoli mira ad aggiungere una terza dimensione fondamentale a quelle già presenti in quanto scuole, ovvero l'equilibrio tra istruzione e vita lavorativa: la costruzione di legami sociali e reti di sostegno tra le famiglie all'interno della scuola e, più in generale, tra le famiglie dei quartieri circostanti, comprese quelle i cui figli non frequentano il centro. L'obiettivo è creare opportunità affinché i bambini piccoli crescano in ambienti educativi e partecipino alla vita della comunità. Il concetto di asili comunitari come «case» per la prima infanzia si ispira all'idea di infrastruttura sociale di Eric Klinenberg (2021). Klinenberg utilizza questo termine per riferirsi agli spazi fisici – quali scuole, biblioteche, parchi

e altre strutture pubbliche – che rendono possibile e sostengono la partecipazione civica e l’interazione sociale, sia all’interno delle comunità stesse che tra gruppi diversi. Questi ambienti costituiscono le fondamenta materiali della vita sociale, facilitando sia gli incontri strutturati e ricorrenti, tipici dei contesti educativi, sia le interazioni più informali o casuali, che possono comunque generare legami duraturi. Klinenberg illustra questa dinamica attraverso l’esempio di una scuola dell’infanzia che incoraggia attivamente la presenza e la partecipazione dei genitori: il semplice atto di attendere insieme in uno spazio condiviso può stimolare l’interazione e favorire relazioni di sostegno tra gruppi sociali diversi. Tutti i centri educativi, in questa prospettiva, costruiscono e sostengono mondi sociali che plasmano intere comunità. Essi costituiscono alcune delle istituzioni pubbliche più importanti di cui disponiamo per consolidare i valori democratici, funzionando come *agorà* contemporanee in cui gli individui vengono socializzati, si creano relazioni e si coltiva il senso di appartenenza. All’interno di questi spazi, studenti, insegnanti e famiglie possono alimentare – o, al contrario, inibire – la fiducia, la solidarietà e l’impegno condiviso per il bene comune. In un contesto caratterizzato da una crescente frammentazione sociale, la promozione della corresponsabilità attraverso l’azione comunitaria diventa fondamentale per rafforzare le interrelazioni tra il centro educativo, le famiglie e la comunità (Tort e Collet, 2017).

3.4 Dimensioni politiche, istituzionali e pedagogiche della rete comunitaria in relazione ai dibattiti su EDUFIRST

Per quanto riguarda la dimensione politica – ovvero la logica di fondo e l’orientamento normativo delle politiche – il «Piano per l’educazione e la formazione della prima infanzia 2021–2024» di Barcellona afferma esplicitamente la progressiva integrazione di una prospettiva comunitaria all’interno degli asili comunali. Come afferma il Piano, «gli asili comunali hanno integrato una prospettiva comunitaria, creando opportunità di incontro per le famiglie, talvolta con il sostegno degli educatori, per condividere esperienze e preoccupazioni e creare una rete di legami comunitari che faciliti l’accesso alle informazioni e alle risorse e prevenga l’isolamento genitoriale».

In pratica, alcune iniziative sono state sviluppate su richiesta e con il sostegno dell’IMEB, mentre altre sono nate dal basso, avviate dalle famiglie o dai team educativi. Tra gli esempi figurano i parchi giochi per le famiglie,

i parchi giochi aperti al quartiere e l'uso temporaneo delle strutture scolastiche da parte di organizzazioni o gruppi di quartiere, al fine di fornire infrastrutture comunitarie ed estendere la disponibilità di spazi condivisi oltre l'orario scolastico. Il Piano mira a rafforzare il ruolo delle scuole dell'infanzia comunali come strutture di riferimento per l'educazione della prima infanzia, aperte al proprio contesto e radicate in un approccio comunitario. Esso individua una duplice sfida. In primo luogo, sviluppare queste iniziative comunitarie in modo più sistematico, nel rispetto dell'autonomia e delle specificità di ciascuna scuola e di ciascun quartiere. In secondo luogo, garantire che le opportunità di incontro e di sostegno si estendano oltre le famiglie iscritte alle scuole. L'ambizione è che ogni famiglia del quartiere con un bambino piccolo percepisca la scuola dell'infanzia come una «casa della prima infanzia» e sappia che si tratta di un'istituzione locale riconosciuta dove può trovare sostegno, orientamento e opportunità di partecipazione.

Il rapporto sulle scuole dell'infanzia comunitarie approfondisce ulteriormente questa visione definendo le scuole dell'infanzia comunali di Barcellona come centri per la prima infanzia concepiti come strutture, servizi e spazi pubblici che creano una comunità attorno all'educazione e alla crescita dei bambini piccoli (cfr. Tabella 3.1). Nello specifico, esse si caratterizzano per tre aspetti correlati tra loro:

- Come strutture pubbliche aperte che integrano l'azione comunitaria nella loro visione istituzionale al fine di promuovere legami sociali e reti di sostegno tra le famiglie.
- Come servizi che collaborano con altre istituzioni pubbliche, organizzazioni sociali e associazioni con l'obiettivo comune di creare opportunità per i bambini piccoli e le loro famiglie.
- Come luoghi di incontro e centri di sostegno per le famiglie locali, che consentono loro di condividere esperienze e fornirsi sostegno reciproco nell'educazione e nella crescita dei bambini piccoli, contrastando così l'isolamento – in particolare tra le donne e le famiglie in situazioni di maggiore vulnerabilità sociale.

Passando alla dimensione istituzionale – ovvero alle pratiche concrete attraverso le quali questo orientamento politico viene messo in atto – la ricerca condotta nelle scuole materne comunali rivela un'ampia gamma di attività educative orientate alla comunità integrate nella pratica quotidiana. Sono state identificate circa 1.000 azioni distinte in tutta la rete. Nell'identificare

queste azioni, esse sono state concettualizzate e definite attorno a tre linee d'azione strategiche: 1) le famiglie nella comunità, 2) l'impegno nel quartiere e 3) le infrastrutture comunitarie (cfr. Tabella 3.1).

Tabella 3.1 Strategie e azioni delle scuole dell'infanzia comunitarie in quanto centri per la prima infanzia

Strategia	Dimensione	Azioni individuate
1) Famiglie nella comunità (9 asili su 10, 75 % di tutte le azioni individuate) La scuola dell'infanzia promuove legami sociali e reti di sostegno tra le famiglie iscritte. Offre spazi di incontro e attività educative che rispondono alle esigenze delle famiglie, sia collettivamente che autonomamente.	Iniziative guidate dal team educativo.	Celebrazioni scolastiche ed eventi festivi. «Angolo delle famiglie» (spazi di accoglienza pensati per facilitare il contatto tra le famiglie e la scuola; cura condivisa dell'orto e degli spazi esterni). Apertura della biblioteca scolastica alle famiglie. Incontri informativi dedicati alle tematiche relative alla prima infanzia e alle esigenze dei genitori.
	Iniziative organizzate dalle famiglie.	Misure per la conciliazione tra vita lavorativa e vita privata (ad es. servizio di asilo nido estivo nella seconda metà di luglio e in alcune settimane di agosto; orario prolungato a luglio e/o settembre dalle 15:00 alle 17:00) Feste scolastiche ed eventi festivi. Sessioni di gioco in famiglia che favoriscono la creazione di una comunità tra pari. Attività pomeridiane per le famiglie (ad es. yoga, musica, danza o momenti di gioco condivisi). Iniziative di scambio o di sostegno reciproco (scambio di vestiti e giocattoli, prestito di tra le famiglie).

Tabella 3.1 (Continua)

Strategia	Dimensione	Azioni individuate
2) Coinvolgimento nel quartiere (5 asili su 10, 14 % del totale delle azioni) La scuola dell'infanzia estende la propria attività oltre i propri confini fisici, instaurando legami con la comunità locale e collaborando con le istituzioni e i servizi pubblici.	Iniziative rivolte verso l'esterno.	Mappatura e scoperta delle risorse locali (ad es. «cacce al tesoro» nel quartiere per far conoscere alle famiglie servizi e alle strutture del quartiere). Partecipazione a feste e celebrazioni di quartiere (ad es. feste locali, carnevale o Sant Jordi). Utilizzo di spazi e strutture pubbliche quali centri comunitari e biblioteche.
3) Infrastrutture comunitarie (3 asili su 10, 11% del totale delle azioni) L'asilo apre le proprie strutture e si rivolge ad altre famiglie del quartiere per creare legami e relazioni tra loro e con altri attori della zona. L'asilo favorisce la cessione, la collaborazione e l'uso condiviso degli spazi e delle risorse della struttura a gruppi, associazioni, organizzazioni e servizi del quartiere. Ciò crea un luogo di relazione e connessione che offre risorse e opportunità per l'organizzazione collettiva e, allo stesso tempo, permette di raggiungere il maggior numero possibile di famiglie del possibile.	La scuola apre i propri spazi al quartiere.	Collaborazione con i servizi sanitari pubblici. Parchi giochi aperti al quartiere, che integrano il gioco all'aperto e le attività culturali. Progetti di sostegno alla genitorialità (ad es. <i>Concilia</i>, <i>Temps per tu</i>). Messa a disposizione di spazi per associazioni, organizzazioni di quartiere e gruppi informali di cittadini.

Fonte: Asili comunitari, centri per la prima infanzia (IMEB, 2023).

Per consolidare ulteriormente la prospettiva comunitaria all'interno della rete comunale delle scuole dell'infanzia, è essenziale garantire che tutti i team educativi integrino progressivamente questo orientamento nella loro pratica. L'obiettivo è che ogni scuola dell'infanzia sviluppi iniziative lungo le tre linee strategiche individuate: rafforzare i legami tra le famiglie iscritte, impegnarsi attivamente con il quartiere e aprire le strutture scolastiche alla comunità in generale. A tal fine, l'Istituto Municipale di Educazione di Barcellona ha avviato diverse misure:

In primo luogo, è in fase di attuazione in tutte le scuole dell'infanzia comunali un programma di formazione a livello di sistema sul modello dei centri per la prima infanzia. Ciò include un modulo formativo che integra la prospettiva comunitaria nelle scuole dell'infanzia intitolato «Mappatura e connessione». Questo modulo è concepito come punto di partenza per l'impegno territoriale, incoraggiando le scuole a identificare gli attori e i servizi locali chiave e a sviluppare sinergie che consentano risposte congiunte a bisogni condivisi.

In secondo luogo, l'IMEB sta sostenendo, attuando e sistematizzando una serie di progetti pilota volti a rispondere a specifiche esigenze della prima infanzia individuate nei territori locali. Queste iniziative mirano a estendere progressivamente i processi comunitari all'intera rete di scuole dell'infanzia e spazi per le famiglie. Con il sostegno del dipartimento locale responsabile dell'azione comunitaria all'interno del Comune di Barcellona e di esperti locali, sono attualmente in corso quattro progetti pilota che coinvolgono otto spazi educativi (sei scuole dell'infanzia e due spazi per le famiglie). La diversità dei loro approcci consente di individuare strategie efficaci per guidare una più ampia diffusione del modello di azione comunitaria.

In terzo luogo, sono stati istituiti meccanismi per consolidare l'apprendimento e valutare l'impatto. Tra questi figurano la creazione di un archivio di esperienze, opportunità di scambio tra professionisti e lo sviluppo professionale continuo. Al fine di valutare in che misura la prospettiva comunitaria sia stata integrata con successo, si propone di commissionare un ulteriore studio per valutare l'impatto delle azioni attuate e identificare le sfide emergenti nel promuovere il modello delle scuole dell'infanzia come centri per la prima infanzia al servizio del maggior numero possibile di bambini e famiglie.

Da un punto di vista pedagogico – ovvero per quanto riguarda le modalità di attuazione della prospettiva comunitaria – sono state individuate una serie di condizioni favorevoli:

- **Visione condivisa:** i team educativi necessitano di formazione e di un impegno condiviso nei confronti dell'approccio comunitario. Gli accordi e le azioni comunitarie dovrebbero essere integrati nel progetto educativo (CEP) di ciascun centro e dovrebbe essere incoraggiata la collaborazione con altre scuole.
- **Corresponsabilità:** le famiglie dovrebbero essere sostenute nell'assumere un ruolo attivo nel proporre e guidare iniziative che favoriscano il sostegno reciproco e il coinvolgimento del vicinato. La leadership e l'orientamento da parte dei team di gestione e dei servizi comunali competenti sono essenziali.
- **Figura di riferimento:** ogni centro dovrebbe individuare una persona di riferimento designata all'interno della comunità (ad esempio, un membro del personale docente o un educatore sociale) responsabile del coordinamento e del sostegno delle iniziative orientate alla comunità.
- **Inclusività:** le iniziative comunitarie devono promuovere attivamente la diversità e lo scambio interculturale, garantendo l'accessibilità alle famiglie provenienti da contesti linguistici, culturali e socioeconomici diversi. Le attività di sensibilizzazione dovrebbero mirare a raggiungere le famiglie al di là della comunità scolastica immediata.
- **Infrastrutture:** gli spazi fisici dovrebbero essere progettati o adattati per facilitare l'uso condiviso e la collaborazione con altri. La vicinanza ad altre strutture comunitarie migliora la fattibilità delle iniziative congiunte.
- **Leadership:** le scuole devono approfondire la conoscenza del proprio contesto locale e mantenere relazioni attive con gli attori chiave del quartiere, partecipando a programmi condivisi e attività collaborative.
- **Integrazione nelle reti:** la partecipazione attiva alle reti comunitarie esistenti e ai forum sulla prima infanzia è fondamentale per garantire il coordinamento e la sostenibilità.
- **Legame con il quartiere:** le scuole dovrebbero identificare esigenze e obiettivi condivisi con i servizi e le associazioni locali, co-creando iniziative che rispondano a tali priorità.

Organizzazione comunitaria: la collaborazione con i servizi sociali, gli operatori sanitari di base e comunitari, i gruppi di azione comunitaria a livello distrettuale, i

e altri servizi per la prima infanzia è essenziale per costruire ecosistemi locali di assistenza coerenti.

3.5 Conclusioni, valutazione, qualità e sfide future

I centri di educazione della prima infanzia di Barcellona vantano una tradizione di lunga data di scuole aperte, in cui le famiglie entrano quotidianamente e spontaneamente nella scuola per accompagnare i propri figli e condividere il loro percorso educativo con educatori professionisti. Questo fondamento culturale ha fornito un terreno fertile per lo sviluppo di una prospettiva comunitaria più esplicita.

La valutazione congiunta dei programmi pilota attuati dall'IMEB nel campo dell'azione comunitaria evidenzia il grado di apertura già presente negli asili comunali. Le famiglie sono sempre più riconosciute come agenti attivi nel plasmare nuovi modi di utilizzare le strutture scolastiche. Attraverso il modulo formativo «Mappatura e connessione» e il lavoro svolto nel corso del 2024, le scuole hanno iniziato a riconoscere le opportunità che emergono da un legame costante con gli attori del quartiere. Aniché concentrarsi esclusivamente sui propri destinatari tradizionali, stanno progressivamente estendendo il proprio sguardo verso l'esterno, in direzione della comunità circostante. Per alcune scuole, ciò ha comportato un ripensamento della funzione stessa delle scuole dell'infanzia come struttura di quartiere. La creazione e il rafforzamento dei legami all'interno delle reti locali hanno generato benefici tangibili sia per i team educativi, sia per i bambini piccoli e le loro famiglie.

Una lezione fondamentale emersa dalla fase pilota è che l'integrazione di una prospettiva comunitaria non dipende dall'introduzione di una nuova figura professionale. Richiede piuttosto che l'intero team educativo interiorizzi questo orientamento. È significativo che i progetti pilota iniziali non abbiano selezionato scuole che avessero già integrato un educatore sociale, proprio per evitare di delegare la responsabilità dell'azione comunitaria a un ruolo specializzato. L'obiettivo è stato invece quello di garantire che la comunità permeasse la cultura istituzionale delle scuole dell'infanzia comunali nel loro complesso.

I progressi verso la seconda e la terza linea d'azione strategica – il coinvolgimento nel quartiere e lo sviluppo delle infrastrutture comunitarie – hanno spesso suscitato maggiori esitazioni rispetto alle iniziative incentrate su

famiglie all'interno della comunità scolastica. Tuttavia, l'esperienza pilota ha messo in luce trasformazioni inaspettate. Le scuole hanno avviato nuove collaborazioni con attori locali con cui in precedenza avevano avuto contatti limitati o nulli, mentre le collaborazioni esistenti – in particolare con i servizi sociali – sono state rafforzate e riorientate attorno a progetti condivisi. In molti casi, il processo di riconoscimento reciproco si è rivelato più significativo dei risultati immediati. Ad esempio, alcune scuole hanno contribuito a rendere più visibili gli adolescenti locali all'interno dell'ecosistema comunitario, rafforzando al contempo il riconoscimento del lavoro svolto sia nelle scuole dell'infanzia che in quelle secondarie. Anche i centri che già operavano con un orientamento comunitario hanno compiuto ulteriori progressi, stimolati dal quadro pilota e dall'opportunità di progettare e realizzare un progetto concreto. In questi contesti, è aumentata la visibilità della fascia d'età 0-3 anni all'interno del quartiere, insieme alla consapevolezza dei servizi e delle risorse dedicate alla prima infanzia.

Il ritmo e la traiettoria del cambiamento variano a seconda del punto di partenza, delle esigenze e della realtà sociale di ciascuna scuola. Le tre linee strategiche d'azione sono concepite come sequenziali. Piuttosto, sembrano essere due dinamiche sottostanti a plasmarne lo sviluppo. La prima è la necessità: nei quartieri socioeconomicamente più svantaggiati, la costruzione di una «tribù» solidale o di una rete locale è percepita come essenziale, dato il suo impatto diretto sulla capacità delle famiglie di rispondere collettivamente ai cambiamenti individuali. La seconda è l'opportunità: nelle aree più avvantaggiate, dove le reti sociali possono essere più stabili, la questione diventa quale contributo aggiuntivo possano dare le scuole e le famiglie per rafforzare la vita comunitaria. In entrambi i casi, un'attuazione efficace richiede una stretta collaborazione con i tecnici dell'azione comunitaria locale e un'attenzione particolare alla configurazione specifica delle reti in ciascun quartiere.

Anche l'innovazione istituzionale è stata un risultato degno di nota del processo. Per la prima volta, l'IMEB ha lavorato a stretto contatto con il dipartimento responsabile dell'azione comunitaria presso il Comune di Barcellona. Questa collaborazione ha permesso di unire le conoscenze e l'esperienza di entrambi i dipartimenti comunali per progettare un'iniziativa in grado di permeare l'attuale modello delle scuole materne comunali in tutta la città.

I responsabili dei progetti pilota hanno particolarmente apprezzato le opportunità strutturate di condivisione delle esperienze e di apprendimento collettivo, sia tra di loro che con i rappresentanti dell'IMEB e del Dipartimento per l'Azione Comunitaria. Hanno sottolineato l'importanza del sostegno esterno per sostenere e

perfezionare questo tipo di processo. Il lavoro orientato alla comunità richiede uno sforzo costante: coinvolgere altri attori locali, dimostrare i benefici a medio e lungo termine della collaborazione e costruire la fiducia richiedono tempo e perseveranza. In questo contesto, il sostegno istituzionale e gli spazi di riflessione condivisa contribuiscono a prevenire l'isolamento professionale e a sostenere l'orientamento strategico.

Dopo aver descritto i vantaggi e gli insegnamenti più rilevanti, la prossima sfida consiste nell'andare oltre i quattro progetti pilota iniziali ed estendere l'orientamento verso l'esterno alla più ampia rete di asili comunali. Questa espansione deve tenere conto del fatto che molti centri stavano già intraprendendo azioni basate sulla comunità, come emerso durante la fase diagnostica. Il modello di scuola dell'infanzia comunitaria dimostra una forte scalabilità all'interno della città, poiché risponde a esigenze non pienamente coperte dai tradizionali modelli educativi (EBM) e non richiede infrastrutture o risorse aggiuntive significative per la sua estensione (a differenza di altri programmi che raggiungono solo una percentuale limitata della popolazione target).

Fondamentalmente, il modello risponde alla necessità di sviluppare reti comunitarie informali che contribuiscano a prevenire la genitorialità monoparentale, al di là della funzione educativa e di riconciliazione delle scuole, costruendo legami sociali e reti di sostegno tra le famiglie – sia all'interno della scuola che in tutto il quartiere. A questo proposito, assume rilevanza la prima linea d'azione strategica, incentrata sulle famiglie all'interno della comunità. Essa mobilita il lavoro pedagogico quotidiano degli educatori nelle strutture di assistenza all'infanzia e nei centri di educazione familiare, in particolare attraverso le interazioni quotidiane, le riunioni di classe e i colloqui individuali con le famiglie.

Un ulteriore passo consiste nell'ampliare la prospettiva comunitaria oltre i gruppi dirigenti scolastici. Sebbene il processo sia stato spesso guidato dai dirigenti, è essenziale integrare l'approccio in tutti i gruppi di personale. Lo sguardo verso l'esterno non deve andare a discapito della coerenza interna; gli educatori hanno bisogno di una comprensione contestualizzata degli ambienti delle famiglie per arricchire il lavoro relazionale e pedagogico. Allo stesso tempo, è anche necessario coinvolgere le famiglie in modo più sostanziale nella progettazione delle azioni comunitarie, riconoscendo le conoscenze e le capacità che apportano. L'azione orientata al territorio deve quindi essere co-costruita sia con i team educativi che con le famiglie.

Un'altra sfida fondamentale, senza dubbio, è quella di coinvolgere non solo le famiglie degli asili comunali, ma anche i bambini non scolarizzati di età compresa tra 0 e 3 anni, che rappresentano circa la metà delle famiglie della città in questa fascia d'età.

In questo processo sarà fondamentale collegare e rafforzare i rapporti con la rete di attori presenti sul territorio (come i servizi sociali o sanitari).

Questa espansione solleva anche una questione strategica: è opportuno sfruttare gli spazi di coordinamento esistenti o creare nuove dinamiche collaborative? Le realtà dei quartieri differiscono in modo significativo. Alcuni dispongono di reti ben consolidate, mentre altri sono più disorganizzati. Le piattaforme di coordinamento possono essere di natura prevalentemente tecnica, ma una partecipazione significativa della comunità rimane essenziale. A questo proposito, i tecnici dell'azione comunitaria a livello di distretto costituiscono un punto di riferimento fondamentale per allineare le strategie alle dinamiche locali. Infine, man mano che tutte le scuole vengono progressivamente coinvolte attraverso la formazione, l'attuazione e l'analisi condivisa dei progetti pilota, emerge una nuova sfida: la valutazione sistematica dell'impatto. Sarà necessario valutare in che modo l'integrazione della prospettiva comunitaria influisca sulle scuole stesse e sui loro contesti circostanti – come faciliti la creazione di reti di sostegno tra le famiglie, riduca la solitudine indesiderata e migliori il benessere della prima infanzia in tutta la città, al di là dei bambini formalmente iscritti. In definitiva, l'obiettivo più ampio è quello di contribuire alla costruzione di una società più giusta e solidale attraverso le politiche e le pratiche relative alla prima infanzia.

4. Servizi di educazione e cura della prima infanzia per la giustizia climatica a Barcellona

Alicia Aguilera, Emma Cortés e Judit Cucala

4.1 Una breve presentazione della strategia per la giustizia climatica

Vivere in una città sostenibile e sana, sia oggi che in futuro, non è solo auspicabile, ma urgente ed essenziale, sia per la popolazione in generale che per i bambini, che sono particolarmente vulnerabili ai cambiamenti climatici e, per di più, sono i meno responsabili della crisi ambientale e climatica. Una crisi che sta già avendo un impatto oggi e che li influenzerà per il resto della loro vita. Ciò si riflette nel documento «Bressols pel Clima» (*Asili nido per il clima*), la strategia comunale della città di Barcellona per la giustizia climatica negli asili nido comunali (0–3 anni). In questo contesto, queste strutture pubbliche per la prima infanzia non vogliono e non possono restare in disparte, soprattutto considerando che la loro comunità educativa – educatori, bambini e famiglie – è ricettiva, proattiva, coinvolta e desiderosa di migliorare la qualità della vita dei bambini e del loro ambiente.

Il cambiamento climatico colpisce ingiustamente i bambini piccoli. Come avverte l'UNICEF (2021), i bambini sono colpiti in modo ingiusto e sproporzionato in tutto il mondo, specialmente dove la povertà è maggiore. Nel 2023, seguendo una lunga tradizione del programma «More Sustainable Schools» (MSS) avviato nel 2001, e tenendo conto anche della dichiarazione del 15 gennaio 2020 che definisce Barcellona una città in situazione di emergenza climatica, il Comune di Barcellona ha presentato la propria strategia per la giustizia climatica nelle scuole dell'infanzia, che si impegna a migliorare la gestione ambientale di queste strutture e a rafforzare i progetti educativi delle scuole negli aspetti relativi all'educazione ambientale per i bambini e le famiglie. E, se possibile, a sensibilizzare ancora di più gli educatori e a fornire loro strumenti e risorse per sviluppare progetti sostenibili nei centri. Con l'approvazione di questo piano, si è passati da azioni individuali in ciascuna scuola dell'infanzia ad

: replicando esperienze, condividendo buone pratiche, trasferendo conoscenze e seguendo una tabella di marcia comune. Un lavoro coordinato e condiviso che massimizza il potenziale di trasformazione delle scuole e ne amplifica i benefici, non solo per la comunità educativa, ma per tutti i cittadini.

La missione strategica di *«Bressols pel clima»* si concentra su tre aspetti principali. In primo luogo, dare visibilità alla prima infanzia, garantendo le sue esigenze e il suo diritto a un ambiente sano e adatto al gioco, sia ora che in futuro. In secondo luogo, promuovere cambiamenti e impegni concreti e strutturali in modo sistemico, come rete, basandosi sui cambiamenti in ciascuna delle scuole dell'infanzia. In terzo luogo, ridurre gli impatti ambientali e l'impronta ecologica di questi centri educativi comunali.

4.2 Sfide del modello attuale: analisi SWOT

Gli aspetti che hanno un impatto negativo diretto o indiretto sullo sviluppo sano dei bambini e che devono essere affrontati in questo ambito si concentrano sui seguenti sei deficit.

In primo luogo, la mancanza di contatto con il verde e la natura nella prima infanzia, particolarmente rilevante per la popolazione di età compresa tra 0 e 6 anni che vive nelle grandi città. A Barcellona, solo il 4,7% della popolazione soddisfa i tre precetti della regola degli spazi verdi (ISGLOBAL, 2022), la regola del 3-30-300 – avere 3 alberi in vista, vivere in un quartiere con il 30% di copertura vegetale e trovarsi a meno di 300 metri da un parco – proposta dal forestale urbano Cecil Konijnendijk per creare città più sane.

In secondo luogo, la diffusione dell'uso degli schermi fin dalla prima infanzia (Ruiz-Mariscal et al., 2025) ha portato a una riduzione del gioco attivo¹. Si registra inoltre una diminuzione dei giochi che coinvolgono elementi naturali. Ciò è in parte una conseguenza del vivere in città insufficientemente naturalizzate. Città in cui sono presenti pressioni ambientali che incidono sulla salute, quali l'inquinamento atmosferico, il calore associato all'aumento delle temperature dovuto al cambiamento climatico e all'effetto isola di calore, il rumore o la congestione urbana. La temperatura media annuale a Barcellona è già aumentata di 1,8 °C, con un tasso di +0,08 °C per decennio dal 1780. Pertanto, dobbiamo prepararci ad affrontare un aumento del calore. In quarto luogo, va sottolineato che, nonostante le prove, il clima

¹<https://ciudadesamigas.org/deficit-naturaleza-infancia/>

e l'amore per la natura non sono sufficientemente diffusi tra tutti gli individui, le organizzazioni e le istituzioni affinché ciascuno si assuma la propria responsabilità e, congiuntamente, la si assuma a livello di cittadinanza.

Penultimo punto: si riscontrano difficoltà, soprattutto tra la popolazione urbana, nell'accedere a un'alimentazione sana e sostenibile². L'accesso ai prodotti locali o biologici è limitato, alimenti che rivestono grande importanza nella dieta dei bambini piccoli, il che aggrava il problema dello spreco alimentare. Infine, abbiamo un modello di consumo insostenibile, basato anche sui combustibili fossili e sulla produzione di rifiuti, che rappresenta circa il 10 % delle emissioni di gas serra.

Su scala globale – nazionale e mondiale – le minacce sono enormi; l'intero pianeta si trova in una situazione di emergenza climatica e l'aumento degli eventi meteorologici estremi è evidente. Ma anche, e su scala più locale, la crisi abitativa³ che colpisce il nostro Paese e l'alto tasso di povertà infantile aggravano le principali vulnerabilità emerse. A Barcellona, il tasso di rischio di povertà⁴ al netto dei trasferimenti sociali è del 28,0 % (2021–2022), mentre in Catalogna e in Spagna è rispettivamente del 27,5 % e del 27,7 % (2022), ben al di sopra della media UE del 15,0 % (Institut Metròpoli, 2024). A ciò si aggiunge la difficoltà di accesso all'alloggio poiché, come evidenziato durante la pandemia di Covid-15, la necessità di spazi pubblici e strutture ecologici, salubri e di qualità è maggiore quando lo spazio privato è in condizioni pessime. Va inoltre tenuto presente che alcuni gruppi, quali gli anziani, i bambini, le persone a carico o con disabilità, sono più vulnerabili agli effetti della pandemia e alle sue conseguenze.

Le persone affette da malattie croniche sono più esposte agli effetti della povertà energetica, poiché la loro vulnerabilità individuale è spesso aggravata dal fatto che trascorrono più tempo a casa e sono quindi maggiormente esposte agli effetti della povertà energetica (Realp e Gómez, 2022). Per quanto riguarda la povertà infantile, le ripercussioni che essa ha sui bambini sono ampiamente note. Tra le altre conseguenze vi è l'impossibilità per le famiglie con risorse finanziarie limitate di lasciare la città durante le vacanze o persino di recarsi oltre i confini del proprio quartiere

²<https://www.barcelona.cat/barcelona-pel-clima/es/declaracion-emergencia-climatica-de-barcelona>

³<https://www.unicef.es/publicacion/yo-tambien-vivo-aqui-vivienda-pobreza-derechos-infancia>

⁴<https://www.unicef.es/blog/pobreza/pobreza-infantil-en-espana>

nel tempo libero. Di conseguenza, le opportunità di contatto con gli ambienti naturali sono notevolmente limitate.

L'esistenza stessa della strategia "*Bressols pel clima*" di Barcellona costituisce uno dei suoi principali punti di forza nell'affrontare queste sfide. Essa si basa su una rete già ben consolidata di asili nido comunali, ora strategicamente allineata agli obiettivi legati al clima. Infatti, il modello stesso dell'"Escuela Bressol" (asilo nido) rappresenta un punto di forza nell'affrontare le debolezze sopra descritte. Nel 2022, prima dell'attuazione della strategia, c'erano 25 asili comunali con giardini, e ora il 50% di essi dispone di spazi verdi propri che fungono da spina dorsale e da collegamenti del patrimonio verde urbano esistente, e alcuni di essi aprono i propri parchi giochi alla comunità.

Il gioco, la sperimentazione e l'esplorazione costituiscono le basi pedagogiche e metodologiche dell'intervento educativo nella prima infanzia, in ambienti intrinsecamente privi di schermi. Il modello si fonda sulla piena fiducia nelle capacità e nel potenziale di sviluppo di ogni bambino, nonché sull'attenta organizzazione dello spazio, sulla scelta ponderata dei materiali e sulla strutturazione del tempo, in modo da facilitare il gioco in maniera naturale e spontanea. Si affida inoltre ad adulti che rispettino l'unicità, la curiosità e le scelte di ogni bambino all'interno di un quadro di limiti chiari, ragionevoli e flessibili.

Promuove inoltre un servizio educativo che invita le famiglie a partecipare alla cura e all'educazione quotidiana dei propri figli, riconoscendone le competenze e rafforzandole nel loro ruolo genitoriale. In tutti i centri è disponibile l'aria condizionata interna, sebbene la strategia sottolinei la necessità di valutarne l'efficienza. Barcellona ha sviluppato una rete di «Scuole più sostenibili»⁵ (nel 2022, 28 scuole dell'infanzia facevano parte di questa rete e da allora il numero è aumentato considerevolmente). All'inizio, vi erano circa 88 esempi di buone pratiche relative alla consapevolezza climatica e alla sostenibilità, tra cui mercati di scambio, l'eliminazione della plastica, la raccolta di materiali per il gioco euristico, il riutilizzo dei mobili e la naturalizzazione di alcuni parchi giochi.

Questo numero è

⁵ Un programma del Comune di Barcellona che offre orientamento e sostegno ai centri educativi membri della Rete Sostenibile di Barcellona e che intendono affrontare le sfide della sostenibilità. <https://www.barcelona.cat/barcelonasostenible/es/centros-educativos/quienes-somos/el-programa-escuelas-sostenibles>

cresciuto in modo sostanziale; tuttavia, la posizione di partenza era già solida, poiché erano state gettate le basi per la promozione della consapevolezza e della sensibilizzazione.

A partire dal 2022, il 50% dei prodotti alimentari offerti negli asili comunali è biologico; viene data priorità ai prodotti di provenienza locale e tutte le scuole sono dotate di cucine in loco. A questo proposito, la priorità è mantenere questi indicatori positivi e, ove possibile, migliorarli ulteriormente. Anche i dati sul consumo energetico sono incoraggianti, poiché esiste già esperienza nell'installazione di pannelli fotovoltaici o impianti solari termici, sebbene vi sia margine di miglioramento.

L'impegno dei centri comunali per la prima infanzia a favore della giustizia climatica e della sostenibilità non solo è rafforzato, ma pienamente giustificato se si considera che, nel nuovo Piano per il Clima (Comune di Barcellona, 2024), i bambini da 0 a 5 anni sono indicati come uno dei gruppi più vulnerabili. Inoltre, l'emergenza climatica occupa un posto di rilievo nelle agende politiche sia nazionali che europee e costituisce una crescente esigenza sociale, sempre più espressa dagli stessi bambini e giovani.

A livello locale, nell'ambito dell'istruzione, il quadro di riferimento della Carta del movimento «Città che educa»⁶, a cui Barcellona aderisce e nel cui sviluppo svolge un ruolo di primo piano, riconosce lo spazio come agente educativo – non solo in riferimento agli edifici scolastici, ma alla città nel suo complesso. Il principio 14 afferma esplicitamente l'impegno a garantire i diritti e le condizioni materiali necessarie per una vita dignitosa, compreso l'accesso a un ambiente sicuro e salubre, e stabilisce che la città debba essere organizzata tenendo debitamente conto dell'interdipendenza tra la vita umana e i limiti fisici del pianeta.

Anche il settore sanitario sostiene questa necessità di rafforzare i legami tra le scuole e gli ambienti naturali. La Società Catalana di Pediatria⁷ raccomanda specificamente l'inverdimento dei cortili scolastici e lo spostamento di alcune attività didattiche in contesti naturali all'aperto, dati i notevoli benefici che tali misure offrono ai bambini in età prescolare.

⁶<https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>

⁷<https://www.scpediatría.cat/?p=page/html/detallnoticia/id/4758-pas-endavant-per-crear-entorns-escolars-segurs-i-saludables-per-a-la-infancia-i-adolescència>

4.3 Giustizia climatica. Dibattiti, sfide e risposte

Il grande dibattito di fondo riguarda la misura in cui l'umanità si è allontanata dalla natura e il modo in cui l'associazione tra la città – strade asfaltate, veicoli a motore, edifici e cemento – e l'idea di progresso ha oscurato qualsiasi relazione positiva che gli ambienti urbani possano intrattenere con il mondo naturale.

Diversi anni fa, Barcellona ha iniziato ad attuare politiche volte a promuovere una città più sana ed equa. Tra queste figurano strategie per ridurre il traffico motorizzato, come il *programma «Superillas»* o il Piano «Giocare negli spazi pubblici»⁸, entrambi incentrati, tra gli altri obiettivi, sulla rinaturalizzazione degli spazi di gioco. All'interno dei gruppi tecnici comunali responsabili del verde urbano, le discussioni hanno affrontato non solo come preservare la vegetazione in una città densamente popolata e sempre più colpita da episodi di grave siccità, ma anche come rispondere alla percezione pubblica secondo cui la rinaturalizzazione urbana sarebbe disordinata, scomoda o sgradevole. Mentre la natura a scopo ornamentale

è molto apprezzata, gli approcci che concepiscono il verde urbano come infrastruttura verde – nel rispetto della natura selvaggia – tendono a incontrare una maggiore resistenza. Numerose segnalazioni inviate tramite il sistema online del

Consiglio comunale «Informazioni, Richieste, Reclami e Suggerimenti» si riferiscono, ad esempio, alla presenza di insetti nei pressi delle sabbiere nei parchi giochi o alle foglie cadute dagli alberi sempreverdi, percepite come causa di un aspetto urbano disordinato. La natura è quasi assente nella vita quotidiana delle città. Esperienze come ascoltare il canto degli uccelli, osservare i cambiamenti stagionali nelle piante e negli alberi o sentire l'odore della terra umida quando piove sono sempre più rare. Questa mancanza di contatto, unita alla percezione della natura come sinonimo di imperfezione, incertezza e mancanza di controllo, plasma inevitabilmente le esperienze che gli adulti permettono ai bambini di vivere. In alcuni casi, la gestione del verde all'interno delle stesse scuole dell'infanzia diventa altamente controllata, volta a ridurre al minimo l'imprevedibilità. Le pratiche di manutenzione possono assomigliare a quelle di un giardino ornamentale progettato per la contemplazione piuttosto che a un ambiente più simile a una foresta, destinato al gioco e all'interazione, caratterizzato da forme irregolari e da una crescita spontanea. Anche la manutenzione dei mobili in legno e

⁸<https://ajuntament.barcelona.cat/ecologiaurbana/es/que-hacemos-y-porque/espacio-publico-de-calidad/barcelona-da-mucho-juego>

– che si scuriscono e si deteriorano in modo più visibile rispetto a qualsiasi elemento in plastica o ferro – può dare adito a discussioni.

Permettere ai bambini di esplorare gli ambienti naturali implica accettare un certo grado di imprevedibilità, disordine e la possibilità di sporcarsi. Attività come giocare con la sabbia, arrampicarsi, raccogliere foglie e ramoscelli o cercare di catturare insetti spesso suscitano preoccupazioni negli adulti legate alle percezioni di «sporcizia» e «rischio». Nelle società contemporanee incentrate sugli adulti, molti genitori hanno difficoltà a permettere ai propri figli di confrontarsi con situazioni che comportano un certo grado di «rischio» o di affrontare sfide fisiche ed esplorative. Ciò può condizionare l’attuazione di progetti di rinaturalizzazione negli asili comunali.

Quando si parla di rischio, tuttavia, non si intende l’esposizione dei bambini al pericolo. Gli asili nido devono rimanere ambienti sicuri. Piuttosto, le sfide che offrono sono fondamentali per uno sviluppo sano. Se collegate all’attività fisica e al movimento, tali esperienze non solo migliorano le capacità motorie, ma contribuiscono anche a rafforzare l’autostima, la fiducia in sé stessi e la capacità di gestire la frustrazione (Hueso, 2015). Allo stesso modo, le opportunità di esplorare nuovi materiali, consistenze e odori – spesso accessibili solo attraverso il contatto con materiali o ambienti naturalizzati – costituiscono esperienze di apprendimento essenziali nella prima infanzia.

È essenziale sostenere le famiglie in questi ambiti dall’interno del mondo educativo. I genitori e la società in senso più ampio devono essere consapevoli dei significativi benefici che tali esperienze apportano ai bambini e del fatto che questi benefici superano di gran lunga eventuali svantaggi. L’impatto derivante dall’ingestione occasionale di una piccola quantità di sabbia, dalla presenza di schegge o dal pungersi con una pianta è trascurabile se paragonato alle conseguenze a lungo termine del mancato sviluppo della fiducia in se stessi o della capacità di gestire il rischio e l’incertezza. Al centro della risposta all’emergenza climatica devono esserci l’amore, la cura e un legame significativo con la natura. Solo conoscendo e vivendo in profondità piante, alberi, piccoli insetti, fiori e la ricchezza della biodiversità i bambini possono imparare ad apprezzarli e a proteggerli.

Le autorità pubbliche hanno la responsabilità di adottare le misure necessarie per costruire una città equa per tutti, compresi i bambini piccoli. Ciò comporta rendere le strutture pubbliche più sostenibili, garantire il comfort termico e fornire infrastrutture verdi e l’accesso a cibo sano, come delineato nella strategia di giustizia climatica per i centri comunali di educazione della prima infanzia di Barcellona.

Allo stesso tempo, i team educativi devono attuare piani pedagogici in grado di accompagnare e favorire questi processi, in particolare attraverso la sensibilizzazione delle famiglie e della comunità in generale, il rafforzamento della formazione degli educatori e l'integrazione della sostenibilità nella pratica educativa quotidiana. Promuovere una cultura della responsabilità climatica e della sostenibilità è un dovere imprescindibile del servizio pubblico.

I bambini piccoli hanno bisogno di una scuola più sostenibile e sana, ma anche di una città caratterizzata da un maggiore contatto con la natura, da un inquinamento ridotto e da spazi pubblici sicuri e accessibili che consentano loro di muoversi liberamente e con sicurezza. Allo stesso modo, hanno bisogno di una società disposta a riconoscere le realtà dei processi naturali e ad assumersi la corresponsabilità nella cura dell'ambiente.

4.4 Dimensioni politiche, istituzionali e pedagogiche delle scuole dell'infanzia in relazione al clima nell'ambito dei dibattiti EDUFIRST

I benefici associati alla natura urbana⁹ per la cittadinanza nel suo complesso – e in particolare per i bambini in età prescolare – sono molteplici. In città compatte come Barcellona, vi è una chiara necessità di aumentare la piantumazione di alberi ed espandere gli spazi verdi; tuttavia, la disponibilità di terreni pubblici è estremamente limitata. Una possibile via per introdurre questo verde tanto necessario risiede nello sviluppo di tetti verdi e nella rinaturalizzazione dei cortili, laddove questi siano riconosciuti come spazi pubblici. Gli investimenti nella sfera pubblica devono garantire la massimizzazione dell'impatto sociale. I benefici derivanti dal giocare, arrampicarsi, toccare e annusare piante e alberi, o sperimentare con la sabbia, non dovrebbero essere limitati esclusivamente alla comunità educativa delle singole scuole comunali, ma dovrebbero estendersi al segmento più ampio possibile della popolazione.

Per questo motivo, queste aree gioco dovrebbero essere aperte al pubblico al di fuori dell'orario scolastico, fungendo sia da ambienti educativi che favoriscono lo sviluppo attraverso il gioco e il contatto con la natura, sia da spazi che promuovono il benessere. Idealmente, questi centri dovrebbero diventare rifugi climatici per i membri più vulnerabili della popolazione, con particolare attenzione ai bambini piccoli e alle loro famiglie.

⁹<https://escolasalut.sjdhospitalbarcelona.org/es/consejos-salud/sociedad-ambiente/beneficios-contacto-naturaleza>

L'aumento della vegetazione deve essere accompagnato da un solido piano di cura e manutenzione. Ciò richiede un quadro di corresponsabilità in cui l'amministrazione, la comunità educativa e i residenti del quartiere si coordinino e si completino a vicenda per garantire il benessere di un parco giochi vivente e naturalizzato.

A Barcellona, il gioco dei bambini è da tempo oggetto di politiche pubbliche. Oltre ad essere un aspetto essenziale e intrinsecamente prezioso dell'infanzia, associato al piacere e al benessere, garantire spazi per il gioco e promuoverne il riconoscimento tra le famiglie contribuisce ad affrontare diverse sfide urgenti che riguardano i bambini di oggi. La riduzione del gioco – in particolare all'aperto – ha un impatto a breve, medio e lungo termine sullo sviluppo infantile (Hueso, 2015). Infatti, è sia causa che conseguenza di situazioni quali lo stile di vita sedentario, l'obesità e, più recentemente, l'uso degli schermi. Si tratta di questioni altamente preoccupanti, come avverte l'Organizzazione Mondiale della Sanità. Le scuole possono fungere da ambienti protettivi che mitigano e combattono questi fenomeni, ma non possono agire da sole. Le buone pratiche devono estendersi alla vita familiare e alla società in senso più ampio. In questo senso, una strategia basata sulla giustizia climatica è anche una strategia per uno sviluppo sano nel senso più ampio del termine – che abbraccia le dimensioni fisica, cognitiva, sociale e affettiva.

L'educazione, la comunicazione e la promozione dell'impegno civico sono strumenti fondamentali per progredire verso una città più consapevole, sostenibile e vivibile. Gli asili nido sono contesti educativi in cui i bambini di età compresa tra i quattro mesi e i tre anni trascorrono i loro primi anni di vita insieme ai coetanei e agli educatori. L'apprendimento che avviene durante questo periodo è fondamentale per il loro sviluppo personale, fisico, emotivo, cognitivo e sociale. Tale apprendimento va oltre l'acquisizione di abitudini relative alla cura, all'interazione sociale, all'alimentazione, al movimento, alla vita comunitaria e al gioco; comprende anche lo sviluppo di stili di vita più sostenibili e sani.

Un'altra dimensione chiave della salute – che riguarda non solo i bambini piccoli ma il pianeta stesso – è l'alimentazione. La sostenibilità del sistema alimentare costituisce una delle sfide centrali che devono essere affrontate in risposta all'attuale emergenza climatica, ecologica e di salute pubblica (Strategia per un'alimentazione sana e sostenibile 2030¹⁰). Ulteriori sfide includono lo sfruttamento del potenziale di

¹⁰<https://www.alimentaciosostenible.barcelona/es/estrategia-de-alimentacion-saludable-y-sostenible-barcelona-2030>

un’azione strategica e coordinata delle autorità locali per garantire e promuovere un modello economico verde e circolare, incoraggiare il consumo responsabile, orientarsi verso un quadro a rifiuti zero e rafforzare la sovranità alimentare. Anche la riduzione dei rifiuti, strettamente legata alla riduzione dei consumi, riveste un’importanza significativa, consentendo di trasmettere messaggi chiari e incisivi come «compra meno, spreca meno e riutilizza di più».

La strategia «*Bressols pel clima*» è strutturata attorno a sei assi strategici, sedici linee d’azione e quarantasette misure specifiche, con un orizzonte temporale fissato al 2030. La tabella 4.1 presenta una sintesi della strategia, mentre la sezione seguente ne illustra in modo più dettagliato alcune delle componenti più significative.

Tabella 4.1 Azioni e attività della strategia «Bressols pel clima»

Asse	Aree di intervento	Azioni
Asse 1. Natura. Parchi giochi verdi e all’aperto e tetti verdi	1) Rinaturalizzazione e dei parchi giochi	1. Predisporre i parchi giochi scolastici per la vegetazione e la rinaturalizzazione ecologica. 2. Piantare alberi e vegetazione diversificata nei parchi giochi .
	2) Aree gioco delle scuole materne aperte	3. Rafforzare il programma «Parchi giochi degli asili nido aperti al quartiere». 4. Promuovere i “Parchi giochi per le famiglie” nel pomeriggio, organizzati dalle associazioni familiari. 5. Promuovere la naturalizzazione degli spazi dei parchi giochi all’aperto come opportunità di educazione ambientale e di gioco all’aperto a contatto con la natura.
	3) Tetti verdi	6. Installare e mantenere dieci tetti verdi.
	4) Cura dei giardini	7. Istituire un nuovo servizio di giardinaggio a integrazione della cura fornita dalla comunità educativa, in collaborazione con imprese dell’economia sociale e solidale. 8. Manutenere e progettare giardini nei parchi giochi in collaborazione con centri di formazione professionale specializzati. 9. Coordinarsi con altri programmi comunali di manutenzione del verde in collaborazione con la comunità locale.

Asse	Aree di intervento	Azioni
Asse 2. Energia. Transizione energetica verso la produzione e il consumo di energia rinnovabile	5) Produzione di energia rinnovabile e comunità energetiche	10. Installare impianti di generazione di energia rinnovabile sui tetti dei nidi. 11. Promuovere la creazione di comunità energetiche. 12. Effettuare una verifica degli impianti solari termici esistenti. 13. Avviare un progetto pilota sull'uso di sistemi di generazione fotovoltaica su tessuti .
	6) Consumo energetico più sostenibile	14. Ampliare l'acquisto di energia rinnovabile tramite l'azienda pubblica comunale per l'energia. 15. Ridurre il consumo energetico installando sistemi di monitoraggio e promuovendo azioni di sensibilizzazione per l'efficienza e il risparmio. 16. Studiare percorsi per la progressiva riduzione del consumo di gas naturale.
Asse 3. Temperatura. Comfort termico e rifugi climatici	7) Comfort termico e rifugi climatici	17. Effettuare un audit climatico. 18. Sviluppare un piano di manutenzione per gli impianti di climatizzazione.
	8) Gli asili nido come parte della rete di rifugi climatici	19. Condurre uno studio per stabilire quali asili nido comunali possano essere integrati nella rete di rifugi climatici della città. 20. Inserire i parchi giochi degli asili nido all'aperto nella rete dei rifugi climatici.
Asse 4. Rifiuti. Riduzione, riutilizzo e riciclaggio	9) Mercati di scambio e riutilizzo	21. Promuovere mercati di scambio di abbigliamento, giocattoli e altro materiale per la prima infanzia. 22. Creare spazi permanenti per lo scambio di materiali didattici e per la genitorialità. 23. Avviare il programma "Renueva tu ropa" (Rinnova i tuoi vestiti) ¹¹ , adattato alla prima infanzia. 24. Riutilizzare imballaggi e materiali vari come risorse per il gioco, la creatività e la decorazione.

(Continua)

¹¹ «Renueva tu ropa» (*Rinnova i tuoi vestiti*) è una rete per lo scambio di vestiti che non vengono più utilizzati ma sono in buone condizioni. Si svolge in primavera e in autunno presso diverse strutture e organizzazioni della città, e chiunque può partecipare.

Tabella 4.1 (Continua)

Asse	Aree di intervento	Azioni
Asse 4. Rifiuti. Riduzione, riutilizzo e riciclaggio	10) Pannolini più sostenibili	25. Fornire pannolini di stoffa riutilizzabili a tutte le famiglie che ne facciano richiesta. 26. Sensibilizzare la comunità educativa sull'impatto dell'uso dei pannolini usa e getta. 27. Studiare le modalità per integrare progressivamente i pannolini riutilizzabili nella pratica degli asili nido.
	11) Zero plastica	28. Utilizzare bicchieri e stoviglie riutilizzabili durante le feste e gli eventi. 29. Promuovere l'uso di sacchetti riutilizzabili per i vestiti sporchi e ridurre l'uso di asciugamani monouso tra le famiglie. 30. Inserire clausole nei contratti di ristorazione per ridurre la produzione di rifiuti e migliorare la gestione ambientale. 31. Rivedere i circuiti di raccolta differenziata dei rifiuti.
Asse 5. Alimentazione. Un'alimentazione più sostenibile e più sana	12) Menu sani e sostenibili	32. Garantire che almeno il 90 % dei prodotti dei menù sia di stagione, biologico e di provenienza locale. 33. Aumentare la percentuale di proteine di origine vegetale nei menù. 34. Fornire esempi di menù per guidare le famiglie nella pianificare gli altri pasti quotidiani a casa.
	13) Zero sprechi alimentari	35. Adattare le pratiche di gestione degli alimenti per conformarsi agli obblighi e alle raccomandazioni dell'Agenzia per la salute pubblica. 36. Organizzare laboratori per le famiglie per prevenire lo spreco alimentare. 37. Utilizzare gli avanzi per produrre compost nei compostatori di quartiere, riutilizzarlo negli orti scolastici e distribuirlo alle famiglie interessate.
Asse 6. Educazione. Sensibilizzazione ambientale e abitudini sostenibili	14) Promuovere la sensibilizzazione e all'interno della comunità educativa	38. Incorporare gli impegni di sostenibilità nei progetti educativi delle scuole materne comunali e aumentare la partecipazione al programma « <i>Scuole più sostenibili</i> ». 39. Comunicare le alla comunità educativa.

Asse	Aree di intervento	Azioni
Asse 6. Educazione. Sensibilizzazione e ambientale e abitudini sostenibili	15) Formazione professionale	42. Presentare la strategia alla comunità educativa e al pubblico in generale e organizzare un incontro annuale per condividere le buone pratiche. 43. Fornire formazione in materia di clima e ambiente ai dirigenti scolastici e ai team educativi. 44. Nominare un referente per la sostenibilità in ogni centro. 45. Documentare e diffondere le buone pratiche.
	16) Mobilità sostenibile per la comunità educativa e le famiglie	46. Garantire che tutti gli asili nido mettano a disposizione spazi per il parcheggio di biciclette, monopattini e altri piccoli mezzi di mobilità personale. 47. Incoraggiare l'intera comunità educativa a utilizzare mezzi di trasporto sostenibili per raggiungere la scuola dell'infanzia.

Fonte: IMEB, 2023, *Bressols pel clima, strategia delle scuole dell'infanzia comunali per la giustizia climatica*.

La linea d'azione principale volta ad aumentare la vegetazione è la rinaturalizzazione dei parchi giochi, con l'obiettivo di raggiungere tutte le scuole dell'infanzia comunali. Allo stesso tempo, la manutenzione e la cura a lungo termine di questi spazi sono garantite attraverso la collaborazione con organizzazioni locali – quali centri diurni per anziani e centri occupazionali – nonché attraverso la corresponsabilità della comunità educativa e una più ampia partecipazione dei cittadini. I progetti verdi devono integrare una forte dimensione comunitaria basata sulla responsabilità civica condivisa, poiché è proprio questa che, in ultima analisi, ne garantisce la sostenibilità e la durata nel tempo. In questo senso, tali iniziative possono favorire cambiamenti significativi nei comportamenti, contribuendo a trasformazioni più profonde sia negli atteggiamenti che nelle pratiche quotidiane.

Al fine di estendere i benefici di queste pratiche a un numero maggiore di bambini, sono inoltre in atto piani per rendere accessibili i parchi giochi attraverso due meccanismi complementari. Il primo è il programma del Comune «*Patios de bressol oberts en el barri: juego y cultura al aire libre para la pequeña infancia*» (Parchi giochi aperti nel quartiere: gioco e cultura all'aria aperta per la prima infanzia). Il secondo prevede la promozione e l'espansione delle iniziative «*Patios en familia*» (Cortili in famiglia), organizzate e autogestite dalle famiglie in alcune scuole durante le ore pomeridiane.

L'apertura dei parchi giochi naturalizzati delle scuole dell'infanzia alla comunità più ampia richiede il rispetto di criteri specifici e, ove applicabile, la loro integrazione nella rete cittadina dei «Rifugi climatici»⁽¹²⁾, a condizione che soddisfino i requisiti per la designazione come rifugi climatici. Viene data priorità ai quartieri che presentano una maggiore vulnerabilità sociale – caratterizzati da una popolazione infantile più numerosa, condizioni abitative più precarie, spazi verdi limitati e un numero inferiore di strutture climatizzate. Quando i parchi giochi vengono aperti al quartiere, la loro gestione viene organizzata in modo da garantire la compatibilità con il funzionamento dell'attività didattica, tenendo conto dell'orario scolastico, del calendario e degli usi pedagogici. Parallelamente, e al fine di promuovere la mobilità sostenibile, tutti gli asili comunali saranno dotati di aree di parcheggio dedicate per biciclette per adulti e bambini, nonché per monopattini e altri piccoli mezzi di mobilità personale, situate all'interno dei locali o nelle immediate vicinanze, in modo da facilitarne l'uso da parte delle famiglie e del personale educativo. Attualmente, il 100% degli asili comunali dispone di una cucina in loco in cui i pasti vengono preparati quotidianamente. Questo modello organizzativo favorisce l'utilizzo di prodotti freschi, stagionali, di provenienza locale e biologici. Parallelamente, gli asili rispetteranno gli obblighi e le raccomandazioni stabiliti per raggiungere l'obiettivo di zero sprechi alimentari – un ambito attualmente meno consolidato ma di pari importanza. Manterranno inoltre un rapporto diretto con gli impianti di compostaggio di quartiere. Parte del compost prodotto sarà riutilizzata per la manutenzione delle aree verdi all'interno dei parchi giochi, mentre il resto messo a disposizione delle famiglie che desiderano utilizzarlo.

Si stanno inoltre attuando misure per ridurre al minimo la necessità di nuovi acquisti, massimizzando l'uso dei materiali esistenti. A tal fine, è stato elaborato un documento orientativo¹³ per promuovere i mercatini di scambio all'interno degli asili nido. La strategia facilita inoltre l'accesso ai pannolini di stoffa riutilizzabili per tutte le famiglie che ne fanno richiesta e promuove una politica “zero plastica” in tutti i centri.

¹² La Rete delle Aree di Rifugio dal Calore mette a disposizione del pubblico varie strutture comunali e spazi verdi per offrire riparo dalle alte temperature. <https://www.youtube.com/watch?v=rZP8Rycaw00&t=1s>

¹³ <https://www.barcelona.cat/barcelonasostenible/ca/centres-educatius/recursos/> renova-la-teva-roba-lescola

Nel loro insieme, queste azioni possiedono un significativo valore pedagogico per la comunità educativa, poiché traducono i principi ambientali in pratiche quotidiane ed esperienze di apprendimento concrete.

A livello pedagogico, le principali azioni previste comprendono la formazione, la generazione e la condivisione di conoscenze e la sistematizzazione delle buone pratiche. Un ulteriore obiettivo è che il 100% degli asili comunali integri l'*Impegno dei cittadini per una Barcellona più sostenibile* nei propri progetti educativi e nei piani annuali, attraverso azioni concrete e misurabili, con il supporto del segretariato tecnico del programma comunale "*Scuole più sostenibili*". Infine, ogni centro designerà un responsabile per il clima che fungerà da punto di riferimento per le questioni relative all'ambiente e alla sostenibilità.

Il modello educativo degli asili comunali di Barcellona fornisce già una solida base per promuovere progetti fondati sulla giustizia climatica e per favorire il legame dei bambini con la natura e la cura di essa. Ciò che occorre è un approccio più consapevole e intenzionale a queste dimensioni. Il documento pubblicato dall'Istituto Municipale di Educazione di Barcellona (Comune di Barcellona, 2015) chiarisce che il progetto pedagogico affonda le sue radici nel contesto dello sviluppo del bambino e nel valore della vita quotidiana all'interno dell'ambiente dell'asilo nido. Nel campo della giustizia climatica, ciò implica che il contatto con la natura, insieme a valori e abitudini sostenibili e salutari, debba far parte della vita quotidiana dei bambini. Tutte le situazioni che incontrano nella loro vita quotidiana influenzano la loro crescita e contribuiscono a modi specifici di percepire e agire nel mondo.

Educare e accompagnare i bambini comporta la creazione di contesti che valorizzino tutte le loro capacità, affinché possano progredire in modo equilibrato e armonioso, fondandosi sulla fiducia nel proprio potenziale. La natura costituisce un contesto di sviluppo unico e potente. Se i bambini non possono accedere direttamente alla natura, allora la natura deve, in qualche forma, essere portata a loro. In questo quadro, lo spazio è concepito come un «terzo educatore», secondo i principi pedagogici associati a Loris Malaguzzi e ampiamente citati nel modello delle scuole dell'infanzia di Barcellona. Occorre quindi prestare particolare attenzione alla dimensione estetica degli ambienti, garantendo la presenza di materiali di alta qualità – sia specifici che non specifici – che favoriscano l'affermazione personale, la scoperta di sé e l'autostima, pilastri fondamentali del benessere psicologico e fisico dei bambini. In questo senso, il parco giochi può essere inteso come un grande «cesto dei tesori», analogo ai cesti dei tesori utilizzati nella pratica della scuola dell'infanzia al chiuso. Questa risorsa – basata sull'uso di materiali naturali, di uso quotidiano,

specifici e non specifici – incoraggia l’esplorazione, la scoperta sensoriale e la sperimentazione tra i bambini piccoli, come proposto dalla pedagogista inglese Elinor Goldschmied nel suo lavoro sull’educazione della prima infanzia in Italia. La scuola dell’infanzia offre un ambiente educativo ricco e accuratamente preparato in cui i bambini imparano attraverso il gioco e l’interazione con gli altri, supportati da spazi e materiali adattati alle loro esigenze di sviluppo. Il team educativo garantisce un ambiente accogliente e sicuro che favorisce stabilità e sicurezza, promuovendo così lo sviluppo di abitudini sane. Tuttavia, le abitudini sane, il gioco attivo e l’esplorazione non possono essere limitati al solo orario scolastico. Si estendono oltre le mura della scuola dell’infanzia, in particolare per i bambini il cui contesto familiare o sociale offre minori opportunità di riconnettersi con la natura e con le esperienze fondamentali dell’infanzia, come il

all’aperto e l’esplorazione al di fuori della sfera degli schermi.

All’interno del modello di scuola materna comunale, la partecipazione delle famiglie è considerata essenziale. Tale partecipazione si concretizza sia attraverso interazioni quotidiane informali, sia attraverso un coinvolgimento più strutturato in specifici progetti, attività ed eventi scolastici. Questo coinvolgimento offre alle famiglie l’opportunità di osservare i propri figli in un contesto diverso, mentre interagiscono con i coetanei e con gli adulti in modi molto diversi. Il rapporto quotidiano con le famiglie, insieme alla stretta collaborazione con le associazioni dei genitori (AFA), è fondamentale per estendere molte delle lezioni apprese a scuola alla sfera domestica – sia attraverso l’esempio quotidiano sia attraverso laboratori mirati e sessioni di formazione su salute, gioco all’aperto e sostenibilità.

Le associazioni familiari svolgono inoltre un ruolo fondamentale nella promozione di iniziative che sarebbero difficili da sostenere senza il loro coinvolgimento. Tra queste figurano i mercatini di scambio di giocattoli, libri, abbigliamento e altri articoli per l’infanzia; le feste comunitarie; e i miglioramenti agli spazi dei parchi giochi e al comfort termico. I mercatini di scambio, in particolare, offrono molteplici vantaggi: rafforzano il sostegno reciproco tra le famiglie e, al contempo, riducono gli sprechi. La strategia *«Bressols pel Clima»* mira a migliorare l’organizzazione e la qualità di questi mercatini e ad ampliarne la portata. Una misura concreta consiste nel promuovere spazi permanenti per lo scambio di materiali per la prima infanzia – quali libri, abbigliamento e giocattoli – sia all’interno della comunità educativa sia sotto forma di donazioni alle organizzazioni sociali di quartiere.

Per quanto riguarda la sensibilizzazione delle famiglie, sono previste ulteriori azioni, tra cui l’esposizione di materiale informativo sull’ambiente in tutti gli

spazi della scuola dell'infanzia, collegati ai vari assi della strategia. Un altro meccanismo per trasferire le pratiche della scuola dell'infanzia nell'ambiente domestico è la fornitura di menù indicativi, sani e sostenibili, che consentano alle famiglie di integrare i pasti scolastici con alimenti adeguati per il resto della giornata.

Ridurre i consumi comporta anche sfruttare al meglio le risorse esistenti e minimizzare l'impatto ambientale. Ciò implica limitare l'uso di materiali monouso e promuovere il riutilizzo e il riciclaggio degli oggetti prodotti sia a scuola che a casa. Al centro di questo approccio c'è l'idea di dare una seconda vita ai materiali di scarto incorporandoli nel gioco, con attenzione sia alla funzionalità che alla qualità estetica.

Ad esempio, le scatole di cartone possono essere dipinte dai bambini e riutilizzate come elementi decorativi o impiegate in attività psicomotorie. Allo stesso modo, le bottiglie d'acqua vuote della cucina possono essere trasformate in oggetti decorativi o di gioco, sia tagliandole in forme diverse sia riempiendole con materiali naturali stagionali, come foglie, sassi o piccoli ramoscelli.

Oltre a garantire l'accesso all'ambiente naturale e ai materiali naturali, la strategia mira anche a coinvolgere direttamente i bambini nelle pratiche sostenibili quotidiane. Ad esempio, dopo i pasti, i bambini possono innaffiare le piante utilizzando l'acqua potabile avanzata o aiutare a raccogliere i rifiuti organici da depositare nel bidone del compost della scuola o della comunità. Il compost prodotto viene successivamente utilizzato come fertilizzante per l'orto scolastico, chiudendo così il ciclo e rendendo i processi ecologici visibili e tangibili nell'esperienza quotidiana dei bambini.

4.5 Conclusioni, valutazione, qualità e sfide future

La strategia *«Bressols pel Clima»* comprende circa cinquanta azioni, il cui monitoraggio consente di valutare i progressi compiuti verso il raggiungimento dei suoi obiettivi qualitativi fondamentali. Al fine di portare avanti le sue principali linee d'azione, si propone la creazione di un gruppo di lavoro dedicato a *«Bressols pel Clima»*, con il coinvolgimento diretto di team educativi selezionati e di rappresentanti del programma *«More Sustainable Schools»*. L'obiettivo è identificare e promuovere quelle azioni che possono essere guidate dall'interno di ciascun asilo, favorendo lo scambio di conoscenze e responsabilizzando la comunità educativa ad andare avanti di fronte all'emergenza climatica, ponendo al contempo le esigenze dei bambini piccoli al centro del processo decisionale.

Per valutare l'attuazione delle misure incluse nella strategia – nonché di quelle emerse dal gruppo di lavoro – è previsto un monitoraggio annuale dello stato di avanzamento delle azioni. I risultati verrebbero presentati nell'ambito delle strutture di governance esistenti, quali la riunione plenaria della direzione comunale per l'educazione della prima infanzia o il Consiglio per la prima infanzia, garantendo in tal modo la responsabilità istituzionale e la continuità.

La naturalizzazione degli ambienti educativi deve essere intesa non solo come un imperativo ambientale, ma anche come un impegno pedagogico essenziale. La trasformazione auspicata deve essere autentica – pedagogica, culturale, pratica ed efficace – e non meramente estetica. A volte, tuttavia, l'uso di parchi giochi naturalizzati rischia di ridursi a un semplice trasferimento all'aperto delle attività svolte in classe, senza sfruttare appieno il potenziale educativo dello spazio stesso.

Sebbene dipingere all'aria aperta possa avere effetti positivi, l'impatto più significativo deriva dal confrontarsi direttamente con le qualità intrinseche dell'ambiente esterno: il terreno irregolare, la sabbia e la terra, un insetto che si aggira tra le piante, la possibilità di nascondersi dietro un albero o di maneggiare foglie e petali di fiori. L'opportunità educativa risiede proprio in questi incontri vissuti, sensoriali ed esplorativi. Sono quindi necessari sforzi continui per approfondire ed espandere le pratiche pedagogiche basate sulla natura. Esistono tuttavia anche alcuni limiti e forme di resistenza. Ad esempio, l'efficace implementazione dei pannolini riutilizzabili o l'eliminazione delle salviette usa e getta comporta cambiamenti nelle abitudini familiari profondamente radicate e potrebbe non essere sempre semplice o ugualmente fattibile in contesti socio-economici diversi. Ciononostante, sono stati compiuti progressi significativi nella sensibilizzazione. Ciò è dimostrato dall'aumento del numero di scuole che hanno aderito alla Rete *delle Scuole più Sostenibili* durante l'anno scolastico 2024 e dalla loro partecipazione attiva alle iniziative di formazione del programma. Come sottolineato durante l'evento di benvenuto per le Scuole Sostenibili per l'anno scolastico 2024/2025, esiste una solida base su cui costruire: gli asili comunali stanno compiendo progressi in materia di giustizia climatica e nel rafforzamento del contatto dei bambini con la

natura, anche se permangono sfide importanti.

Come hanno spiegato due direttrici di asili comunali:

Sappiamo di avere ancora molta strada da fare, ma ogni azione che riusciamo a promuovere nelle scuole contribuisce a responsabilizzare la comunità educativa nel rispondere all'emergenza climatica e a migliorare la vita dei bambini e delle loro famiglie. (Direttrici di due asili comunali)

5. Continuità nel sistema integrato 0-6

Diritto, tensione e pratica¹

Mattia Lambert, Franca Locati ed Elisabetta Dodi

Introduzione

In Italia, la continuità educativa è una caratteristica dichiarata e perseguita del sistema integrato di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) dalla nascita ai sei anni. L'istituzione del sistema 0–G ha segnato un tentativo di superare la separazione storica tra servizi educativi e scuola dell'infanzia, affermando l'unità del percorso educativo nei primi anni di vita. Tuttavia, l'integrazione non può essere considerata un risultato compiuto, ma piuttosto un processo in evoluzione che richiede coerenza culturale, organizzativa e professionale. In questo contesto, la continuità diventa una categoria privilegiata attraverso la quale valutare il grado di effettiva integrazione del sistema e la sua capacità di offrire ai bambini esperienze educative coerenti e significative.

Il rafforzamento del sistema integrato 0–G è oggi uno degli assi strategici delle politiche educative, anche nel contesto europeo. La Raccomandazione del Consiglio che istituisce una Garanzia europea per l'infanzia invita gli Stati membri a garantire un accesso effettivo ai servizi fondamentali per i bambini in difficoltà, compresa l'educazione e la cura della prima infanzia (ECEC). In questo senso, l'accesso a servizi ECEC di qualità diventa parte di una strategia più ampia volta a combattere la povertà infantile, ridurre le disuguaglianze precoci e promuovere le pari opportunità, riconoscendo al contempo il ruolo più ampio dell'educazione della prima infanzia nel favorire la coesione sociale (Chevalier et al.,

¹ Il presente capitolo è il risultato di una riflessione condivisa e di un lavoro collaborativo degli autori. Esclusivamente ai fini della valutazione della carriera accademica, l'Introduzione e le sezioni 5.1, 5.2.1, 5.3 e 5.5 sono attribuibili a Mattia Lambert; la sezione 5.2 è attribuibile a Elisabetta Dodi; le sezioni 5.4 e 5.6 sono attribuibili a Franca Locati. Le conclusioni sono attribuibili a tutti gli autori.

200G; Heckman, 200G; Esping-Andersen, 2008). Tuttavia, l'accesso formale ai servizi non esaurisce la questione della qualità: ciò che è in gioco è la capacità del sistema di costruire percorsi educativi progressivi, leggibili e non frammentati lungo l'intero arco di età da 0 a G.

Da questa prospettiva, il capitolo analizza la continuità come principio pedagogico e come condizione organizzativa del sistema integrato. Verrà esplorata nelle sue dimensioni normative, culturali e gestionali, non come semplice collegamento tra segmenti istituzionali, ma come criterio attraverso il quale valutare la qualità complessiva e la coerenza dell'esperienza educativa nei primi anni di vita.

Il capitolo è strutturato in sei parti. La prima sezione inquadra la continuità attraverso i tre termini chiave che guidano l'argomentazione del capitolo: diritto, tensione e pratica. La continuità viene innanzitutto intesa come un diritto del bambino, poi come una tensione generativa tra stabilità e cambiamento e, infine, come una pratica professionale, organizzativa e istituzionale che deve essere sostenuta nel tempo. La seconda sezione esamina l'architettura normativa del sistema integrato, comprese le linee guida pedagogiche nazionali che gli conferiscono coerenza culturale. La terza sezione affronta la dimensione pedagogica della continuità, dalla progettazione del curriculum alla salvaguardia dell'equità. La quarta e la quinta sezione si concentrano sulle condizioni organizzative e sugli strumenti e le pratiche concrete – documentazione, osservazione, formazione congiunta, reti professionali – attraverso i quali la continuità viene attuata. La sesta sezione prende in esame la governance e la responsabilità a livello di sistema per la continuità. Il capitolo si conclude con una serie di riflessioni finali che collocano l'argomentazione del capitolo all'interno del percorso più ampio del volume.

5.1 La continuità come diritto, tensione e pratica

Parlare di continuità educativa nel sistema 0–G significa, innanzitutto, riconoscerla come un diritto del bambino. La Convenzione sui diritti del fanciullo afferma il diritto a uno sviluppo pieno e armonioso, nel rispetto della dignità personale e dell'identità nelle diverse fasi della crescita. Nel contesto europeo, questa prospettiva basata sui diritti è rafforzata dalla Raccomandazione del Consiglio che istituisce una Garanzia europea per l'infanzia, la quale invita gli Stati membri a garantire un accesso effettivo ai servizi fondamentali per i bambini in difficoltà, compresa l'ECEC. Da questa prospettiva, la continuità non è solo una

questione di coerenza pedagogica, ma anche una condizione per garantire un accesso effettivo: il diritto dei bambini all'ECEC viene indebolito quando i percorsi educativi sono frammentati, contraddittori o incapaci di sostenere le transizioni nel tempo. Questo principio implica che le esperienze educative debbano essere strutturate secondo una coerenza di fondo che consenta ai bambini di riconoscersi nei contesti che incontrano. La continuità, quindi, non è solo un'opzione organizzativa: può anche essere intesa come una condizione di giustizia educativa.

Se considerata un diritto, la continuità non può essere ridotta al semplice passaggio da un servizio all'altro. Riguarda la qualità complessiva dell'esperienza nel tempo. I bambini e le loro famiglie non percepiscono il percorso educativo come una sequenza di segmenti amministrativi; al contrario, vivono una rete di relazioni, ambienti, linguaggi e aspettative che contribuiscono a plasmare un senso condiviso di crescita, appartenenza e continuità (Bondioli e Savio, 2018). Assicurare la continuità significa quindi garantire che questo intreccio non venga spezzato da logiche disallineate, rappresentazioni divergenti dell'infanzia o brusche fratture simboliche.

La continuità educativa non coincide con uno sviluppo lineare. I processi di sviluppo non seguono traiettorie cumulative uniformi, ma sono dinamiche complesse caratterizzate da riorganizzazioni qualitative e salti trasformativi (Bronfenbrenner e Morris, 2006; Thelen e Smith, 1954). Nella prima infanzia, tali riorganizzazioni possono manifestarsi anche sotto forma di apparenti regressioni, che sono in realtà snodi strutturanti dello sviluppo, come evidenziato dalla teoria dei «touchpoints» di Brazelton (Brazelton, 1952). Pensare alla continuità in modo eccessivamente lineare rischia di tradire la natura stessa della crescita. In questo senso, la continuità dovrebbe essere intesa come una tensione generativa tra stabilità e cambiamento, tra permanenza e apertura al nuovo. In questo contesto, anche la discontinuità acquisisce valore pedagogico quando assume la forma di un'esperienza evolutiva piuttosto che di una frattura. La discontinuità positiva introduce elementi di novità che ampliano gli orizzonti del bambino, stimolano nuove abilità e promuovono processi di riorganizzazione cognitiva ed emotiva. Ciò che va evitato non è il cambiamento, ma la rottura non mediata, la discontinuità non accompagnata e l'introduzione di aspettative che ignorano le esperienze passate. La continuità autentica non elimina il nuovo, ma lo integra in una rete di significati, in cui ogni esperienza si collega a quelle precedenti e prepara a quelle successive, secondo una

logica della continuità dell'esperienza che costituisce il nucleo del pensiero di Dewey (Dewey, 2014).

Questa prospettiva consente di sottrarre la continuità a una lettura esclusivamente organizzativa. Come sottolinea Moss (2014), l'educazione della prima infanzia non è uno strumento tecnico neutro né un mero servizio funzionale, ma uno spazio pubblico e politico in cui si costruiscono visioni di democrazia, cittadinanza e giustizia sociale. Da questa prospettiva, la continuità diventa una categoria pedagogica che mette in discussione le concezioni del bambino, dell'apprendimento e delle relazioni, ancor prima delle strutture di governance.

Anche Amadini (2020) fa riferimento alla necessità di considerare i servizi di assistenza all'infanzia come contesti in cui si costruiscono significati condivisi e si generano forme di cittadinanza precoce. La continuità, quindi, non è solo coerenza curricolare, ma riconoscimento della dignità del percorso del bambino, rispetto della sua storia relazionale e responsabilità degli adulti nel salvaguardare e rilanciare ciò che è stato costruito. Implica un atteggiamento professionale capace di «accogliere l'altro al proprio interno», modulare le aspettative e riconoscere che il filo conduttore dell'esperienza è principalmente nelle mani del bambino stesso.

Attraverso la triade costituita da diritto, tensione e pratica, la continuità si configura quindi come principio normativo e come responsabilità concreta dell'intero sistema integrato. In quanto diritto, protegge il percorso educativo del bambino dalla frammentazione; in quanto tensione, tiene insieme stabilità e cambiamento senza ridurre lo sviluppo a una progressione lineare; in quanto pratica, richiede intenzionalità pedagogica, riflessività professionale e coerenza istituzionale. Soprattutto, presuppone una visione dell'infanzia che riconosca i primi anni di vita non come un'anteprima della futura scolarizzazione, ma come un periodo ricco di significato, in cui ogni esperienza contribuisce a costruire identità, fiducia e senso di appartenenza.

5.2 Architettura normativa del sistema integrato 0–6

L'attuale configurazione del sistema integrato di istruzione e formazione dalla nascita ai sei anni è il risultato di un processo normativo stratificato che ha progressivamente ridefinito il rapporto tra i servizi di educazione della prima infanzia e la scuola dell'infanzia. Una prima svolta decisiva è stata la legge n. 107 del 13 luglio 2015 che, nell'ambito della riforma complessiva del sistema educativo,

ha delegato il governo a realizzare un sistema integrato 0–G, riconoscendo la necessità di superare la separazione storica tra i segmenti 0–3 e 3–G. Tale delega è stata attuata dal decreto legislativo n. G5 del 13 aprile 2017, che ha formalmente istituito il sistema integrato di istruzione e formazione dalla nascita ai sei anni di età. Il decreto non si limita a una riorganizzazione strutturale, ma afferma un principio culturale: la prima infanzia è un periodo unitario di sviluppo e apprendimento. Il sistema integrato è quindi concepito come un’infrastruttura pedagogica e istituzionale in grado di garantire pari opportunità educative, ridurre le disuguaglianze territoriali e promuovere la qualità dell’offerta su scala nazionale.

La governance del sistema integrato è multilivello e differenziata per fasce d’età. Il segmento 3–G è gestito e regolamentato direttamente dallo Stato nell’ambito del sistema educativo nazionale, che definisce i programmi didattici, il personale e i livelli essenziali di offerta formativa. Il segmento 0–3, al contrario, rientra principalmente nella competenza regionale e comunale: le regioni esercitano funzioni di pianificazione, regolamentazione e definizione dei requisiti operativi, mentre i comuni rimangono attori centrali nell’organizzazione, nella gestione, nell’accreditamento e nell’autorizzazione dei servizi.

Un ulteriore elemento di complessità riguarda i titoli di studio e le competenze professionali. I titoli di studio per i due segmenti si basano su due percorsi di laurea distinti: l’accesso al segmento 3–G richiede la laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, mentre l’accesso al segmento 0–3 richiede una laurea specifica in Scienze dell’Educazione e della Formazione con un percorso di studi dedicato alla prima infanzia – un requisito introdotto proprio dalla riforma, che rappresenta un passo importante verso la qualificazione del sistema. Tuttavia, questo processo è stato innestato su una realtà preesistente caratterizzata da una pluralità di titoli di studio abilitanti, riconosciuti in momenti diversi e regolamentati a livello regionale. Il mantenimento della validità dei titoli conseguiti prima dell’entrata in vigore della riforma, pur necessario per tutelare le competenze professionali di chi era già in servizio, ha portato alla coesistenza di percorsi formativi eterogenei e di profili professionali diversificati. Questa stratificazione, distribuita in modo disomogeneo sul territorio nazionale, rende più difficile la costruzione di un’identità professionale condivisa, alimentando talvolta rappresentazioni gerarchiche o incomprensioni reciproche tra educatori con una formazione universitaria specifica e personale proveniente da contesti precedenti o differenziati a livello regionale – un divario che riflette anche

riflette percorsi formativi e contrattuali non del tutto sovrapposti tra il personale 0–3 e quello 3–G.

Il principale punto critico risiede non tanto nell'assenza di disposizioni legislative e regolamentari quanto nella loro stratificazione. Il sistema 0–G è plasmato da atti legislativi, misure regolamentari, disposizioni amministrative e linee guida pedagogiche che operano a livelli diversi e talvolta conservano tracce della precedente separazione tra i segmenti. Permane una tensione tra l'aspirazione all'unità e la persistenza di strutture istituzionali distinte, soprattutto per quanto riguarda i finanziamenti, i contratti, i profili professionali e l'assetto amministrativo. La costruzione di una reale continuità non dipende quindi esclusivamente dall'adozione di nuove norme o regolamenti, ma dalla capacità di tradurre il principio di integrazione in pratiche coerenti, linguaggi condivisi e responsabilità convergenti.

In questo senso, l'architettura normativa del sistema integrato può essere vista come un quadro di riferimento che favorisce ma non è di per sé sufficiente. Essa offre le condizioni per la continuità educativa, ma non ne garantisce automaticamente la realizzazione. Il divario tra principio giuridico e pratica quotidiana rimane un ambito di lavoro professionale e istituzionale che richiede coordinamento, formazione e riflessione costante.

5.2.1 Linee guida pedagogiche, Indicazioni del Curriculum Nazionale e Linee guida nazionali: il quadro culturale del sistema integrato

All'interno di questo quadro di riferimento che offre le condizioni ma non è di per sé sufficiente, tre documenti specificano le coordinate culturali e pedagogiche del sistema integrato. Le Linee pedagogiche per *il sistema integrato zero-sei* (Decreto ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021) consolidano il quadro delineato dal Decreto legislativo G5/2017, presentandosi come un «quadro di riferimento culturale e pedagogico per il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni di età». Il documento non assume una funzione normativa in senso stretto, ma mira a «guidare e sostenere» i servizi nella costruzione di una visione condivisa in grado di superare la dicotomia storica tra il segmento 0–3 e la scuola dell'infanzia. Le Linee pedagogiche prendono le mosse da una specifica antropologia pedagogica. Il bambino è descritto come un «*soggetto di diritti, competente, attivo, curioso, capace di costruire relazioni significative*», portatore di un potenziale che si

si esprime attraverso l'esperienza, il gioco, la fisicità e il linguaggio. Questa definizione non è neutra: fonda l'idea di continuità su una concezione unificata dello sviluppo, che attraversa diversi contesti educativi senza essere frammentata da interruzioni istituzionali.

L'unità del percorso 0–G è esplicitamente indicata come obiettivo del sistema integrato, chiamato a *«garantire a bambini e bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazioni e gioco»*, nel rispetto delle caratteristiche specifiche dei servizi. La continuità non si riduce a una transizione amministrativa, ma è intesa come costruzione di coerenza tra ambienti educativi, tempi, linguaggi professionali e metodi di osservazione. Le Linee guida sottolineano la necessità di *«costruire un percorso educativo unitario nel rispetto delle specificità dei servizi»*, chiarendo che integrazione non significa standardizzazione, ma piuttosto condivisione di riferimenti culturali comuni.

Un ulteriore elemento qualificante riguarda il ruolo della pianificazione e della documentazione. Le Linee guida insistono sull'importanza di una «pianificazione educativa intenzionale», basata sull'osservazione sistematica dei processi di crescita e sulla documentazione come strumento di riflessione professionale. In questa prospettiva, la continuità si realizza non solo attraverso il coordinamento dei servizi, ma anche attraverso la coerenza degli atteggiamenti degli adulti e la capacità di costruire ambienti che sostengano le esperienze dei bambini durante tutto il loro sviluppo.

Mentre le Linee guida pedagogiche forniscono il quadro culturale comune, i due segmenti del sistema continuano a fare riferimento a documenti programmatici distinti per la loro specifica offerta educativa. Per il segmento 3–G, il riferimento rimane costituito dalle Indicazioni Nazionali *per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012, aggiornate con i Nuovi Scenari del 2018). A differenza delle Linee guida pedagogiche e degli Orientamenti, concepiti come quadri di riferimento culturali e non prescrittivi, le Indicazioni nazionali per il curriculum hanno una natura curricolare e operativa: organizzano l'offerta formativa in ambiti esperienziali per la scuola dell'infanzia e in aree disciplinari per il primo ciclo, definendo obiettivi di competenza specifici che guidano la progettazione e la valutazione. Il documento va oltre la fascia d'età 0–G, garantendo la continuità attraverso il primo ciclo di istruzione fino ai quattordici anni; ai fini della presente discussione, tuttavia, viene considerato solo nella sua attinenza alla fascia 3–G, in quanto riferimento rilevante insieme

alle Linee guida pedagogiche e agli Orientamenti. Come per gli Orientamenti, le Linee guida pedagogiche affermano esplicitamente di non sostituire i documenti programmatici esistenti per la scuola dell'infanzia, ma piuttosto di offrire un quadro generale all'interno del quale devono inserirsi i documenti specifici per ciascuna fascia d'età.

Gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (Decreto ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022) rafforzano ulteriormente questo approccio, ponendo la qualità pedagogica al centro del sistema. A differenza delle Linee guida pedagogiche, che affrontano il continuum 0–G nel suo complesso, gli Orientamenti si concentrano specificamente sul segmento 0–3 dei servizi educativi – un segmento che, come osservato in precedenza, rimane regolamentato a livello regionale anziché rientrare nel sistema educativo nazionale. Il documento afferma che i servizi educativi sono «luoghi di relazioni, apprendimento e crescita», in cui la dimensione dell'accoglienza si intreccia con quella dell'educazione. L'osservazione è identificata come una pratica professionale essenziale per «riconoscere, accompagnare e valorizzare i processi di sviluppo dei bambini», mentre la documentazione serve a rendere visibile il lavoro educativo, sostenendo la discussione tra i professionisti e il dialogo con le famiglie.

Particolarmente significativa è l'enfasi posta sulla collegialità e sul coordinamento pedagogico. Gli *Orientamenti* fanno riferimento alla necessità di meccanismi in grado di sostenere il lavoro di squadra e garantire «coerenza e continuità tra i diversi contesti educativi». In questo modo, la dimensione normativa non si limita a definire le strutture istituzionali, ma interviene direttamente a livello di pratiche e professionalità, riconoscendo che l'integrazione si concretizza nella qualità delle interazioni quotidiane e nella capacità del sistema di costruire linguaggi comuni.

Nel loro insieme, le Linee guida pedagogiche, le Indicazioni del Curriculum nazionale e le Linee guida nazionali delineano quindi una visione del sistema integrato come progetto culturale piuttosto che organizzativo, in cui un quadro di riferimento comune si combina con documenti programmatici specifici per ogni settore. La continuità da 0 a G emerge come principio strutturale trasversale alla governance, alla formazione e all'educazione quotidiana, fungendo da criterio di qualità e da condizione per la costruzione di un'esperienza coerente e significativa per i bambini.

Oltre al quadro nazionale sopra delineato, il caso del Comune di Milano offre un esempio significativo di come il principio di

continuità 0-G possa tradursi nella pratica pedagogica locale. Le *Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0/6* (Comune di Milano, Direzione Centrale per l'Educazione e l'Istruzione) possono essere lette come una carta pedagogica locale del sistema comunale di educazione e cura della prima infanzia (ECEC). Il documento è il risultato di un processo partecipativo avviato nel 2012, che ha coinvolto asili nido, scuole dell'infanzia, l'amministrazione comunale per l'istruzione, l'Università Cattolica del Sacro Cuore, l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e un gruppo di lavoro composto da dirigenti ed educatori. Esso articola una declinazione locale del sistema integrato attorno a quattro assi tematici – diritti, benessere, identità/pluralismo/culture e continuità 0-G – per poi dedicarsi, nella seconda parte, alla dimensione organizzativa dei ruoli professionali, della progettazione, degli ambienti, dell'osservazione, della documentazione e del rapporto con le famiglie e la città. In particolare, il documento fa risalire l'impegno del Comune a favore della continuità 0-G al 1581, quando le scuole dell'infanzia milanesi furono formalmente incorporate nel settore dell'istruzione, anticipando così di oltre tre decenni la riforma nazionale successivamente attuata con la Legge 107/2015 e il Decreto Legislativo G5/2017. Una caratteristica distintiva del modello milanese è la scelta del Comune di mantenere un ruolo significativo nella gestione diretta dei servizi educativi e nella valorizzazione del proprio personale professionale, impegnandosi al contempo a garantire un'ampia copertura territoriale attraverso la collaborazione pubblico-privata, che comprende servizi gestiti direttamente, servizi *in convenzione* e servizi appaltati (*in appalto*). Il caso di Milano dimostra quindi come, con largo anticipo rispetto all'architettura normativa nazionale, un'amministrazione locale avesse già sviluppato un modello pedagogico coerente di integrazione, che oggi continua a funzionare come una specificazione locale all'interno – piuttosto che come un sostituto – del quadro nazionale sopra discusso.

5.3 La dimensione pedagogica della continuità

La continuità educativa trova il suo fondamento più profondo in una visione olistica del bambino. Il sistema integrato 0-G considera l'infanzia come un periodo di esperienza a tutto tondo, in cui le dimensioni cognitive, emotive, fisiche, relazionali e linguistiche si sviluppano in modo intrecciato e non come una fase preparatoria alla scuola successiva (Zaninelli, 2021). Qualsiasi frammentazione artificiale tra cura e apprendimento, tra assistenza e istruzione, rischia di tradire questa complessità. La continuità pedagogica nasce quindi dal riconoscimento dell'unità dello

sviluppo e dalla conseguente necessità di costruire ambienti educativi che non separino ciò che è integrato nell'esperienza dell'infanzia.

Da questa prospettiva, la distinzione storica tra i servizi per la fascia 0-3 anni e la scuola dell'infanzia (3-G) non può più essere interpretata come una distinzione tra un contesto di cura e un contesto di apprendimento. Entrambi sono luoghi di educazione, dove le dimensioni relazionali e cognitive si alimentano a vicenda. Il sistema integrato non si limita a coordinare due segmenti preesistenti, ma mira a superare una dicotomia culturale che ha a lungo influenzato le pratiche e le rappresentazioni professionali. La continuità, quindi, non riguarda solo la transizione tra istituzioni, ma anche un ripensamento del significato stesso dell'educazione della prima infanzia.

La continuità verticale ne è una delle espressioni più evidenti. Le transizioni tra asilo nido, scuola dell'infanzia e scuola primaria sono momenti delicati, in cui il rischio di discontinuità è reale. Tuttavia, queste transizioni non dovrebbero essere concepite come interruzioni, ma piuttosto come evoluzioni progressive di un percorso già in atto. In questo senso, la costruzione di un percorso formativo progressivo e non frammentato diventa una condizione essenziale. Progressivo non significa anticipatorio o accelerato, ma capace di riconoscere ciò che il bambino ha già costruito e di rilanciarlo in nuove forme, evitando di ripartire da zero o di introdurre aspettative non allineate con il percorso educativo precedente.

La continuità educativa trova una delle sue espressioni più significative nella costruzione del percorso formativo 0-G. Parlare di percorso formativo in relazione ai servizi per la prima infanzia significa superare una concezione riduttiva che lo identifica esclusivamente con una sequenza di contenuti o attività (Perucca Paparella, 2011). Nel sistema integrato, il curriculum assume un significato più ampio: comprende le esperienze pianificate, le relazioni, i tempi, gli spazi, le routine e i dispositivi organizzativi che strutturano la vita quotidiana dei bambini.

In questa prospettiva, è utile distinguere tra curriculum esplicito e implicito. Il curriculum esplicito riguarda le scelte dichiarate: obiettivi educativi, ambiti di esperienza, documenti di pianificazione, criteri di osservazione e pratiche di documentazione. Rende visibile l'intenzionalità educativa, non come una programmazione rigida, ma come la capacità di attribuire significato alle esperienze educative e di collocarle all'interno di una visione condivisa dello sviluppo e dell'apprendimento.

Il curriculum implicito, al contrario, riguarda ciò che struttura l'esperienza in modo meno visibile ma non per questo meno decisivo: l'organizzazione degli spazi, la qualità delle relazioni con gli adulti, la gestione del tempo, le routine e le modalità di accoglienza e transizione. È a questo livello che si concretizzano le rappresentazioni dell'infanzia, le aspettative nei confronti dei bambini e le idee di autonomia e partecipazione. Molte discontinuità tra i segmenti 0-3 e 3-6 non si verificano a livello formale dei documenti, ma proprio all'interno di questo strato implicito, dove gli atteggiamenti degli adulti e gli ambienti educativi possono trasmettere messaggi divergenti. Mentre la nozione di curriculum implicito designa questo livello educativo non dichiarato, il concetto di latenza pedagogica di Massa (1988) consente di approfondirne l'analisi. La latenza non designa semplicemente ciò che rimane non detto, ma ciò che si sedimenta e si attua, strutturando l'esperienza formativa su un piano referenziale, affettivo, cognitivo e procedurale. Lette in questa ottica, le discontinuità tra i segmenti non sono solo una questione di messaggi espliciti o impliciti divergenti, ma di rappresentazioni più profonde, codici affettivi e dispositivi simbolici che li sostengono – dimensioni che un'attenzione clinicamente adeguata alla pratica educativa può contribuire a portare alla luce.

La costruzione di un curriculum 0-6 veramente integrato comporta quindi un processo di chiarimento e negoziazione tra i professionisti. Non si tratta di standardizzare pratiche diverse, ma di rendere più coerenti le intenzioni sottostanti. In questo senso, la pianificazione assume un valore strategico: significa costruire quadri flessibili in grado di accompagnare i processi di sviluppo senza irrigidirli, mantenendo un equilibrio tra stabilità e apertura.

Il percorso educativo 0-6 può così essere inteso come uno strumento dinamico di continuità. Consente alle esperienze della scuola dell'infanzia di non essere archiviate come una fase preparatoria, ma riconosciute come parte costitutiva della storia educativa del bambino. La continuità del percorso educativo non elimina le differenze tra i servizi; piuttosto, le colloca all'interno di un percorso condiviso, sostenuto da linguaggi professionali comuni, dal dialogo orizzontale tra i servizi e da pratiche di osservazione e documentazione che accompagnano le transizioni tra i contesti.

Per questo motivo, strumenti quali l'osservazione sistematica, la documentazione pedagogica e la discussione professionale diventano dispositivi fondamentali per garantire la coerenza nel tempo, impedendo che ogni segmento costruisca narrazioni autonome e scollegate.

Accanto alla dimensione verticale, la continuità assume una dimensione orizzontale altrettanto importante. I bambini non crescono esclusivamente all'interno del servizio educativo: la famiglia, i servizi sociali e sanitari e le reti locali sono parte integrante del loro ecosistema di sviluppo. Un concetto integrato di continuità implica quindi la capacità di instaurare relazioni stabili e strutturate con questi attori, evitando che i diversi contesti operino secondo logiche parallele o addirittura contrastanti. La costruzione di alleanze educative non è un elemento accessorio, ma una componente strutturale della qualità del sistema. Da questa prospettiva, la continuità può anche fungere da garanzia di equità.

I bambini che vivono in situazioni di vulnerabilità sociale, culturale o linguistica possono essere più esposti agli effetti di transizioni non accompagnate, specialmente quando i passaggi da un contesto all'altro non sono supportati da informazioni condivise, pratiche coerenti e un'attenta mediazione. In tali casi, i disallineamenti tra i servizi non producono necessariamente uno svantaggio di per sé, ma possono contribuire, nel tempo, a rafforzare le disuguaglianze esistenti. Pratiche coerenti, condivisione delle informazioni e riconoscimento tempestivo dei bisogni emergenti sono quindi strumenti importanti per ridurre questo rischio e per rendere le transizioni più comprensibili e di sostegno per i bambini e le famiglie.

Come già osservato, la discontinuità non è di per sé un deficit da correggere, ma una risorsa di sviluppo il cui valore dipende da come viene accompagnata. Nell'ambito della dimensione pedagogica della continuità, ciò si traduce in una responsabilità professionale: riconoscere quando una transizione può essere lasciata svolgersi come un'opportunità di crescita e quando – in particolare per i bambini in situazioni di vulnerabilità – richiede una mediazione più deliberata, affinché una rottura non accompagnata non si trasformi in uno svantaggio cumulativo.

In definitiva, la dimensione pedagogica della continuità mette in discussione la capacità del sistema integrato di mantenere la coerenza tra i principi dichiarati e le pratiche quotidiane. Garantire questa coerenza richiede più che semplici procedure condivise: esige un lavoro continuo di riflessione sul significato della propria azione professionale, unito a un ascolto attento dell'esperienza emotiva che la accompagna, in grado di portare alla luce presupposti impliciti e di salvaguardare l'allineamento tra ciò che viene dichiarato e ciò che viene effettivamente messo in atto (Riva, 2004). Richiede una cultura professionale condivisa, in grado di superare le appartenenze settoriali e di costruire un linguaggio comune intorno all'infanzia. Solo in questo modo il sistema 0–G può realizzare la sua ambizione originaria

: non limitarsi a coordinare i servizi, ma offrire ai bambini un percorso unitario e progressivo che rispetti la complessità della loro crescita.

5.4 La dimensione organizzativa

Sebbene la continuità si basi su una visione pedagogica unificata dell'infanzia, essa richiede tuttavia adeguate condizioni organizzative per poter essere messa in pratica. La coerenza educativa tra principi e azioni non è mai automatica: richiede meccanismi strutturali, spazi di discussione e responsabilità chiaramente assunte. In assenza di tali condizioni, la continuità rischia di rimanere una dichiarazione normativa o un'aspirazione culturale non pienamente sostenuta dal sistema.

Uno dei meccanismi più importanti è il coordinamento pedagogico. Nel sistema integrato 0-G, esso non può essere considerato una funzione ausiliaria o meramente tecnica. Il coordinamento rappresenta piuttosto un'infrastruttura culturale in grado di collegare servizi, professionisti e livelli decisionali. Attraverso il coordinamento si costruiscono linguaggi comuni, si rendono espliciti i significati impliciti e si sostengono i processi di osservazione e di documentazione condivisa. La sua funzione non è solo quella di garantire l'uniformità procedurale, ma anche di favorire la riflessione professionale e la coerenza del progetto nel tempo.

Accanto al coordinamento pedagogico, esistono meccanismi intermedi che rendono la continuità una realtà: gruppi di lavoro interdisciplinari, opportunità di collaborazione tra asili nido e scuole dell'infanzia, opportunità di formazione congiunta e équipe allargate che includono educatori e, quando necessario, operatori dei servizi sociali e sanitari. Questi spazi non producono continuità attraverso la semplice contiguità istituzionale, ma attraverso processi strutturati di discussione. La collegialità, infatti, non coincide con la mera coesistenza di professionisti; richiede tempo dedicato, riconoscimento organizzativo e legittimazione formale.

La continuità assume così una dimensione gestionale che comporta scelte specifiche in termini di allocazione delle risorse, organizzazione degli orari, definizione del carico di lavoro e riconoscimento del tempo dedicato alla discussione. La sua attuazione dipende dalla volontà dell'ente gestore di considerarla una priorità strategica e non un elemento residuale. In questo senso, la governance locale svolge un ruolo decisivo nel tradurre il principio di integrazione in condizioni operative efficaci.

Un'ulteriore possibilità organizzativa è rappresentata dai centri per l'infanzia, previsti dalla legge come contesti in cui i servizi per i bambini da 0 a 3 anni e quelli prescolari coesistono in un'unica struttura o in stretta vicinanza. Questi centri possono promuovere lo sviluppo di una cultura comune e facilitare la pianificazione condivisa, ma di per sé non garantiscono la continuità. La semplice vicinanza spaziale non elimina le differenze nei contratti, nell'affiliazione istituzionale o nella tradizione professionale. L'efficacia di questi centri dipende dalla qualità dei processi di integrazione che sono in grado di attivare e dalla loro capacità di impedire che la coesistenza si traduca in una segmentazione interna.

La dimensione organizzativa della continuità riguarda anche la responsabilità gestionale nella supervisione dei momenti di transizione. Le transizioni tra i servizi non possono essere affidate esclusivamente alla buona volontà dei singoli professionisti. Esse richiedono protocolli condivisi, scambio di informazioni, incontri strutturati tra educatori e insegnanti e il coinvolgimento consapevole delle famiglie. Lo sviluppo di procedure non deve essere interpretato come rigidità burocratica, ma come una garanzia di tutela per il bambino, che trova in questi meccanismi una rete di sicurezza simbolica e relazionale.

Inoltre, la continuità organizzativa implica la capacità di interpretare i dati e monitorare i processi. Gli indicatori relativi alla frequenza, alle transizioni e alle eventuali situazioni di fragilità, se utilizzati in modo critico e non meramente quantitativo, possono supportare decisioni più informate e prevenire disallineamenti tra pianificazione e realtà. L'analisi sistematica delle pratiche è una forma di responsabilità istituzionale che rafforza la qualità complessiva del servizio.

In definitiva, la continuità non può essere delegata esclusivamente alla singola dimensione pedagogica. Si tratta di una responsabilità sistemica che richiede un'infrastruttura organizzativa coerente, in grado di sostenere nel tempo processi di integrazione, riflessione e collaborazione. Solo quando la direzione riconosce la continuità come priorità strategica, destinandole risorse, tempo e strumenti, il principio può tradursi in un'esperienza concreta per i bambini e le famiglie. A questo punto, è utile chiarire che l'espressione «coordinamento pedagogico» può riferirsi a funzioni diverse, sebbene interconnesse. Nel sistema milanese si possono distinguere almeno tre livelli. Il primo è il coordinamento tecnico-pedagogico interno al Comune, specificamente legato ai servizi in gestione diretta e finalizzato a sostenere la coerenza all'interno della rete comunale 0-G. Il secondo si riferisce alla funzione di coordinamento pedagogico all'interno dei servizi di asilo nido, connessa al coordinamento delle attività educative

e didattiche, come previsto dal quadro normativo che disciplina i servizi per la prima infanzia. Il terzo è il Coordinamento Pedagogico Territoriale (*CPT*), che opera a livello cittadino come organo stabile di governance locale per il sistema integrato 0–G. Con il sostegno del Comitato Locale 0–G, il CPT promuove la pianificazione condivisa, la continuità tra servizi e scuole di diverso tipo e gestione, la formazione in servizio e lo scambio di pratiche nell'intero sistema cittadino. Questa distinzione contribuisce a dimostrare che il coordinamento pedagogico non è un ruolo o un ufficio unico, ma un'architettura organizzativa a più livelli che collega la responsabilità pedagogica a livello di servizio, la gestione comunale e la governance territoriale.

5.5 Strumenti e pratiche per la continuità

La continuità educativa non si realizza esclusivamente attraverso principi normativi o strutture organizzative: prende forma nelle pratiche professionali quotidiane. È nelle misure concrete che la coerenza tra i segmenti diventa visibile e verificabile. Tra queste, la documentazione pedagogica occupa un posto centrale. Documentare non significa semplicemente registrare le attività svolte, ma rendere leggibile il percorso del bambino nel tempo, riflettendone i processi, gli interessi, le modalità relazionali e i percorsi di apprendimento. Quando la documentazione viene condivisa tra i servizi, diventa uno strumento di continuità narrativa: permette al contesto successivo di riconoscere la storia già costruita, evitando ricominciamenti arbitrari o interpretazioni prive di fondamento.

Questa è la prospettiva dei moduli di transizione e delle mappe delle competenze, che possono fungere da collegamento tra asilo nido, scuola dell'infanzia e, in futuro, scuola primaria. Tuttavia, questi strumenti devono essere utilizzati con cautela pedagogica. Se ridotti a griglie standardizzate o elenchi di competenze, rischiano di cristallizzare il bambino in un profilo statico. Se, invece, sono costruiti come sintesi riflessive e dinamiche, capaci di integrare dimensioni cognitive, emotive e relazionali, diventano strumenti di continuità qualitativa. La loro efficacia dipende meno dal loro formato e più dalla cultura professionale che li sostiene. L'osservazione sistematica costituisce un'ulteriore garanzia. Osservare in modo condiviso significa costruire una visione comune dell'infanzia, riconoscere i segni dello sviluppo, individuare tempestivamente eventuali difficoltà e valorizzare le competenze emergenti. Quando l'osservazione è accompagnata da momenti di feedback tra i professionisti, diventa uno strumento di apprendimento organizzativo, non solo individuale.

Inoltre, il feedback non riguarda solo la transizione tra i servizi, ma può coinvolgere anche le famiglie, rendendole parte del processo educativo e sostenendo la costruzione di una narrazione condivisa della crescita.

La formazione congiunta tra educatori che lavorano con bambini di età compresa tra 0 e 3 anni e insegnanti della scuola dell'infanzia è una leva strategica per consolidare la continuità. Attraverso corsi di formazione comuni, è possibile superare rappresentazioni frammentate, confrontare approcci metodologici, negoziare significati e costruire un lessico professionale condiviso. La formazione non dovrebbe essere vista come una serie di corsi di aggiornamento episodici, ma come uno spazio permanente di riflessione critica sulle pratiche. In questo senso, contribuisce a trasformare la continuità da requisito formale a posizione culturale stabile. Le comunità di pratica e le reti professionali ampliano ulteriormente questa prospettiva. Quando i professionisti si riconoscono come parte di una rete che attraversa servizi, comuni o territori, la continuità assume una dimensione sistemica.

Lo scambio di esperienze, la circolazione di materiali e la condivisione di problemi e soluzioni promuovono un apprendimento collettivo che riduce il rischio di isolamento e autoreferenzialità. Le reti non garantiscono automaticamente la qualità, ma creano condizioni favorevoli alla
emergere di pratiche più coerenti e consapevoli.

Questa comprensione teorica delle reti professionali trova riscontro anche nel lavoro empirico condotto nell'ambito dello stesso progetto EDUFIRST, di cui il presente volume è uno dei risultati. I focus group con insegnanti e dirigenti scolastici del sistema milanese 0–G hanno mostrato che i professionisti descrivevano raramente la riflessività come un esercizio cognitivo individuale, ma piuttosto come una pratica sostenuta dal coordinamento pedagogico, dall'osservazione condivisa e dai gruppi di lavoro tematici – le stesse condizioni organizzative discusse in precedenza. I partecipanti hanno definito questa attitudine come uno «sguardo mobile»: la capacità di rimanere attenti alle mutevoli circostanze dei bambini e delle famiglie, adattando di conseguenza le risposte educative anziché affidarsi a interpretazioni fisse. Questo risultato fornisce un sostegno concreto e basato sul campo all'affermazione secondo cui la continuità dipende non solo dalle strutture e dagli strumenti, ma dalla capacità costante dei professionisti di interpretare collettivamente la complessità.

Infine, il rapporto strutturale con le famiglie è un elemento essenziale. Le famiglie non sono semplicemente destinatarie di informazioni, ma coprotagoniste nel processo educativo. La continuità tra i contesti si rafforza quando le famiglie sono attivamente coinvolte nei momenti di transizione, quando ricevono informazioni chiare

e quando trovano servizi capaci di ascoltare e mediare. Costruire alleanze educative stabili contribuisce a ridurre l'incertezza delle transizioni e sostiene il senso di sicurezza del bambino.

In definitiva, gli strumenti e le pratiche per la continuità non possono essere considerati espedienti tecnici isolati. Essi acquisiscono significato solo all'interno di una cultura professionale orientata alla coerenza, alla riflessione e alla responsabilità condivisa. La loro efficacia dipende dalla capacità del sistema di integrarli in una visione d'insieme, evitando che diventino procedure burocratiche slegate dall'intento pedagogico. Quando sono inseriti in un quadro coerente, tuttavia, diventano l'infrastruttura concreta di un percorso 0-G in grado di accompagnare i bambini in modo progressivo e nel rispetto della loro storia.

5.6 Governance e responsabilità a livello di sistema per la continuità

La continuità educativa nel sistema integrato 0-G non può essere attribuita esclusivamente alla sensibilità dei singoli professionisti, né può essere ridotta a una pratica di collegamento tra segmenti. Si tratta di un processo multilivello che coinvolge dimensioni pedagogiche, organizzative, normative e politiche. La sua attuazione dipende dall'interazione tra questi livelli e dalla capacità del sistema di mantenerli coerenti nel tempo.

Da questa prospettiva, la continuità può essere considerata un indicatore della qualità del sistema 0-G. La qualità non si misura solo in base alla ricchezza delle attività offerte, ma anche alla capacità di mantenere un filo narrativo riconoscibile lungo l'intero percorso del bambino: transizioni accompagnate, coerenza tra principi e pratiche, alleanze strutturate con le famiglie e linguaggi professionali condivisi.

Ciò richiede meccanismi di governance in grado di sostenere la continuità oltre i confini dei singoli servizi. Il sistema integrato 0-G si basa su una pluralità di responsabilità istituzionali: lo Stato definisce il quadro generale e assegna le risorse; le regioni contribuiscono alla pianificazione, alla regolamentazione e agli standard di qualità; i comuni svolgono un ruolo decisivo nell'organizzazione dei servizi, nel coordinamento delle reti locali e nella traduzione dei principi nazionali in pratiche territoriali. La continuità dipende quindi dalla capacità di

questi diversi livelli di agire non come livelli amministrativi separati, ma come parti di un'infrastruttura educativa condivisa.

A livello territoriale, il coordinamento pedagogico assume particolare importanza. È il luogo in cui i principi normativi, le scelte organizzative e le pratiche quotidiane possono essere messi in relazione. Attraverso il coordinamento, i servizi possono costruire criteri condivisi per l'osservazione, la documentazione, le pratiche di transizione e il dialogo con le famiglie. In questo senso, la governance non è solo una questione di responsabilità formale, ma anche di creazione delle condizioni che consentano ai professionisti di lavorare insieme, confrontare le interpretazioni e sostenere nel tempo una cultura pedagogica comune.

La responsabilità a livello di sistema implica anche l'assegnazione di risorse adeguate. La continuità richiede tempo per le riunioni, la formazione congiunta, la documentazione, lo scambio tra servizi e il dialogo con le famiglie. Se queste attività non vengono riconosciute nell'ambito dell'orario di lavoro e della pianificazione organizzativa, rischiano di dipendere dalla buona volontà individuale piuttosto che dall'impegno istituzionale. Una governance coerente della continuità deve quindi rendere visibile, legittimo e sostenibile il lavoro professionale che permette di accompagnare le transizioni e di mantenere leggibili i percorsi educativi.

Un'ulteriore dimensione riguarda il monitoraggio e la valutazione. I dati relativi alla frequenza, i processi di transizione, le situazioni di vulnerabilità e l'efficacia delle misure di sostegno possono offrire informazioni importanti per la pianificazione locale, a condizione che non vengano utilizzati in modo meramente quantitativo o burocratico. I dati assumono significato pedagogico quando aiutano i servizi a individuare le discontinuità, a comprendere le disuguaglianze e ad adeguare le scelte organizzative. In questa prospettiva, il monitoraggio non è un controllo esterno, ma una forma di responsabilità collettiva per la qualità e l'equità del sistema.

La continuità è anche legata al quadro dei diritti dei bambini, ma è a livello di governance che tale riconoscimento può diventare effettivo. Le politiche educative che investono nel coordinamento, nella formazione, negli strumenti condivisi, nelle alleanze territoriali e nel monitoraggio riflessivo contribuiscono a tradurre il diritto a esperienze educative non frammentate in condizioni concrete di qualità. In questo senso, la continuità non è un obiettivo tecnico limitato, ma una responsabilità pubblica.

La governance, quindi, non è estranea alla continuità pedagogica. È una delle condizioni che la rendono possibile. Quando i quadri istituzionali, il coordinamento territoriale, le risorse adeguate e il monitoraggio riflessivo sono coerentemente allineati, la continuità diventa una responsabilità condivisa del sistema:

un modo per garantire che il percorso educativo di ogni bambino sia riconosciuto, accompagnato e rilanciato nei diversi contesti della prima infanzia.

Conclusioni

Questo capitolo ha esaminato la continuità educativa nel sistema integrato 0–G attraverso la triade di diritto, tensione e pratica. La continuità è innanzitutto un diritto del bambino a un'esperienza educativa non frammentata: un diritto che non riguarda solo l'accesso ai servizi, ma la possibilità di percorrere un itinerario educativo coerente, riconoscibile e significativo nel tempo. È anche una tensione generativa, perché non coincide con la linearità né con l'eliminazione del cambiamento. Al contrario, la continuità permette alla discontinuità di assumere un significato educativo anziché diventare fonte di frammentazione. Infine, la continuità è una pratica: deve essere attuata attraverso la progettazione dei programmi, l'osservazione, la documentazione, il coordinamento pedagogico, il dialogo professionale, le alleanze con le famiglie e la governance a livello di sistema.

Attraverso questi diversi livelli, una conclusione ricorre: la continuità non è mai uno stato da dichiarare una volta per tutte, né un risultato automatico della riforma normativa. È un risultato che deve essere continuamente rinnovato attraverso una cultura professionale condivisa, condizioni organizzative e responsabilità istituzionale. Il sistema integrato 0–G offre un quadro di riferimento decisivo per questo lavoro, ma la sua efficacia dipende dalla capacità dei sistemi locali di tradurre i principi in esperienze educative quotidiane che siano comprensibili per i bambini, le famiglie e i professionisti.

In questa prospettiva, il valore della continuità risiede proprio nella sua capacità di tenere insieme ciò che altrimenti potrebbe rimanere separato: cura ed educazione, stabilità e cambiamento, diritti e pratiche, storie individuali e responsabilità collettiva. Il capitolo ha sostenuto che la continuità non è l'opposto della discontinuità, ma la condizione che rende la discontinuità pedagogicamente generativa anziché frammentante. Ciò è particolarmente rilevante per i bambini che vivono in situazioni di vulnerabilità sociale, culturale o linguistica, per i quali le transizioni non accompagnate possono rafforzare le disuguaglianze, mentre quelle ben mediate possono diventare opportunità di riconoscimento, fiducia e partecipazione. Queste riflessioni hanno implicazioni che vanno oltre il quadro concettuale e normativo discusso in questo capitolo. Se la continuità deve essere costruita all'interno di contesti organizzativi e professionali specifici, allora la sua realizzazione

varia inevitabilmente a seconda delle condizioni locali, degli assetti istituzionali e delle culture territoriali. Il capitolo seguente affronta direttamente questa sfida, esaminando come i principi qui discussi vengano negoziati e messi in atto nel contesto metropolitano di Milano, dove la continuità si intreccia con le esigenze strutturali della densità urbana, dell'eterogeneità sociale e dell'attuazione della Garanzia europea per l'infanzia.

6. Attuazione della Garanzia europea per l'infanzia in un contesto sociale metropolitano¹

Mattia Lamberti, Franca Locati ed Elisabetta Dodi

Introduzione

La Garanzia europea per l'infanzia rappresenta un impegno significativo a livello europeo per prevenire e combattere la povertà infantile e l'esclusione sociale. Promuovendo un accesso effettivo ai servizi essenziali – tra cui l'educazione e l'assistenza nella prima infanzia, l'istruzione, l'assistenza sanitaria, un'alimentazione adeguata e l'alloggio – la Raccomandazione considera i bambini non solo come beneficiari delle politiche sociali, ma come titolari di diritti le cui opportunità di sviluppo devono essere salvaguardate fin dalle prime fasi della vita. In questo contesto, l'ECEC emerge come leva strategica per affrontare le disuguaglianze strutturali e prevenirne gli effetti cumulativi nel tempo.

Il presente capitolo esamina come i principi della Garanzia europea per l'infanzia si traducano in pratica in un contesto metropolitano di grandi dimensioni. Aniché considerare l'attuazione come un processo lineare, l'analisi la affronta come una negoziazione dinamica tra quadri normativi, scelte organizzative e condizioni sociali concrete. Da questa prospettiva, l'efficacia delle politiche orientate all'equità non dipende esclusivamente dall'enunciazione di principi o dall'espansione dell'offerta, ma dalla capacità di collegare le politiche pubbliche, le decisioni istituzionali e le pratiche professionali quotidiane, garantendo coerenza tra i livelli di governo, i meccanismi organizzativi e le azioni educative. Le aree metropolitane,

¹ Il presente capitolo è il risultato di una riflessione condivisa e di un lavoro collaborativo degli autori. Esclusivamente ai fini della valutazione della carriera accademica, l'Introduzione e le sezioni G.1.3, G.1.4, G.2.2, G.3.4 e G.3.5 sono attribuibili a Mattia Lamberti; le sezioni G.2.3 e G.3.2 sono attribuibili a Elisabetta Dodi; le sezioni G.1.1, G.1.2, G.2, G.2.1, G.3, G.3.1 e G.3.3 sono attribuibili a Franca Locati. Le conclusioni sono attribuibili a tutti gli autori.

caratterizzati da mobilità demografica, polarizzazione socioeconomica e pluralità culturale, costituiscono un terreno particolarmente rivelatore per osservare sia il potenziale che le tensioni insite nelle politiche volte a ridurre le disuguaglianze strutturali. Il capitolo è strutturato in tre parti principali. La prima sezione delinea l'architettura politica della Garanzia europea per l'infanzia, chiarendone gli obiettivi, i gruppi target e i principi guida, con particolare attenzione alla centralità dell'ECEC e al ruolo dell'equità e dell'accesso effettivo. La seconda sezione analizza il Piano d'Azione Nazionale Italiano (PANGI), concentrandosi sulle misure relative ai servizi per la prima infanzia, sui meccanismi di governance e sulle sfide legate all'accesso, all'inclusione e alla povertà educativa.

La terza sezione colloca il sistema milanese di ECEC all'interno di questo quadro più ampio, interpretandolo come un caso metropolitano attraverso il quale è possibile esplorare come i principi della Garanzia per l'Infanzia prendano forma a livello locale. Particolare attenzione è rivolta al sistema integrato 0–G – dagli asili nido alle scuole dell'infanzia – come una delle leve per promuovere l'equità; alla configurazione di governance del sistema comunale, articolata attraverso la sua rete di unità educative; e alle pratiche emerse dal progetto EDUFIRST. Tra queste figurano il riconoscimento e la valorizzazione delle famiglie, la facilitazione e l'accompagnamento nell'accesso e nella partecipazione, il rafforzamento delle reti tra famiglie e attori territoriali, nonché pratiche educative in grado di rispondere alla pluralità linguistica, culturale e comunicativa. Nel loro insieme, queste dimensioni mostrano come la Garanzia per l'Infanzia si traduca non solo in assetti organizzativi, ma anche in pratiche pedagogiche attraverso le quali i servizi per la prima infanzia diventano luoghi di riconoscimento, cittadinanza e comunità.

Il capitolo si conclude con una riflessione sulle tensioni strutturali e sui processi di apprendimento che accompagnano l'attuazione della Garanzia per l'Infanzia nei contesti metropolitani. Sottolinea la necessità di un'analisi contestuale continua, di una pratica riflessiva, di un investimento costante nella qualità dei servizi per la prima infanzia e di un maggiore allineamento tra l'innovazione locale e la più ampia responsabilità pubblica a tutti i livelli istituzionali.

6.1 La Garanzia europea per l'infanzia: quadro politico e obiettivi

Questa sezione delinea il quadro politico della Garanzia europea per l'infanzia. Fornisce i riferimenti normativi e concettuali necessari per comprendere

il modo in cui l'iniziativa inquadra l'accesso ai servizi essenziali, con particolare attenzione all'educazione e all'assistenza nella prima infanzia. Definendone l'ambito di applicazione e le priorità, questa sezione getta le basi per l'analisi dell'attuazione a livello nazionale e locale presentata nelle sezioni successive.

6.1.1 Origini e motivazione della Garanzia europea per l'infanzia

La Garanzia europea per l'infanzia è stata adottata dal Consiglio dell'Unione europea nel giugno 2021 come raccomandazione volta a prevenire e combattere la povertà infantile e l'esclusione sociale in tutta l'Unione europea (Raccomandazione del Consiglio (UE) 2021/1004). Essa fa parte del Pilastro europeo dei diritti sociali e riflette il riconoscimento del fatto che la povertà infantile rimane una sfida persistente e strutturale all'interno dell'Unione (OCSE, 2022). L'iniziativa si basa su precedenti orientamenti europei, in particolare sulla Raccomandazione della Commissione «Investire nei bambini: spezzare il circolo vizioso dello svantaggio» (2013/112/UE), che promuoveva strategie integrate combinando il sostegno al reddito, l'accesso a servizi di qualità e la partecipazione dei bambini.

L'evoluzione del programma ha seguito un percorso di ricerca-azione in tre fasi: una fase iniziale di consultazione (2015–2017), seguita da studi di fattibilità per definire l'ambito dell'intervento (Frazer, Guio e Marlier, 2020) e, infine, una fase di sperimentazione sul campo (2020–2022) coordinata dall'UNICEF in collaborazione con i governi di sette paesi membri. In Italia, l'attuazione del progetto pilota ha visto il coinvolgimento sinergico del Ministero del Lavoro, del Dipartimento per le Politiche della Famiglia e dell'UNICEF attraverso una Deep Dive Analysis (UNICEF, 2022), volta a mappare gli interventi esistenti e a definire modelli operativi scalabili. Tra i pilastri dell'esperimento italiano figurano il rafforzamento dell'affidamento, il sostegno ai *giovani che escono dalle strutture di accoglienza* attraverso soluzioni di *edilizia sociale* e il potenziamento dei Centri per le Famiglie, in un'ottica di governance partecipativa che coinvolga attivamente i giovani nei processi decisionali.

In linea con questo approccio, la Garanzia per l'infanzia istituisce un quadro europeo coordinato, mentre l'attuazione rimane di competenza delle autorità nazionali e locali attraverso piani d'azione nazionali dedicati. Questo orientamento è coerente con il più ampio paradigma dell'investimento sociale che ha plasmato la politica sociale europea negli ultimi due decenni, ponendo l'accento sull'intervento precoce come mezzo strategico per rafforzare la coesione sociale e la sostenibilità a lungo termine (Hemerijck, 2018).

6.1.2 Gruppi target e aree di intervento

La Garanzia per l'infanzia si concentra sui bambini a rischio di povertà o di esclusione sociale e invita gli Stati membri a dare priorità a coloro che devono affrontare gli ostacoli più significativi nell'accesso ai servizi essenziali. In particolare, si riferisce a ragazze e ragazzi che vivono in famiglie a basso reddito, bambini con disabilità, bambini provenienti da contesti migratori o appartenenti a minoranze, bambini in affido e quelli che vivono in condizioni di grave privazione abitativa (Consiglio dell'Unione europea, 2021). La raccomandazione riconosce la natura multidimensionale della povertà infantile, che incide non solo sul reddito ma anche sull'accesso all'istruzione, alla salute, all'alloggio e alla partecipazione sociale. Di conseguenza, individua cinque settori prioritari in cui dovrebbe essere garantito un accesso efficace e gratuito: educazione e assistenza nella prima infanzia, istruzione e attività scolastiche, assistenza sanitaria, alimentazione sana e alloggio adeguato. L'accento è posto sulla partecipazione effettiva piuttosto che sul diritto formale, incoraggiando l'eliminazione delle barriere finanziarie e non finanziarie quali i costi dei servizi, la complessità amministrativa, le disparità territoriali e la disponibilità limitata di informazioni. In questo modo, la Garanzia per l'infanzia fornisce un quadro operativo comune per l'attuazione a livello nazionale e locale.

6.1.3 Il ruolo centrale dell'educazione e dell'assistenza nella prima infanzia

Nell'ambito della Garanzia europea per l'infanzia, l'educazione e la cura della prima infanzia non sono semplicemente uno dei servizi prioritari, ma costituiscono l'infrastruttura attraverso la quale è possibile perseguire in modo strutturale l'obiettivo di prevenire le disuguaglianze. La Raccomandazione (UE) 2021/1004 fa esplicito riferimento alla necessità di garantire un accesso effettivo e gratuito a servizi di ECEC di qualità per i bambini bisognosi, riconoscendo che le disparità precoci tendono ad avere effetti cumulativi nel corso della vita.

La centralità dell'ECEC può essere compresa, innanzitutto, da una prospettiva giuridica. La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia (ONU, 1989) riconosce i bambini come titolari di diritti fin dalla nascita, e l'Osservazione generale n. 7 (2005) sottolinea che la prima infanzia è una fase distinta e cruciale per l'attuazione di tali diritti. Ne consegue che i servizi per la prima infanzia non sono semplicemente strumenti a sostegno delle famiglie, ma contesti attraverso i quali gli Stati danno attuazione al diritto allo sviluppo, alla non discriminazione e alla partecipazione dei bambini (Correia et al., 2015).

In secondo luogo, la letteratura sullo sviluppo infantile evidenzia come le esperienze educative precoci influenzino in modo significativo lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo (Campbell et al., 2002; Shonkoff e Phillips, 2000; Bakken et al.,

2017). Da questa prospettiva, l'ECEC svolge un ruolo preventivo nella riproduzione delle disuguaglianze, intervenendo in una fase in cui i percorsi di sviluppo non sono ancora consolidati. Infine, la centralità dell'ECEC nella Garanzia per l'Infanzia deve essere compresa anche in termini sistemici: investire nei servizi per i bambini da 0 a 6 anni significa intervenire non solo sui singoli bambini, ma anche sulla capacità dei sistemi locali di creare contesti inclusivi e coesi.

6.1.4 Equità e accesso come principi guida

L'equità e l'accesso effettivo sono i principi guida della Garanzia per l'Infanzia. La raccomandazione sottolinea che le autorità pubbliche dovrebbero garantire non solo il diritto formale, ma anche la possibilità concreta per i bambini vulnerabili di beneficiare dei servizi essenziali. Ciò richiede di affrontare le barriere finanziarie e non finanziarie che possono limitare la partecipazione. Il principio di equità riconosce che i bambini non partono tutti dalla stessa posizione di partenza. Lo svantaggio socioeconomico, la disabilità, l'origine migratoria o l'instabilità abitativa possono influire in modo significativo sulle opportunità di partecipazione e sviluppo (Bellani e Bia, 2017). In linea con la Convenzione sui diritti dell'infanzia, in particolare con il principio di non discriminazione (articolo 2), la Garanzia per l'infanzia promuove misure mirate all'interno di un quadro universale di prestazioni.

Secondo questo approccio, il sostegno mirato affronta gli ostacoli specifici che devono affrontare i bambini più vulnerabili, andando ben oltre il semplice principio dell'accesso universale. Letture congiunte, queste dimensioni possono essere intese come sfaccettature di un quadro più ampio di giustizia sociale. La concezione di giustizia di Fraser (2005), che comprende redistribuzione, riconoscimento e rappresentanza, offre una lente utile per rendere esplicito ciò che spesso rimane implicito nel linguaggio dell'equità della Garanzia per l'Infanzia: garantire un accesso effettivo all'ECEC affronta la dimensione *ridistributiva* della giustizia, correggendo le condizioni di partenza ineguali; il fondamento basato sui diritti della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia (ONU, 1989), discusso in precedenza, corrisponde alla dimensione del *riconoscimento*, affermando i bambini come titolari di diritti indipendentemente dal loro contesto sociale; e, come mostrerà l'analisi del caso milanese (sezione G.3.5), il coinvolgimento dei bambini e delle famiglie come partecipanti attivi nei contesti educativi anticipa la dimensione della *rappresentanza*, o della voce, all'interno dei servizi. Intesa in questo modo, l'equità nella Garanzia per l'Infanzia è inscindibile da una prospettiva di giustizia sociale in cui accesso, diritti e partecipazione sono tre condizioni interdipendenti per lo sviluppo dei bambini, sviluppo dei bambini, piuttosto che tre obiettivi politici distinti.

6.2 Il Piano d'Azione Nazionale Italiano (PANGI) e le priorità dell'ECEC

Il Piano d'azione nazionale per l'attuazione della Garanzia europea per l'infanzia (PANGI) è lo strumento attraverso il quale l'Italia ha recepito la Raccomandazione (UE) 2021/1004, traducendone gli obiettivi in priorità operative e misure programmatiche. Il Piano si inserisce nel quadro delle politiche nazionali a favore dell'infanzia e dell'inclusione sociale, coordinando e rafforzando le misure già parzialmente in atto.

La struttura del PANGI è articolata in assi strategici, tra i quali riveste particolare importanza l'Asse 1, dedicato alla prevenzione e alla qualità dei servizi di assistenza all'infanzia. In questa prospettiva, l'attenzione è rivolta alla diagnosi precoce delle condizioni di fragilità e alla promozione di interventi integrati a favore dei bambini e delle famiglie, con particolare riferimento ai primi mille giorni di vita.

Nel complesso, il PANGI non introduce un nuovo sistema di protezione, ma mira a sistemizzare e rendere più coerenti gli strumenti esistenti, rafforzando l'approccio preventivo e l'integrazione tra i servizi educativi, sociali e sanitari. L'efficacia della strategia è quindi strettamente legata alla capacità delle autorità locali di tradurre queste linee guida in misure efficaci e coordinate.

6.2.1 Misure relative all'educazione e all'assistenza nella prima infanzia

Nell'ambito del PANGI, i servizi educativi per i bambini da 0 a 6 anni costituiscono una priorità strategica nel contesto delle politiche volte a prevenire l'esclusione sociale. L'azione 1 è esplicitamente dedicata allo sviluppo e all'ampliamento dei posti a tempo pieno nei servizi di educazione della prima infanzia, con l'obiettivo di garantire un'accessibilità equa e sostenibile su tutto il territorio nazionale.

Il PANGI mira ad ampliare in modo strutturale e progressivo l'offerta di servizi educativi per i bambini da 0 a 3 anni, superando l'obiettivo del 33 % e puntando a una copertura media nazionale del 50 %, da considerarsi il livello essenziale di offerta, parallelamente al raggiungimento del 100 % di copertura per le scuole dell'infanzia. Tale espansione non si limita a un aumento quantitativo dei posti a tempo pieno, ma comporta anche l'erogazione di servizi innovativi, comprese strutture educative per genitori e bambini insieme, con particolare attenzione alle aree a maggior rischio di povertà educativa e alle famiglie vulnerabili. È essenziale

definire criteri uniformi per l'accesso e la qualità dei servizi pubblici e privati accreditati, attraverso sistemi tariffari graduati in base al reddito familiare, soglie massime di contribuzione e la progressiva estensione dei servizi gratuiti, nonché strumenti condivisi di monitoraggio e supervisione coerenti con le linee guida pedagogiche per il sistema integrato 0–G. In quest'ottica, il Piano promuove azioni mirate per orientare, sensibilizzare e sostenere le famiglie, in particolare quelle che non hanno accesso ai servizi e che si trovano in condizioni di vulnerabilità sociale, migratoria o sanitaria, riconoscendo nell'accesso precoce ai servizi educativi una leva per l'equità. Allo stesso tempo, viene incoraggiata la partecipazione attiva dei genitori, in linea con la logica della co-educazione tra famiglie e servizi, e vengono rafforzati la governance multilivello e il sistema informativo nazionale al fine di garantire una pianificazione integrata, il monitoraggio degli interventi – anche in relazione al PNRR – e la coerenza con gli obiettivi della Garanzia per l'Infanzia.

Le misure previste si inseriscono in un quadro di investimenti infrastrutturali e gestionali, sostenuti anche da risorse del PNRR, che destina finanziamenti consistenti all'ampliamento dell'offerta di servizi per i bambini di età compresa tra 0 e 3 anni. Oltre alla dimensione quantitativa, il Piano sottolinea la necessità di migliorare la qualità dei servizi e di rafforzare il coordinamento tra i servizi educativi, sociali e sanitari, in linea con l'approccio preventivo incentrato sui primi anni di vita. Nel loro insieme, queste misure delineano una strategia volta principalmente ad ampliare l'accesso e a ridurre le barriere economiche, rendendo i servizi di educazione della prima infanzia uno dei principali strumenti per l'attuazione della Garanzia per l'Infanzia in Italia.

6.2.2 Accesso, inclusione e riduzione della povertà educativa

Il PANGI adotta una visione ampia della povertà infantile, riconoscendone la natura multidimensionale: non solo reddito insufficiente, ma anche accesso limitato alle opportunità educative, relazionali e culturali. In ambito socio-pedagogico, la povertà educativa è intesa come una riduzione delle condizioni per lo sviluppo delle competenze e della partecipazione dei bambini, con effetti cumulativi che si protraggono per tutta la loro vita (Sen, 1955; Save the Children Italia, 2014). Questa prospettiva richiama l'idea che le disuguaglianze precoci influenzino la possibilità di esercitare i diritti e di costruire percorsi di inclusione, rendendo il ruolo dei servizi educativi centrale nella promozione delle competenze essenziali per la formazione e lo sviluppo (Checchi, 1958).

In questo contesto, l'estensione dei servizi di educazione della prima infanzia è considerata uno strumento per prevenire le disuguaglianze. Tuttavia, i dati di monitoraggio evidenziano il persistere di divari significativi. Nella scuola dell'infanzia, la frequenza scende all'84 % tra i bambini provenienti da famiglie in condizioni di povertà, rispetto al 5G % tra le famiglie con maggiori risorse economiche. Ciò indica che le barriere all'accesso non sono esclusivamente di natura finanziaria, ma sono legate anche a fattori culturali, informativi e territoriali. Queste barriere, inoltre, non operano in modo isolato, ma si intrecciano con altri assi di svantaggio – background migratorio, disabilità, composizione familiare, emarginazione territoriale – producendo forme di esclusione composte e non additive che una lettura unifattoriale della povertà non può cogliere appieno (Crenshaw, 1985).

In questo contesto, l'efficacia della Garanzia per l'Infanzia dipende dalla capacità di integrare le politiche volte ad ampliare l'offerta con misure mirate a identificare le situazioni più vulnerabili, assicurando che l'universalità formale dei servizi non si traduca, nella pratica, in un accesso ineguale.

6.2.3 Quadro istituzionale e struttura di governance

L'attuazione della Garanzia per l'Infanzia in Italia fa parte di un sistema di governance multilivello che coinvolge lo Stato, le regioni e gli enti locali. Il livello nazionale definisce le linee guida strategiche e coordina il monitoraggio, mentre la pianificazione e l'organizzazione dei servizi di educazione della prima infanzia sono in gran parte affidate alle regioni e ai comuni.

Il sistema dei servizi per la fascia 0-3 anni presenta una configurazione mista: circa il 48,8 % dei posti è gestito direttamente dai comuni, mentre il restante 51,2 % è offerto da enti privati o convenzionati. La spesa comunale per i servizi educativi è in crescita, ma i contributi delle famiglie continuano a rappresentare una quota significativa del costo complessivo.

In questo contesto, strumenti quali il Fondo nazionale per il sistema integrato 0–G e gli organismi locali di coordinamento educativo costituiscono leve importanti per sostenere la qualità e l'equità dell'offerta. Tuttavia, l'effettivo raggiungimento degli obiettivi del PANGI dipende dalla capacità delle autorità locali di integrare risorse, competenze e livelli istituzionali in modo coerente e continuativo.

Ciononostante, i dati del primo rapporto di monitoraggio evidenziano un divario significativo tra gli obiettivi fissati e la situazione attuale. La copertura dei servizi per i bambini di età compresa tra 0 e 2 anni si attesta al 27%, ancora lontana dall'obiettivo europeo del 45% entro il 2030. Si registrano inoltre notevoli disparità regionali: mentre le regioni centrali e

settentrionali superano il 3G % di copertura, nel sud la percentuale si attesta intorno al 1G %. Si riscontrano inoltre differenze socioeconomiche nell'accesso alla scuola dell'infanzia (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024). Questi fattori dimostrano che l'attuazione della Garanzia per l'Infanzia assume una configurazione fortemente territoriale, rendendo i contesti urbani un osservatorio privilegiato per comprendere il potenziale e i limiti delle politiche volte ad ampliare i servizi per i bambini di età compresa tra 0 e 6 anni.

6.3 Milano, una città metropolitana europea nel quadro della Garanzia per l'infanzia

L'attuazione della Garanzia europea per l'infanzia non può essere pienamente compresa senza considerare la dimensione territoriale in cui le linee guida prendono forma. Dopo aver delineato il quadro europeo e la strategia nazionale italiana, questa sezione si concentra sul livello urbano, prendendo Milano come caso di studio all'interno di un contesto metropolitano europeo caratterizzato da elevata complessità sociale, densità demografica ed eterogeneità territoriale. L'analisi non intende presentare Milano come un modello normativo, ma piuttosto come un laboratorio metropolitano in cui i principi della Garanzia per l'Infanzia – accesso effettivo, equità, integrazione dei servizi e centralità dell'ECEC – si traducono in scelte pedagogiche e organizzative, confrontandosi con i vincoli strutturali e le dinamiche sociali tipiche delle grandi città contemporanee, un elemento che accomuna le diverse realtà coinvolte in EDUFIRST.

La sezione è suddivisa in cinque parti. Innanzitutto, viene delineato il contesto sociodemografico e urbano della città (G.3.1), quale quadro di riferimento entro il quale si definiscono le politiche educative. Successivamente, vengono analizzate la struttura e la governance del sistema comunale di ECEC (G.3.2), mettendone in evidenza la struttura istituzionale e organizzativa. Il terzo paragrafo esplora i metodi di regolamentazione dell'accesso e le questioni relative all'equità territoriale (G.3.3). Il quarto si concentra sulle politiche inclusive e sul modello di continuità 0–6 come strumento strutturale per la coerenza pedagogica e l'equità (G.3.4). Infine, vengono presentate alcune pratiche organizzative emerse dalle azioni di EDUFIRST (G.3.5), intese come esempi della traduzione operativa dei principi europei a livello di servizio.

Attraverso questa articolazione, la sezione mira a mostrare come l'attuazione della Garanzia per l'Infanzia in un contesto metropolitano sia il risultato di un equilibrio dinamico tra linee guida normative, capacità istituzionali e caratteristiche sociali del territorio.

6.3.1 Milano come contesto metropolitano: sfide sociodemografiche e urbane

Milano è una metropoli europea di medie dimensioni caratterizzata da un'elevata densità demografica e da una struttura urbana compatta. Con una popolazione residente di 1,4 milioni di abitanti su una superficie di circa 182 km², la città registra una densità di circa 7.500 abitanti per km², collocandosi tra le aree urbane più densamente popolate del Paese (Comune di Milano, 2025). L'area metropolitana funzionale si estende ben oltre i confini amministrativi comunali, interessando oltre cinque milioni di abitanti e formando un sistema territoriale integrato in cui la mobilità, il lavoro e i servizi sono organizzati su scala sovracomunale. All'interno di quest'area più ampia, la densità di popolazione scende a circa 2.000 abitanti per km², riflettendo i comuni a minore densità che circondano il nucleo cittadino.

Questa struttura colloca Milano nella rete delle metropoli europee che concentrano funzioni economiche avanzate, capitale umano qualificato e flussi migratori, ma che allo stesso tempo sono caratterizzate da forme di polarizzazione sociale (Sassen, 2001). Questa dinamica contribuisce a ridefinire la composizione sociodemografica interna e ad ampliare la dimensione metropolitana effettiva (Comune di Milano, 2025).

Un altro elemento strutturale riguarda la presenza di una popolazione di origine migrante, che rappresenta circa il 21 % della popolazione residente totale, con un'incidenza particolarmente significativa nelle fasce d'età più giovani (Comune di Milano, 2024). La diversità linguistica e culturale è una componente strutturale del contesto urbano, che influisce direttamente sulla configurazione dei servizi educativi e sulle modalità di accesso.

Questa configurazione eterogenea riflette i processi di differenziazione territoriale osservabili in molte città europee, dove la concentrazione di opportunità e investimenti coesiste con una persistente segmentazione socio-spaziale (OCSE, 2018; Tammaru et al., 2016). In questo contesto, la polarizzazione non si esprime solo in termini economici, ma si traduce anche in un accesso differenziato alle infrastrutture sociali e ai servizi di welfare.

La combinazione di densità urbana, attrattiva internazionale, pressione abitativa e polarizzazione socioeconomica colloca quindi Milano all'interno delle dinamiche tipiche delle metropoli europee contemporanee. In questo contesto, i servizi di educazione della prima infanzia assumono un ruolo strategico non solo come offerta educativa, ma anche come infrastruttura sociale in grado di contribuire

alla coesione urbana e ad attenuare le disuguaglianze precoci. Il sistema milanese di educazione e cura della prima infanzia deve quindi essere considerato all'interno di questo quadro metropolitano, che influenza in modo significativo le modalità di attuazione dei principi della Garanzia europea per l'infanzia.

6.3.2 Struttura e governance dei servizi comunali per la fascia 0-6

Il sistema dei servizi di educazione della prima infanzia nel Comune di Milano è strutturato come una rete composta da servizi gestiti direttamente dal Comune e da associazioni o fondazioni accreditate o affiliate all'amministrazione, che contribuiscono alla copertura complessiva dell'offerta cittadina. L'organizzazione interna dei servizi comunali è suddivisa in sessantasette unità educative locali. Nell'anno scolastico 2025/2G, 104 asili nido, 44 sezioni primaverili, 1G7 scuole dell'infanzia, 3 SPACESZEROSIX e un LABZEROSIX sono gestiti direttamente dal Comune. A questi si aggiungono servizi appaltati e posti acquistati presso strutture private accreditate.

Le unità educative costituiscono il livello organizzativo attraverso il quale vengono coordinate diverse strutture per bambini da 0 a 6 situate nella stessa zona. Ciascuna unità è affidata a un responsabile incaricato del coordinamento integrato a livello pedagogico, organizzativo e amministrativo, con il supporto di personale di segreteria. Questa struttura evita una gestione frammentata dei singoli servizi introducendo un livello intermedio che collega le decisioni centrali alle pratiche educative locali e promuove una pianificazione condivisa tra asili nido, sezioni primaverili e scuole dell'infanzia.

La governance si sviluppa all'interno di un quadro multilivello in cui l'amministrazione comunale esercita la guida pedagogica, la regolamentazione dell'accesso, la gestione diretta di una parte significativa dei servizi e la supervisione amministrativa. L'Area Servizi ECEC è strutturata in unità dedicate sia al coordinamento pedagogico sia agli aspetti giuridici, economici e organizzativi, al fine di integrare le dimensioni educative e gestionali. Accanto a questa struttura formale, vi sono incontri regolari tra i dirigenti comunali e opportunità di collegamento con il team centrale di coordinamento tecnico-pedagogico, che consentono l'armonizzazione delle linee guida e l'affrontare delle questioni critiche emergenti.

La distribuzione territoriale dei servizi consente un dialogo diretto con i contesti locali e con gli attori della rete educativa e sociale – scuole primarie, servizi sociali e sanitari, biblioteche, associazioni – promuovendo una

comprensione contestualizzata dei bisogni e la costruzione di collaborazioni stabili. In questo senso, le unità educative fungono da anello di congiunzione tra la città e il territorio, sostenendo sia la continuità verticale del percorso 0–G sia il collegamento orizzontale con la comunità.

Nel complesso, il modello organizzativo milanese è caratterizzato da una significativa presenza pubblica nella gestione diretta e da un'organizzazione interna strutturata, volta a garantire coerenza pedagogica, uniformità procedurale e capacità di rispondere a un contesto urbano complesso e socialmente diversificato.

6.3.3 Accessibilità ed equità territoriale

La pianificazione dell'offerta deve quindi tenere conto delle dinamiche demografiche e sociali differenziate, che incidono sulla sostenibilità e sull'equità del sistema. Le politiche di limitazione delle rette e l'articolazione delle fasce di contribuzione sono strumenti complementari volti a ridurre le barriere economiche, in linea con i principi della Garanzia europea per l'infanzia. Tuttavia, un'effettiva equità non dipende esclusivamente dal costo delle rette, ma anche dalla capacità di raggiungere le famiglie meno vicine ai servizi, evitando che la mancanza di informazioni, le procedure amministrative complesse o la mancanza di sostegno iniziale si traducano in forme concrete di esclusione (Brodkin e Majmundar, 2010, p. 830).

Nella fascia d'età 3–G, la disponibilità di scuole dell'infanzia sul territorio comunale è ampia e capillare. L'offerta garantisce una copertura sufficiente affinché, in circostanze normali, non vi siano problemi significativi nell'accesso al servizio. La presenza capillare delle scuole dell'infanzia contribuisce a garantire il diritto alla frequenza scolastica in questa fascia d'età, riducendo le tensioni tra domanda e offerta che sono più caratteristiche della fascia d'età 0–3.

L'accesso ai servizi di educazione della prima infanzia nel Comune di Milano è regolato attraverso criteri formalizzati e graduatorie pubbliche, con l'obiettivo di garantire trasparenza e coerenza nella gestione della domanda. Il sistema non prevede una selezione economica all'ingresso: la situazione reddituale incide solo sulla determinazione del contributo finanziario delle famiglie, ma non costituisce un fattore discriminante per l'accesso.

I criteri di ammissione si basano principalmente su elementi funzionali e territoriali. In particolare, la vicinanza tra il luogo di residenza e il servizio richiesto è importante, al fine di tutelare la continuità educativa e promuovere la stabilità. Oltre agli aspetti territoriali e funzionali, nella graduatoria si tiene conto anche della necessità di conciliare il lavoro dei genitori con la vita familiare.

Posti specifici sono riservati esclusivamente a situazioni di vulnerabilità formalmente riconosciute: bambini con disabilità certificate dall'autorità sanitaria competente e minori affidati alle cure o alla tutela del Comune di Milano a seguito di un provvedimento giudiziario, compresi i casi di affidamento temporaneo o di inserimento in una comunità. Accanto alle riserve formalizzate, una commissione periodica valuta i casi segnalati dagli assistenti sociali con una logica preventiva: anziché intervenire su situazioni già soggette a un provvedimento formale di tutela dei minori, essa autorizza l'accesso su richiesta, al di fuori della graduatoria ordinaria, per i bambini e i nuclei familiari che non sono ancora oggetto di tali provvedimenti, ma per i quali un accesso tempestivo ai servizi educativi possa contribuire a prevenire l'aggravarsi della vulnerabilità. Al di fuori di questi casi, l'accesso è regolato secondo i criteri ordinari stabiliti nel bando pubblico, redatto annualmente, che indica la disponibilità di posti e le caratteristiche di ciascun servizio educativo.

Nel corso del tempo, il Dipartimento dell'Istruzione ha inoltre investito nella professionalizzazione del personale amministrativo e dell'Ufficio Iscrizioni, promuovendo procedure sempre più strutturate e orientate al sostegno delle famiglie. La collaborazione con il Dipartimento dei Servizi Sociali è stata rafforzata attraverso la creazione di una rete con i servizi sociali – compresi i servizi di assistenza ai rifugiati, i servizi comunitari per madri e bambini, le reti locali e le ONG – volta a facilitare l'iscrizione delle famiglie in condizioni di particolare fragilità. In vista di ogni nuovo periodo di iscrizione, sessioni di formazione congiunte e incontri dedicati riuniscono professionisti della prima infanzia e operatori o volontari di questa rete, garantendo un sostegno mirato all'iscrizione per ogni famiglia in tali condizioni – una leva fondamentale che consente ai più vulnerabili di accedere ai servizi. Questa integrazione organizzativa permette di coniugare la regolamentazione amministrativa e l'attenzione sociale, favorendo una comprensione più tempestiva dei bisogni e un'assistenza coordinata nei casi che lo richiedono.

L'istituzione, all'interno dello stesso Dipartimento dei Servizi per la Prima Infanzia, di un servizio dedicato alla tutela dei minori ha ulteriormente rafforzato la capacità del sistema di identificare e gestire situazioni di particolare vulnerabilità. Oltre a offrire sostegno diretto ai dirigenti scolastici che si trovano ad affrontare situazioni complesse, il servizio coordina la formazione in un'ottica preventiva: formazione specifica per il personale incaricato della protezione dell'infanzia, affiancata da una formazione più ampia estesa a tutto il personale del settore su come reagire a situazioni complesse. Questa formazione è esplicitamente collegata a pratiche di riflessione sull'azione educativa, aiutando i professionisti a riconoscere i primi segnali di vulnerabilità,

mettere in discussione le routine quotidiane e individuare le condizioni che potrebbero involontariamente limitare il benessere, la partecipazione o l'accesso dei bambini alle opportunità educative. Il rafforzamento della capacità degli educatori di cogliere tali dinamiche nella pratica quotidiana illustra come questa attività formativa, più in generale, possa essere intesa anche come una forma di prevenzione contro la povertà educativa.

Da questa prospettiva, l'accessibilità del sistema milanese può essere vista come il risultato di una combinazione tra l'offerta comunale e la regolamentazione amministrativa dell'accesso, piuttosto che semplicemente come l'effetto di un aumento del numero di posti.

6.3.4 La continuità da 0 a 6 anni come leva per superare le disuguaglianze

Come accennato nel capitolo precedente, la continuità educativa è stata discussa come diritto del bambino a esperienze coerenti e significative, come processo dinamico che non può essere ridotto a una mera linearità e come intreccio di dimensioni pedagogiche, gestionali-organizzative e normative. Nel contesto milanese, questo quadro teorico assume una forma concreta, con l'obiettivo di fungere da meccanismo strutturale per l'equità in un ambiente metropolitano caratterizzato da elevata mobilità ed eterogeneità sociale.

Il sistema integrato 0–G di Milano costituisce l'infrastruttura attraverso la quale si persegue operativamente la continuità. L'integrazione tra asili nido, sezioni primavera e scuole dell'infanzia non si limita alla sequenza cronologica dei percorsi, ma si traduce in pratiche di coordinamento pedagogico, dialogo tra équipe educative, professionisti e famiglie, corsi di formazione e definizione di linee guida condivise. Il coordinamento tra i servizi, a livello territoriale più ampio, insieme alla strutturazione in unità educative, favorisce la diffusione di linguaggi professionali comuni e la costruzione di criteri educativi coerenti lungo l'intero arco di età 0–G, riducendo il rischio di frammentazione tra i diversi servizi e contesti. In questa prospettiva, la continuità assume un ruolo che va oltre la mera coerenza educativa. Una delle forme concrete che ciò assume è la formazione iniziale e continua del personale educativo, progettata per essere coerente in tutta la città indipendentemente dal profilo socioeconomico del quartiere – garantendo che la qualità professionale nelle aree più centrali non differisca da quella delle zone periferiche e fungendo così da leva sia per la qualità che per l'equità. Essa funge da sostegno ai percorsi educativi, contrastando gli effetti cumulativi delle discontinuità forzate – cambiamenti di

quartiere, l'insicurezza lavorativa dei genitori, l'instabilità abitativa – che possono influire sulla partecipazione ai servizi. In questo senso, la continuità contribuisce a garantire non solo l'accesso formale, ma anche una permanenza significativa e un'inclusione progressiva nel sistema educativo locale».

Questa configurazione richiede una concezione dei servizi di assistenza all'infanzia come infrastrutture pubbliche orientate alla costruzione di contesti democratici e inclusivi, piuttosto che semplicemente come meccanismi di conciliazione. Come osserva Moss (2014), i servizi per la prima infanzia possono essere intesi come luoghi in cui costruire un senso pubblico e una responsabilità collettiva, dove le scelte organizzative riflettono visioni di cittadinanza e giustizia sociale. Da questa prospettiva, la continuità da 0 a G appare come una scelta strutturale che intreccia la dimensione pedagogica e la struttura di governance, traducendo i principi della Garanzia per l'Infanzia in pratiche organizzative volte a ridurre le disuguaglianze precoci.

Tra gli strumenti concreti attraverso i quali il sistema comunale traduce in pratica questo approccio orientato alla prevenzione vi sono gli SPAZIZEROSEI e i LABZEROSEI, già presentati in termini quantitativi in precedenza (Comune di Milano, s.d.). Si tratta di spazi educativi ad accesso libero per bambini di età compresa tra 0 e G accompagnati da un adulto, in cui il gioco, i laboratori familiari e lo scambio tra pari tra bambini e adulti si combinano con il sostegno orientativo e l'accompagnamento verso i servizi locali. Le loro attività sono progettate in collaborazione con organizzazioni del terzo settore, esemplificando il tipo di «strutture educative per genitori e bambini insieme» previste dal PANGI nell'ambito della sua offerta di servizi innovativi. LABZEROSEI, situato in uno spazio comunale dedicato all'interno del Parco Trotter, estende ulteriormente questa logica, fungendo da polo per la ricerca educativa, la formazione e la programmazione culturale rivolte non solo ai bambini e alle famiglie, ma anche ai professionisti che operano nel campo dell'educazione della prima infanzia in tutta la città. Entrambe le strutture sono cofinanziate dal Fondo sociale europeo Plus, nell'ambito del Programma nazionale Metro Plus e Città medie del Sud 2021–2027 – un canale di finanziamento distinto dalle risorse del PNRR descritte in precedenza, il che illustra ulteriormente la pluralità degli strumenti finanziari a sostegno del sistema integrato 0–G a Milano. In questo senso, SPAZIZEROSEI e LABZEROSEI concretizzano il ruolo del Comune non solo come amministratore di servizi, ma come promotore attivo della co-educazione e della sperimentazione pedagogica in linea con la logica preventiva della Garanzia per l'Infanzia.

SPAZIZEROSEI e LABZEROSEI operano inoltre in stretta connessione con reti attive in contesti di particolare vulnerabilità, estendendo a famiglie specifiche una modalità di accesso nettamente diversa dalla partecipazione spontanea e senza appuntamento che altrimenti caratterizza questi spazi. Per le famiglie indirizzate tramite i servizi comunitari madre-bambino – già discussi in relazione alla rete di iscrizione – nonché tramite accordi con i centri locali di consulenza, sostegno e orientamento e con la rete QuBi², la partecipazione viene riconfigurata come un percorso costruito e continuo piuttosto che come un accesso occasionale: giorni e attività specifici vengono progettati congiuntamente con queste realtà, e i percorsi educativi dei bambini vengono monitorati nel tempo con il supporto di strumenti di osservazione e valutazione. In questo senso, la stessa infrastruttura che offre una partecipazione universale e ad accesso libero alla popolazione in generale viene mobilitata, per le famiglie più vulnerabili, anche come forma di sostegno deliberatamente strutturata e continua – illustrando, a livello di un singolo dispositivo comunale, lo stesso principio di universalismo proporzionato che sta alla base della Garanzia per l’Infanzia nel suo complesso. Ciò non elimina le tensioni. La pressione della domanda, la mobilità intraurbana e le differenze territoriali tra i quartieri richiedono un continuo adattamento e una continua negoziazione.

6.3.5 Pratiche emerse da EDUFIRST

Le pratiche emerse possono essere ricondotte a cinque aree principali: facilitare l’accesso, ripensare i rapporti scuola-famiglia, riconoscere e valorizzare le risorse delle famiglie, sviluppare pratiche educative in grado di rispondere alla pluralità linguistica e culturale e rafforzare la permeabilità dei servizi all’interno delle reti locali. Nel loro insieme, queste aree dimostrano che l’attuazione della Garanzia europea per l’infanzia non dipende solo dall’ampliamento dell’offerta o dalla regolamentazione dell’accesso, ma anche dalle pratiche educative quotidiane attraverso le quali i servizi diventano luoghi di riconoscimento, partecipazione, cittadinanza e comunità. Lette congiuntamente, queste cinque aree si prestano anche a un’interpretazione più ampia in termini di cittadinanza dei bambini, sviluppata alla fine di questa sezione.

² QuBi è la rete milanese contro la povertà infantile, promossa dal Comune di Milano nell’ambito di un sistema integrato di welfare pubblico-privato. Attiva nei nove distretti della città, mette in rete servizi pubblici, organizzazioni del terzo settore e attori della comunità per sostenere i bambini e le famiglie in situazioni di vulnerabilità.

La prima area riguarda il rafforzamento delle pratiche di accesso, intese come una dimensione di prossimità e accompagnamento all'interno di un complesso sistema metropolitano. Nelle città caratterizzate da mobilità demografica, diversità culturale e linguistica e livelli differenziati di familiarità con i servizi pubblici, l'accesso ai servizi per la prima infanzia non può essere ridotto alla disponibilità formale di posti. Come ha dimostrato la letteratura sull'attuazione dei servizi pubblici, anche i sistemi formalmente universalistici possono generare inavvertitamente forme implicite di selettività quando le procedure amministrative sono complesse o di leggibilità disomogenea per le diverse famiglie (Brodtkin e Majmundar, 2010). Consapevole di questo rischio, il Comune ha investito in sportelli di facilitazione delle iscrizioni, con una funzione di accompagnamento e mediazione, progettati per rendere l'accesso più comprensibile, accogliente e sensibile alla pluralità delle situazioni familiari. Da questa prospettiva, le pratiche di facilitazione contribuiscono a rendere più effettivo il diritto di accesso, non compensando un deficit del sistema, ma rafforzandone la capacità di raggiungere e accompagnare le famiglie in condizioni di partenza diverse.

La seconda area riguarda l'evoluzione del rapporto scuola-famiglia, che negli ultimi anni è stato oggetto di un progressivo ripensamento all'interno della rete dei servizi. I dirigenti scolastici hanno descritto un processo in corso di ampliamento delle modalità di coinvolgimento delle famiglie, sostenuto sia da iniziative di formazione per il personale sia dalla riorganizzazione degli incontri e delle opportunità di partecipazione. Oltre agli strumenti tradizionali, sono stati utilizzati materiali multilingue, supporti video e canali di comunicazione differenziati con l'obiettivo di riconoscere la pluralità dei codici culturali e linguistici presenti nel contesto urbano. Questo quadro comprende anche iniziative concrete quali settimane e giornate educative e altre esperienze volte a coinvolgere le famiglie, a co-costruire il significato educativo e ad aprire i servizi al territorio. In questa prospettiva, la diversificazione degli strumenti di partecipazione non è una misura compensativa, ma una scelta intenzionale volta a rendere la partecipazione realmente accessibile e significativa.

La terza area riguarda il riconoscimento e la valorizzazione delle risorse e dei talenti delle famiglie attraverso laboratori condivisi e opportunità di partecipazione attiva alla vita del servizio. Questa prospettiva fa parte di una logica di empowerment che riconosce le famiglie non come destinatarie passive di interventi compensativi, ma come detentrici di competenze, conoscenze, repertori culturali e risorse relazionali. In linea con l'approccio delle capacità (Sen, 1995), l'

obiettivo non è solo garantire l'accesso a un servizio, ma ampliare le effettive opportunità di partecipazione, contributo e riconoscimento sociale. In questo senso, la Garanzia per l'Infanzia si traduce non solo nella protezione dallo svantaggio, ma anche nella possibilità per le famiglie di diventare partecipanti attivi nelle comunità educative.

La quarta area, che merita particolare enfasi, riguarda le pratiche educative attraverso le quali i principi della Garanzia europea per l'infanzia si radicano nella vita quotidiana dei servizi. I workshop hanno messo in luce una serie di pratiche volte a rispondere alla pluralità linguistica, culturale e comunicativa: attività di lettura in diverse lingue, l'uso di libri multilingue e materiali narrativi, esperienze legate alla Biblioteca delle Lingue³ (*Biblioteca dei Linguaggi*), il ripensamento interculturale degli spazi di gioco simbolico, l'uso della musica in contesti caratterizzati da un'elevata complessità linguistica e comunicativa, e pratiche di inserimento partecipativo che coinvolgono le famiglie come partner attivi fin dalle primissime fasi della frequenza. Queste pratiche non sono semplici arricchimenti didattici. Sono modi per riconoscere i mondi linguistici, culturali, affettivi e simbolici dei bambini e delle famiglie, creando al contempo spazi condivisi in cui diverse forme di espressione diventano risorse per l'intero gruppo. In questo senso, le pratiche educative costituiscono un asse centrale dell'attuazione locale della Garanzia europea per l'infanzia: aiutano i servizi ad andare oltre l'accesso formale, rendendo la partecipazione, il riconoscimento, l'appartenenza e la comunità parte dell'esperienza quotidiana dei bambini e delle famiglie.

La quinta area riguarda la permeabilità dei servizi, intesa come la capacità di operare in relazione ad attori formali e informali all'interno delle reti locali. Costruire connessioni con scuole, associazioni, biblioteche, enti sociali privati, servizi sociali e sanitari e reti familiari rafforza la natura ecosistemica dell'intervento educativo. Come sottolinea Edwards (2010), un lavoro interprofessionale efficace non si limita alla mera cooperazione tra servizi, ma richiede lo sviluppo di una «capacità relazionale», ovvero la capacità dei professionisti di riconoscere le competenze degli altri attori, espandendole congiuntamente

³ La «Biblioteca dei Linguaggi» (*Biblioteca dei Linguaggi*) è concepita come un ambiente pedagogico in cui la narrazione è supportata non solo dalle parole, ma anche da immagini, musica, gesti, movimento, teatro e altri linguaggi artistici. Il suo obiettivo è incoraggiare l'espressione simbolica e narrativa dei bambini al di là del linguaggio verbale.

la definizione del problema e condividere la responsabilità dell'azione. Da questa prospettiva, la continuità da 0 a 6 non è solo un risultato organizzativo, né la "Child Guarantee" è solo un quadro politico per l'accesso: entrambi si concretizzano attraverso pratiche professionali in grado di superare i confini istituzionali e di sostenere relazioni intense tra servizi, famiglie e comunità locali.

Questa dimensione professionale ed educativa può essere interpretata anche in termini di cittadinanza dei bambini. A partire dai contributi fondamentali di Corsaro (1957) e di James e Prout (1957), la sociologia dell'infanzia ha ridefinito i bambini non come destinatari passivi di cura e socializzazione, ma come attori sociali che partecipano attivamente alla costruzione della propria esperienza. Nel sistema milanese di educazione e cura della prima infanzia, questa ridefinizione è visibile nelle pratiche descritte nelle cinque aree sopra citate, che non sono solo strumenti per ridurre le barriere o arricchire il programma educativo, ma occasioni quotidiane attraverso le quali i bambini e le famiglie sono trattati come interlocutori competenti e copartecipanti alla vita del servizio.

Un'illustrazione più diretta del ruolo attivo dei bambini si trova nei percorsi di esplorazione urbana promossi nelle sessantasette unità educative della città, che coinvolgono i bambini in itinerari partecipativi attraverso i loro quartieri di residenza e il patrimonio culturale, artistico e naturale della città. Progettate per favorire l'incontro con diversi linguaggi espressivi e il coinvolgimento attivo delle famiglie, queste esplorazioni sono esplicitamente inquadrare, all'interno dell'iniziativa stessa, come prime esperienze di cittadinanza. Da un punto di vista teorico, questa pratica trova riscontro nella concezione di Guerra (2015, 2023) dell'esplorazione come disposizione educativa basata sull'autonomia e sul mettere in discussione, in cui i bambini sono riconosciuti come ricercatori attivi del proprio ambiente, le cui scelte e interpretazioni guidano il processo educativo anziché limitarsi a seguire attività definite dagli adulti. Applicata al contesto urbano, questa disposizione permette ai bambini di incontrare la città stessa come oggetto legittimo di esplorazione e, così facendo, come spazio in cui la cittadinanza viene vissuta piuttosto che semplicemente spiegata.

Ciò è in sintonia con una tradizione pedagogica più ampia che identifica i contesti educativi, fin dai primi anni di vita, come spazi privilegiati per l'educazione alla cittadinanza (Santerini, 2010): luoghi in cui la partecipazione, la voce, l'appartenenza e la comunità vengono apprese attraverso la pratica quotidiana, ben prima che vengano insegnate formalmente. Lette in questa ottica, le pratiche di facilitazione, mediazione, educazione ed esplorazione di EDUFIRST non sono solo strumenti tecnici per migliorare l'accesso

o all'arricchimento, ma forme embrionali di esperienza civica e comunitaria, integrate nelle routine quotidiane dei servizi per la prima infanzia di Milano.

Conclusioni: tensioni metropolitane e apprendimento condiviso per le politiche

L'analisi del caso di Milano conferma che l'attuazione della Garanzia europea per l'infanzia in un contesto metropolitano non può essere interpretata in termini lineari o definitivi. Nelle città caratterizzate da alta densità, polarizzazione socio-economica, mobilità demografica e pluralità culturale, la trasposizione dei principi europei – equità, accesso effettivo, centralità dell'ECEC e erogazione integrata dei servizi – incontra inevitabilmente tensioni strutturali. La pressione persistente sulla domanda di servizi, l'eterogeneità intraurbana e la crescente complessità dei percorsi familiari rendono l'equità un obiettivo continuamente negoziato piuttosto che una condizione stabile.

In questo contesto, il rapporto tra universalismo e interventi differenziati non rappresenta un'alternativa, ma un equilibrio da costruire nel tempo. L'accesso universale costituisce il quadro normativo dell'equità; tuttavia, l'efficacia del diritto richiede pratiche organizzative in grado di interpretare i contesti e di attivare forme di mediazione proporzionate alle diverse condizioni di partenza. Il caso di Milano dimostra che tale differenziazione può concretizzarsi all'interno di un unico sistema permeabile, piuttosto che attraverso circuiti separati per le famiglie vulnerabili. Opportunità diversificate, come lo SPAZIEROSEI, possono fungere da soglie accessibili: aiutano i servizi a raggiungere famiglie che altrimenti potrebbero rimanere lontane dall'offerta educativa formale, le accompagnano verso il sistema e rendono più efficace l'accesso ai servizi per la prima infanzia.

Allo stesso modo, l'espansione quantitativa dell'offerta e la riduzione delle rette a carico dei genitori devono essere conciliate con la sostenibilità finanziaria e la salvaguardia della qualità pedagogica. Il caso di Milano dimostra che i comuni possono svolgere un ruolo decisivo nell'investire le proprie risorse, nell'organizzare i servizi e nello sviluppare pratiche differenziate per rendere più efficace l'accesso. Tuttavia, una città non può assumersi questa responsabilità da sola. Affinché l'ECEC, in particolare per la fascia d'età 0-3 anni, diventi un diritto effettivo anziché un'opportunità diseguale, l'azione comunale deve essere sostenuta da investimenti nazionali stabili, da chiare responsabilità pubbliche e da un maggiore allineamento tra le politiche statali, la pianificazione regionale e l'attuazione locale.

Questa tensione evidenzia una questione più ampia che va oltre il caso milanese. A livello europeo, i meccanismi di finanziamento e i quadri di monitoraggio associati alla Garanzia per l'infanzia rimangono, nel complesso, più orientati a cogliere la vulnerabilità sociale ed economica dei bambini che a valutare la qualità pedagogica dei servizi attraverso i quali viene garantito l'accesso. Il quadro di monitoraggio comune sviluppato per seguire l'attuazione della Raccomandazione si basa principalmente su indicatori quali il rischio di povertà, il livello di istruzione dei genitori, la disabilità e la composizione del nucleo familiare, piuttosto che su misure relative al programma didattico, alle qualifiche professionali o alle pratiche pedagogiche. Ciò non significa che la qualità sia stata assente dall'agenda politica europea: la Raccomandazione del Consiglio del 2015 sui sistemi di istruzione e cura della prima infanzia di alta qualità articola esplicitamente un Quadro di Qualità che comprende l'accesso, la forza lavoro, i programmi didattici e la governance. Tuttavia, tale quadro opera, in misura significativa, in parallelo all'architettura di finanziamento e monitoraggio della Garanzia per l'infanzia, anziché esservi sistematicamente integrato. Il risultato è un'asimmetria persistente, in cui le risorse tendono a seguire più prontamente gli indicatori del bisogno sociale piuttosto che quelli della qualità educativa, sebbene le due siano dimensioni complementari dello stesso obiettivo di equità. Facendo eco a una critica di lunga data rivolta alle concezioni strettamente tecniche della qualità nei servizi per la prima infanzia (Dahlberg, Moss e Pence, 2013), un allineamento più coerente tra i criteri di finanziamento e valutazioni informate e sensibili al contesto della qualità educativa rafforzerebbe l'ambizione della "Child Guarantee" di combinare l'accesso con autentiche opportunità di sviluppo.

Il caso di Milano evidenzia come gli accordi strutturali da soli non siano sufficienti. Il modello di continuità 0-G e l'architettura di governance comunale creano le condizioni per l'equità, ma la loro efficacia dipende da processi continui di lettura del contesto, analisi dei bisogni emergenti e revisione riflessiva delle pratiche. Le pratiche emerse da EDUFIRST illustrano come l'equità venga attuata non solo attraverso la progettazione delle politiche, ma anche attraverso meccanismi organizzativi e relazionali: la mediazione nelle procedure di accesso, il mantenimento dei rapporti scuola-famiglia, il riconoscimento delle risorse familiari, il rafforzamento delle reti tra le famiglie e la collaborazione tra famiglie, servizi e attori territoriali. Queste pratiche contribuiscono a prevenire sia le forme esplicite che quelle implicite di esclusione, rendendo il sistema più permeabile e capace di accompagnare le famiglie verso le opportunità educative, anziché limitarsi ad attendere che accedano autonomamente ai servizi.

Queste dinamiche non sono un caso unico di Milano. Il dialogo comparativo nell'ambito del partenariato EDUFIRST suggerisce che le aree metropolitane di tutta Europa affrontino sfide simili: disuguaglianze territoriali, ostacoli a una partecipazione efficace e la necessità di bilanciare l'espansione con la qualità. In questo senso, lo scambio transnazionale opera non solo come piattaforma di confronto, ma anche come meccanismo di apprendimento istituzionale e di ricalibrazione.

La Garanzia europea per l'infanzia dovrebbe quindi essere intesa non tanto come una soluzione definitiva, quanto piuttosto come un quadro normativo e strategico che spinge i sistemi urbani a coltivare riflessività, coerenza e sostenibilità. Come illustra il caso di Milano, la sua attuazione pratica è intrinsecamente di natura sistemica: dipende dalla capacità di tenere insieme diversi servizi e figure professionali – nonché offerte pubbliche, accreditate e del terzo settore – all'interno di un'architettura coerente dell'assistenza, piuttosto che trattarli come sfere separate o in competizione tra loro.

7. Approccio multiculturale e multilingue nei servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC): percorso e dibattiti attuali a Tampere

Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma

7.1 Breve presentazione dei servizi ECEC di Tampere

Tampere è la terza città più grande della Finlandia. Nel 2024, la popolazione di Tampere è aumentata del 2,08%, con la maggior parte della crescita derivante dalla migrazione interna all'interno del Paese (Unità della Regione Urbana di Tampere, 2024). La crescita demografica a Tampere è quasi raddoppiata negli ultimi tre anni, con un aumento dell'1,3% nel 2021, del 2,0% nel 2022 e del 2,4% nel 2023 (Statistics Finland, 2025). Tuttavia, il numero di bambini di età compresa tra 1 e 5 anni nell'area metropolitana di Tampere ha iniziato a diminuire. Dal 201G, il numero di bambini di età compresa tra 1 e 5 anni a Tampere e nelle città limitrofe è diminuito di circa 3.300 unità. Ciononostante, il numero di bambini che frequentano i servizi di educazione e cura della prima infanzia nella regione di Tampere è cresciuto. Nel 2023, il 4 % dei bambini di età inferiore ai tre anni era iscritto ai servizi di educazione e assistenza alla prima infanzia, mentre il tasso di partecipazione dei bambini di età superiore ai tre anni era del 54 % (Unità della regione urbana di Tampere, 2023).

In Finlandia, tutti i bambini in età prescolare hanno il diritto soggettivo all'istruzione e all'assistenza nella prima infanzia. I genitori hanno il diritto di iscrivere i propri figli ai servizi di istruzione e assistenza nella prima infanzia, indipendentemente dalla situazione socioeconomica della famiglia o dal luogo di residenza. Il diritto soggettivo all'istruzione e all'assistenza nella prima infanzia è stato introdotto nel 1585 nell'ambito della riforma della legge sugli asili nido (Legge che modifica la legge sugli asili nido, 28/1585). Nel 155G, il diritto è stato esteso a tutti i bambini in età prescolare. Il diritto decorre dall'inizio del mese in cui il bambino compie nove mesi.

L'Agenzia nazionale finlandese per l'istruzione (EDUFI) elabora i programmi nazionali di base per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia e il programma nazionale di base per l'istruzione prescolare. I comuni possono elaborare i propri programmi locali sulla base dei programmi nazionali di base. Il programma della città di Tampere per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia si basa sulla legge sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia e sul programma nazionale di base per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia. Il programma didattico della città di Tampere per l'ECEC si basa sulla Strategia 2030 della città di Tampere – La città dell'azione. Altri documenti che integrano il piano di Tampere includono la «Roadmap per una Tampere a emissioni zero entro il 2030», il «Piano per il benessere dei bambini e dei giovani» e il «Piano di sostegno all'educazione della prima infanzia e all'istruzione prescolare» (Programma didattico della città di Tampere per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia, 2022).

La città di Tampere punta a raggiungere la neutralità carbonica entro il 2030. Ciò significa che le emissioni di gas serra della città saranno ridotte dell'80% rispetto ai livelli del 1990, mentre il restante 20% sarà compensato. Per raggiungere questo obiettivo, la città ha attuato misure in vari settori, tra cui l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia. Gli obiettivi per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia comprendono pratiche sostenibili, efficienza energetica, promozione dell'educazione eco-sociale e il coinvolgimento delle famiglie e delle comunità (Tabella di marcia per una Tampere a emissioni zero, 2024).

Nel 2024, la città di Tampere ha ottenuto il riconoscimento di «Comune a misura di bambino» dall'UNICEF. L'iniziativa mira a garantire la realizzazione dei diritti dei bambini nella vita quotidiana, concentrandosi sull'identificazione e sul miglioramento del benessere dei bambini più vulnerabili.

A Tampere, l'educazione e la cura della prima infanzia sono fornite sia nei centri ECEC pubblici che in quelli privati. L'educazione e la cura della prima infanzia sono offerte sotto forma di attività di gruppo nei centri ECEC, di assistenza all'infanzia in ambito familiare, nonché di attività aperte nel campo dell'educazione e della cura della prima infanzia, ovvero club di attività per bambini e club familiari aperti. Nel 2025, a Tampere sono presenti 77 centri ECEC comunali e 45 privati. Ad agosto 2024, il numero di bambini che frequentavano i servizi di educazione e cura della prima infanzia a Tampere era pari a 5.850 nei centri pubblici e a 1,80G in quelli privati.

La legge sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia (540/2018) definisce i rapporti numerici tra personale e bambini da rispettare nell'ambito dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia. Per i bambini di età inferiore ai tre anni, deve esserci un adulto ogni quattro

bambini. Per i bambini di età superiore ai tre anni, il rapporto è di un adulto ogni sette bambini quando la permanenza giornaliera del bambino nel centro supera le cinque ore. Se la permanenza giornaliera del bambino è inferiore a cinque ore, il rapporto è di un adulto ogni tredici bambini (ad esempio nell'istruzione prescolare).

Il personale dell'educazione e cura della prima infanzia a Tampere comprende: insegnanti (ECEC), assistenti all'infanzia (ECEC) e pedagogisti sociali (ECEC), oltre a direttori e vicedirettori dei centri ECEC. Nell'ambito dell'educazione e cura della prima infanzia a Tampere operano anche insegnanti specializzati in bisogni educativi speciali (ECEC), assistenti e insegnanti di finlandese come seconda lingua (S2). Nel 2024, a Tampere c'erano oltre 2.000 membri del personale che lavoravano nell'ECEC, oltre a più di quaranta direttori di centri ECEC e cinquanta vicedirettori. La manutenzione delle strutture e la ristorazione nei centri ECEC sono gestite da addetti alle pulizie e da operatori dei servizi. La struttura del personale dei centri ECEC in Finlandia cambierà nel 2030 con l'attuazione di un emendamento alla Legge sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia (540/2018), che comporta un innalzamento del livello di istruzione del personale. A partire dal 2030, due terzi del personale dei servizi di educazione e cura della prima infanzia dovranno essere in possesso di una laurea in educazione e cura della prima infanzia o in pedagogia sociale (ECEC). Almeno la metà del personale dovrà possedere la qualifica di insegnante (ECEC). I direttori dei centri ECEC dovranno possedere almeno un master in scienze dell'educazione (Legge sull'educazione e la cura della prima infanzia, 540/2018). A Tampere è possibile seguire un percorso di studi per diventare insegnante di educazione e cura della prima infanzia e, a partire dalla primavera del 2024, anche insegnante di sostegno. Pertanto, dal punto di vista del reclutamento, Tampere dispone di un bacino di insegnanti neolaureati. In Finlandia, i corsi di laurea in ECEC sono disponibili anche presso le università di Helsinki, Turku, Oulu e Jyväskylä, nonché presso l'Università della Finlandia Orientale e all'Università Åbo Akademi.

I programmi nazionali di base per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia e per l'istruzione prescolare sottolineano l'importanza della partecipazione dei bambini. A Tampere e in tutta la Finlandia, la partecipazione e il coinvolgimento dei bambini sono aspetti cruciali dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia e dell'istruzione prescolare. Sostenere lo sviluppo graduale delle capacità di partecipazione e coinvolgimento del bambino incoraggia i bambini a prendere l'iniziativa. Le opinioni dei bambini vengono ascoltate e integrate nelle attività pianificate durante la giornata insieme al personale. Le competenze trasversali dei bambini vengono promosse nell'educazione e cura della prima infanzia e nell'istruzione prescolare, sia in termini di partecipazione attuale che di percorsi futuri di crescita e apprendimento (Kangas e Lastikka, 2015).

Moderazione, responsabilità e relazioni interpersonali guidano le attività e i servizi dell'educazione e cura della prima infanzia e dell'istruzione prescolare, nonché il loro sviluppo. A Tampere si pone l'accento sull'uguaglianza individuale, su una comunità diversificata, sull'importanza dell'educazione ecosociale e sullo sviluppo della qualità e della competenza. A Tampere, il gioco è un punto di partenza fondamentale per le attività di educazione e cura della prima infanzia (Programma didattico della Città di Tampere per l'educazione e la cura della prima infanzia, 2022).

Il sistema online eVaka, dedicato alle informazioni per i clienti e alla pianificazione delle risorse, è utilizzato dai centri comunali di educazione e cura della prima infanzia e dalle unità di istruzione prescolare di Tampere. I tutori utilizzano eVaka per registrare la presenza dei propri figli, nonché eventuali assenze dovute a malattia o ad altri motivi. Il personale dei centri di educazione e cura della prima infanzia e i tutori utilizzano eVaka anche per comunicare e prenotare appuntamenti per discutere i piani individuali dei bambini relativi all'educazione e alla cura della prima infanzia. Il costo dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia per una famiglia è determinato dal livello di reddito della stessa. Se il reddito familiare è basso, l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia sono gratuite per la famiglia. A Tampere, quasi la metà delle famiglie non paga per il servizio. I pasti forniti nell'ambito dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia (colazione, pranzo e merenda, nonché cena e spuntino serale nell'assistenza a turni) sono a carico del fisco.

A Tampere vengono offerti anche servizi di assistenza serale e nel fine settimana, nonché assistenza 24 ore su 24 (in un centro di educazione e cura della prima infanzia). L'assistenza 24 ore su 24 è disponibile per le famiglie i cui bambini necessitano di assistenza a turni. L'assistenza serale, a turni e nel fine settimana comprende attività pedagogiche pianificate. La pedagogia a tempo pieno viene applicata anche nell'assistenza a turni durante le ore serali. La pedagogia a tempo pieno consente a tutti i bambini di apprendere, indipendentemente dalle modalità di assistenza, e non limita l'apprendimento a orari o momenti specifici. I bambini traggono beneficio dal gioco creativo e tranquillo durante la sera, poiché questo li aiuta a elaborare gli eventi della giornata.

Alcuni centri di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) a Tampere adottano il modello delle «aree casa». Le aree casa consistono in due gruppi di bambini che condividono spazi comuni, e gli adulti di entrambi i gruppi lavorano nella stessa area casa. Gli spazi devono consentire attività in piccoli gruppi con 7–10 bambini e in gruppi più grandi con un massimo di 24 bambini (Città di Tampere, 2020). Nel programma didattico della città di Tampere per l'educazione e la cura della prima infanzia (2022), l'area domestica è presentata come un ambiente di apprendimento. Nell'attuazione e nella valutazione dell'educazione e della cura della prima infanzia a Tampere, viene prestata particolare attenzione alla funzionalità del modello delle aree domestiche. Viene inoltre preso in

considerazione l'impatto del modello sul miglior interesse del bambino e

sul benessere del personale (Programma didattico della città di Tampere per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia, 2022). Il modello dell'area domestica consente ai dipendenti di mettere a frutto i propri punti di forza e di imparare dai colleghi.

A Tampere, l'esperienza dei dipendenti viene rafforzata sostenendo lo sviluppo delle competenze professionali parallelamente alle mansioni principali. La competenza del personale viene valorizzata nello sviluppo pedagogico attraverso l'assunzione di responsabilità (Programma didattico della città di Tampere per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia, 2022). Ogni unità dispone di un coordinatore KETU (futuro sostenibile), KUKA (educazione culturale), DIGI (educazione digitale) e SALLI (attività fisica ed educazione alimentare). Il compito dei coordinatori è, in collaborazione con il proprio responsabile, quello di rafforzare la pedagogia delle rispettive aree come stabilito nel programma didattico. Il personale di Tampere riceve sostegno per seguire corsi di formazione aggiuntivi parallelamente al proprio lavoro. Un servizio di sviluppo professionale dedicato al personale educativo e docente della regione di Tampere (Osake) organizza corsi di formazione per l'intero personale operante nell'ambito dell'ECEC, dell'istruzione prescolare, dell'istruzione scolastica comprensiva e dell'istruzione secondaria superiore. Le attività di Osake sono gratuite per i comuni della regione urbana di Tampere che le finanziano e le guidano. Nel 2025, Osake copre una serie di argomenti relativi all'ECEC, quali l'uso del linguaggio dei segni di supporto, l'attenzione ai bambini multilingui, la pedagogia bilingue, la lotta al razzismo e l'osservazione delle capacità motorie.

In Finlandia, i genitori ricevono varie prestazioni sociali dopo la nascita di un figlio. Il congedo di maternità, riservato esclusivamente alla madre, ha una durata di quaranta giorni lavorativi. L'importo del sostegno dipende dallo stipendio della madre e il congedo deve sempre essere programmato in modo da coprire almeno due settimane prima e due settimane dopo il parto. In Finlandia, entrambi i genitori hanno la possibilità di usufruire del congedo parentale dopo la nascita di un figlio. Il congedo congiunto può essere fruito per diciotto giorni lavorativi. Il congedo parentale dura 160 giorni lavorativi per ciascun genitore. L'importo dell'indennità dipende dal reddito dei genitori. L'importo minimo dell'indennità per ciascun genitore è di 800 euro al mese. L'indennità di cura parziale consente ai genitori di lavorare con orario ridotto fino al secondo anno scolastico del bambino. Dopo il congedo parentale, i genitori possono usufruire del congedo per l'assistenza domiciliare (alternato o per un solo genitore) fino al compimento dei tre anni del bambino. Il congedo per l'assistenza domiciliare deve essere fruito in due parti. In Finlandia, solo la frequenza dell'istruzione prescolare è obbligatoria per i bambini di età inferiore agli otto anni. L'educazione e la cura della prima infanzia (ECEC) non sono obbligatorie.

In Finlandia, l'educazione e la cura della prima infanzia sono attuate secondo i principi dell'inclusione, il che implica che tutti i bambini abbiano pari

. L'inclusione comprende principi basati su valori quali il primato dell'interesse superiore del bambino, l'uguaglianza, la non discriminazione, il rispetto della diversità, l'inclusione sociale e la comunità. L'inclusione è uno sforzo continuo per trovare modi migliori per rispondere alla diversità e imparare da essa. Tutti i bambini hanno diritto all'educazione e alla cura della prima infanzia presso un centro locale o nelle vicinanze. È possibile fornire sostegno, ad esempio, riducendo il numero di bambini per gruppo (Programma didattico della città di Tampere per l'educazione e la cura della prima infanzia, 2022). Ogni unità di educazione e cura della prima infanzia a Tampere dispone di propri insegnanti specializzati in bisogni educativi speciali (ECEC).

L'inclusione, come affermano Booth e Ainscow (2002), è spesso associata agli studenti considerati «con bisogni educativi speciali». Tuttavia, l'inclusione dovrebbe riguardare l'educazione di tutti i bambini. L'inclusione comporta sempre un cambiamento e può essere vista come un processo che non ha una fine chiara. Il suo scopo è aumentare la partecipazione e l'apprendimento di ogni bambino. Il perseguimento della piena inclusione è un obiettivo costante per i settori dei servizi educativi, come le scuole, sebbene rimanga un ideale non ancora raggiunto. Tuttavia, l'inclusione ha inizio nel momento stesso in cui vengono intraprese azioni volte ad aumentare la partecipazione dei bambini. Booth e Ainscow (2002) sottolineano alcuni principi fondamentali dell'inclusione: tutti devono essere valorizzati in modo equo, la partecipazione degli studenti dovrebbe essere aumentata, le culture, le politiche e le pratiche devono essere ristrutturate in modo da rispondere alla diversità degli studenti. È importante ridurre le barriere alla partecipazione e all'apprendimento di tutti gli studenti, non solo di quelli classificati come aventi «bisogni educativi speciali» (Booth e Ainscow, 2002).

7.2 Un approccio multiculturale e multilingue nei servizi di educazione e cura della prima infanzia a Tampere

In questo testo ci concentreremo in particolare sull'aumento del numero di immigrati a Tampere, nonché su tematiche relative alla lingua e alla cultura, alle visioni del mondo e alle religioni (educazione religiosa e alle visioni del mondo) e alle classi sociali. Esamineremo questi temi nel contesto dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia fornite a Tampere.

L'educazione e l'assistenza alla prima infanzia in Finlandia si basano sul concetto del valore intrinseco dell'infanzia. Il compito dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia è quello di promuovere e tutelare il diritto del bambino a un'infanzia sicura e serena. Ogni bambino dovrebbe avere l'opportunità di essere ascoltato, considerato, compreso e

ricosciuto per quello che è e come membro della propria comunità (Agenzia nazionale finlandese per l'istruzione, 2022). Il multiculturalismo e il multilinguismo si riferiscono a persone che vivono sotto l'influenza di almeno due culture e lingue. I termini «immigrato» e «multiculturale» sono spesso considerati sinonimi. Tuttavia, non è così, poiché il multiculturalismo riguarda quasi tutti noi (Malinen, 2015). La diversità comprende il concetto di molte culture. La maggioranza della popolazione mondiale appartiene a qualche gruppo minoritario. Un'istruzione che tenga conto del multiculturalismo riconosce ogni cultura presente. L'obiettivo dell'istruzione è integrare tutti nella cultura dominante. Tuttavia, l'integrazione deve preservare il diritto delle minoranze a mantenere la propria cultura. L'istruzione multiculturale mira principalmente a fornire un'istruzione di alta qualità in una società etnicamente e culturalmente diversificata, in cui ogni bambino riceve un'istruzione e un'assistenza eque (Paavola e Talib, 2010).

Il multiculturalismo è un termine dalle molteplici sfaccettature. Comprende i seguenti ambiti: gli immigrati e le questioni a loro relative, le questioni relative alle diverse culture e lingue, le visioni del mondo e le religioni, l'orientamento sessuale, l'identità di genere, la classe sociale, la disabilità e l'emarginazione (Paavola e Talib, 2010).

Secondo il Servizio finlandese per l'Immigrazione (2025), l'interesse per la Finlandia è elevato da anni. Le persone vengono in Finlandia per studiare e lavorare. È inoltre comune che un membro della famiglia si trasferisca per primo in Finlandia, dopodiché anche il resto della famiglia vorrà trasferirsi. Sebbene il numero di domande presentate al Servizio per l'Immigrazione sia stato elevato, nel 2024 il Servizio ha concesso un numero inferiore di permessi rispetto al 2023. Tuttavia, il numero di domande è rimasto storicamente elevato. Il numero di domande di asilo nel 2024 si è quasi dimezzato rispetto all'anno precedente. Secondo le stime del Servizio Immigrazione, nel 2025 saranno presentate in Finlandia circa 3.000–4.000 domande di asilo.

In Finlandia, i tempi di elaborazione del Servizio Immigrazione sono tra i più rapidi d'Europa. Ad esempio, un professionista o uno studente riceve una decisione in media entro nove giorni. Nel 2024, le cinque nazionalità più rappresentate tra i richiedenti permessi di soggiorno per motivi di lavoro in Finlandia erano la Thailandia, le Filippine, l'India, la Cina e il Vietnam. Il primato dei thailandesi è dovuto ai permessi di soggiorno di breve durata richiesti dai raccoglitori di bacche. Nel 2025, il Servizio Immigrazione stima che 15.000 persone presenteranno domanda di permesso di soggiorno per motivi di lavoro in Finlandia. Lo stesso numero di richiedenti è previsto per l'immigrazione per motivi di studio nel 2025 (Servizio Immigrazione finlandese, 2025). Nel 2023, un totale

di 5.352 cittadini non finlandesi si è trasferito nella regione di Pirkanmaa. La maggior parte degli immigrati a Pirkanmaa era costituita da ucraini. Oltre all'Ucraina, Sri Lanka, India e Vietnam figuravano tra i paesi di origine più comuni. Ucraina, Sri Lanka, Vietnam e Russia erano tra i paesi di origine più comuni per i bambini di età compresa tra 0 e 14 anni (Statistics Finland, 2024).

Le fasce d'età più comuni tra le persone di lingua straniera che vivono nella regione urbana di Tampere sono quelle tra i 30 e i 35 anni. La distribuzione per età delle persone di lingua straniera differisce da quella dei madrelingua finlandesi. Le fasce d'età più comuni per i madrelingua finlandesi sono quelle tra i 20 e i 25 anni. A Tampere, la maggior parte della popolazione di lingua straniera vive in appartamenti in affitto all'interno di condomini. Secondo la classificazione della densità abitativa, il 38 % delle persone di lingua straniera vive in condizioni di sovraffollamento. Negli ultimi anni, la maggior parte delle persone immigrate a Tampere proveniva dall'Europa e dall'Asia, con i russofoni che costituiscono il gruppo di lingua straniera più numeroso. La disoccupazione tra le persone di lingua straniera è superiore del 14 % rispetto a quella della popolazione finlandese (Consiglio regionale, 2024).

Nel 2024, il maggior numero di domande di asilo in Finlandia è stato presentato da cittadini provenienti da Somalia, Afghanistan, Siria e Nigeria. I conflitti prolungati incidono sul numero di richiedenti asilo che giungono in Finlandia. Possono verificarsi variazioni rapide e imprevedibili nel numero dei richiedenti (Servizio finlandese per l'immigrazione, 2025).

A Tampere è aumentato il multiculturalismo delle famiglie. Nel 2021, la percentuale di bambini di lingua straniera nell'educazione e nell'assistenza alla prima infanzia era del 12,5%, mentre nel 2024 tale cifra superava il 15%. A Tampere esistono strutture di educazione e cura della prima infanzia in cui il 0 % dei bambini parla una lingua diversa dal finlandese, dallo svedese o dai sami come lingua madre. L'arabo, il russo, il somalo, l'inglese e il singalese sono le cinque lingue più parlate nell'ambito dell'educazione e cura della prima infanzia a Tampere, oltre al finlandese. La seconda lingua ufficiale della Finlandia è lo svedese. L'educazione e cura della prima infanzia in lingua svedese è offerta come servizio a pagamento in un centro privato di educazione e cura della prima infanzia. A Tampere viene offerta un'educazione e cura della prima infanzia bilingue nei centri in lingua inglese, tedesca e francese. Il numero di bambini di lingua straniera è più elevato nelle zone residenziali meridionali di Tampere, dove nel 2024 il numero di bambini con un background linguistico straniero era pari a 514. Nelle zone residenziali orientali e occidentali, il numero di bambini di lingua straniera nel 2024 era pari a un totale di 305.

Si può quindi osservare che a Tampere esiste una segregazione basata sul contesto linguistico.

Secondo Kivijärvi (2020), lo sviluppo e l'apprendimento della lingua finlandese sono fattori significativi nella vita quotidiana dei bambini stranieri e multilingui. È importante garantire che la cultura e la lingua madre del bambino siano visibili e valorizzate nelle attività. La responsabilità dell'apprendimento della propria lingua madre e della conservazione della cultura ricade principalmente sulla famiglia del bambino. Una solida padronanza della lingua madre costituisce una base per l'apprendimento di altre lingue. Un bambino apprende le lingue in modo sequenziale o simultaneo. Il personale dei servizi di educazione e cura della prima infanzia ha la responsabilità di informare le famiglie sull'importanza della lingua e della cultura del bambino per il suo apprendimento e sviluppo. La collaborazione iniziale tra la famiglia e i servizi di educazione e cura della prima infanzia è particolarmente importante. Le attività organizzate in piccoli gruppi di bambini e l'uso di metodi che favoriscono lo sviluppo del linguaggio (come immagini e segni di supporto) sono pratiche importanti con i bambini stranieri e multilingui. L'insegnamento sistematico e progressivo della lingua finlandese favorisce l'integrazione nella società finlandese (Kivijärvi, 2020).

Secondo Malinen (2015), la lingua è innanzitutto potere. I genitori e gli educatori professionisti hanno il dovere di fornire la lingua ai bambini. Nel nostro mondo moderno, la lingua funge da protezione contro lo sfruttamento e le menzogne. La lingua apre possibilità di entrare in contatto con la società circostante. La lingua permette a ciascuno di trovare il proprio posto nella società. Senza la lingua, un bambino non può raccontare la propria storia, ma deve invece lasciare che sia qualcun altro a narrarla. Secondo Malinen, la missione di un educatore professionista è quella di fornire a ogni bambino le competenze linguistiche necessarie per influire sulle questioni che lo riguardano. L'educatore deve aiutare ogni bambino a esprimersi utilizzando le proprie attuali competenze linguistiche. L'educatore deve inoltre offrire al bambino opportunità quotidiane per migliorare le proprie competenze linguistiche, partendo dal suo livello attuale (Malinen, 2015).

A Tampere viene fornito sostegno ai bambini multilingui per garantire che possano apprendere sia il finlandese che la propria lingua o le proprie lingue materne. I servizi di educazione e cura della prima infanzia a Tampere possono, se necessario, valutare le competenze linguistiche nella lingua madre del bambino d'intesa con i tutori. La valutazione si concentra sulla comprensione linguistica e sull'uso della lingua da parte del bambino, sull'interazione e sulla disponibilità a interagire con gli adulti. La valutazione viene condotta nella lingua madre del bambino

. Gli insegnanti di lingua madre che operano a Tampere effettuano le valutazioni in collaborazione con il personale dei servizi di educazione e cura della prima infanzia, previo consenso dei tutori. Dopo la valutazione, l'insegnante specializzato in bisogni educativi speciali dell'unità può assegnare al bambino un periodo di sostegno riabilitativo per la propria lingua madre. Il periodo di sostegno si svolge principalmente sotto forma di insegnamento individuale e ha luogo nel centro di educazione e cura della prima infanzia frequentato dal bambino. L'insegnante che si occupa del periodo di sostegno è un insegnante di lingua madre. Il periodo di sostegno per la lingua madre non comporta alcun costo aggiuntivo per la famiglia, poiché è incluso nella retta per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia del bambino.

A Tampere, nell'ECEC viene applicato il metodo del «translanguaging». Secondo Palojarvi (2024), si tratta di una pedagogia bilingue pianificata in cui le lingue vengono utilizzate in modo flessibile. Il «translanguaging» ha un impatto positivo sull'interazione, l'apprendimento e il benessere dei bambini e ne aumenta la partecipazione. I genitori possono essere invitati al centro di educazione e cura della prima infanzia per utilizzare la propria lingua madre con i bambini. I genitori possono sostenere l'uso della lingua madre della famiglia nell'educazione e nella cura della prima infanzia, ad esempio insegnando al personale frasi comuni. L'uso della lingua madre del bambino favorisce lo sviluppo dell'apprezzamento per le diverse lingue e i diversi gruppi linguistici e promuove un'educazione socialmente equa (Palojarvi, 2024).

Quando una famiglia multiculturale e multilingue avvia il proprio primo rapporto con il sistema finlandese di educazione e cura della prima infanzia, al bambino possono essere assegnati bisogni di sostegno strutturale. La decisione in merito al sostegno viene presa dal responsabile dell'unità di educazione e cura della prima infanzia del bambino, dal personale che lavora nel gruppo e dall'insegnante di sostegno dell'unità. Ai bambini provenienti da contesti di rifugiati viene automaticamente assegnato un posto di sostegno strutturale della durata di sei mesi. A un bambino richiedente asilo può essere assegnato un sostegno strutturale della durata di tre mesi. Per gli altri bambini, la durata del posto può variare da un mese a tre mesi, a seconda della valutazione. Solo al primo figlio della famiglia viene assegnato il sostegno all'integrazione. Il coefficiente di sostegno all'integrazione per il bambino è pari a 2. Ciò significa che il bambino viene considerato come se «valesse» due bambini nel rapporto numerico del gruppo, e viene quindi formato un gruppo più piccolo. L'insegnante specializzato in bisogni educativi speciali registra le esigenze di sostegno all'integrazione del bambino nel sistema online eVaka.

Negli asili nido di Tampere operano assistenti linguistici e insegnanti di finlandese come seconda lingua (insegnanti S2). Lavorano in particolare nelle sezioni con molti bambini di lingua straniera. Il compito dell'assistente linguistico è quello di

rafforzare la partecipazione dei bambini provenienti da contesti linguistici stranieri e aiutare il personale ad attuare una pedagogia sensibile alle questioni linguistiche. Gli assistenti linguistici utilizzano lingue quali l'arabo, il somalo, l'ucraino e il russo nel loro lavoro. L'assistente linguistico consente al bambino e alla famiglia di utilizzare la propria lingua madre nell'educazione e nella cura della prima infanzia. Parlare la propria lingua aumenta il senso di sicurezza del bambino e lo aiuta ad adattarsi a nuove situazioni. Gli assistenti linguistici sostengono inoltre la collaborazione con le famiglie. Gli insegnanti di finlandese come seconda lingua (insegnanti S2) lavorano in gruppi con molti bambini che stanno imparando il finlandese. Lo scopo dell'insegnamento S2 è aumentare l'esposizione alla lingua finlandese e l'interazione in finlandese nella vita quotidiana dei servizi di educazione e cura della prima infanzia. Il gruppo target delle attività è costituito da bambini multilingui di età compresa tra i 4 e i 5 anni.

Secondo Kivijärvi (2020), gli educatori provenienti da culture diverse possono fungere da intermediari tra le famiglie e i servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC). Gli assistenti di lingua madre (assistenti linguistici a Tampere) sostengono il bambino quando le sue competenze linguistiche in finlandese sono limitate. Inizialmente, l'assistente di lingua madre traduce tutte le situazioni per il bambino, e il sostegno viene ridotto man mano che il bambino apprende il finlandese. Gli educatori con lo stesso background culturale possono trasmettere aspetti legati alla cultura del bambino stesso (Kivijärvi, 2020). Nei centri di educazione e cura della prima infanzia di Tampere, così come in tutta la Finlandia, si ricorre al supporto visivo. Le immagini aiutano i bambini a comprendere la struttura della giornata nei centri di educazione e cura della prima infanzia. Le immagini devono essere facilmente visibili all'altezza del bambino e devono essere chiare. L'uso delle immagini dovrebbe essere sempre interattivo.

Anche i segnali di supporto aiutano il bambino a comprendere e a strutturare il discorso. La valutazione e l'osservazione dello sviluppo del bambino costituiscono la base del lavoro nell'educazione e nella cura della prima infanzia. Senza valutazione e osservazione, è impossibile sapere di quale tipo di sostegno e guida benefici ogni bambino. Nel valutare lo sviluppo linguistico, si presta attenzione allo sviluppo dei diversi aspetti del linguaggio. Ciò vale per tutti i bambini, non solo per quelli multilingui. Lo sviluppo linguistico del bambino dovrebbe essere valutato in modo parallelo (Kivijärvi, 2020). LangPeda è uno strumento di valutazione utilizzato nell'ECEC a Tampere per sostenere approcci sensibili alla lingua nell'ECEC e l'apprendimento del finlandese da parte dei bambini multilingui. Lo strumento aiuta a sviluppare e valutare le relazioni sensibili alla lingua negli ambienti di apprendimento, poiché tutte le lingue meritano di essere viste e riconosciute. Quando mettono in pratica una pedagogia sensibile alla lingua, gli educatori dell'ECEC riconoscono e valorizzano il repertorio linguistico completo di ogni bambino, sostengono attivamente il loro sviluppo della lingua finlandese e promuovono un ambiente inclusivo in cui il

si compone di tre moduli. Il primo modulo aiuta a valutare e sviluppare gli ambienti di apprendimento della ECEC in relazione alla consapevolezza linguistica. Il secondo modulo esamina l'ambiente linguistico di un bambino multilingue in collaborazione con i tutori. Il terzo modulo viene utilizzato per monitorare lo sviluppo della lingua finlandese di un bambino multilingue (Harju-Luukkainen et al., 2020).

Quando si affronta il tema del multiculturalismo, è importante ricordarsi di rifiutare il pensiero stereotipato. Gli stereotipi possono includere supposizioni relative all'apprendimento o al comportamento del bambino o del giovane. Per instaurare un'interazione rispettosa e comprensiva con i bambini e le famiglie, l'adulto che lavora con il bambino deve riconoscere i propri pregiudizi negativi (Paavola e Talib, 2010). A Tampere, al personale dell'ECEC viene offerta una formazione attraverso workshop incentrati sulle pratiche antirazziste. La formazione affronta il modo in cui il razzismo può manifestarsi nell'educazione e nella cura della prima infanzia e come può essere contrastato. Sono state organizzate sessioni di formazione per il personale e i dirigenti dell'educazione e della cura della prima infanzia. Negli ultimi anni, circa 180 operatori dell'ECEC hanno partecipato alle sessioni di formazione, condividendo le conoscenze acquisite con gli altri dipendenti delle loro unità.

A Tampere, nell'educazione e cura della prima infanzia viene attuata una pianificazione operativa in materia di parità di genere e diversità. Ogni centro ECEC elabora il proprio piano. Il processo si articola in tre fasi. Nella prima fase viene valutato il livello di parità e diversità all'interno della struttura. Sulla base della valutazione, il centro ECEC esamina le proprie esigenze di sviluppo. Anche le famiglie e i bambini possono essere coinvolti nella valutazione. Tra le questioni emerse dalla valutazione, vengono selezionati da uno a tre temi su cui concentrare lo sviluppo. Devono essere prese in considerazione sia la prospettiva della parità che quella della diversità. Ogni centro ECEC ha un proprio membro del personale designato, responsabile dei temi di sviluppo e della loro promozione, che stabilisce un calendario delle azioni da intraprendere. Il piano viene valutato e perfezionato annualmente. Tampere dispone dei propri «Principi per uno spazio più sicuro», in vigore in tutte le istituzioni cittadine. Questi principi mirano a garantire che tutti si sentano benvenuti e al sicuro.

All'inizio del 2025, il governo finlandese ha abolito l'obbligo di pianificazione in materia di parità di genere per gli operatori e i fornitori di servizi nel settore dell'educazione e cura della prima infanzia. La pianificazione in materia di diversità è ancora prevista dalla legge. Il cambiamento ha suscitato un dibattito con pareri sia a favore che contrari. A seguito di tale modifica, la mole di lavoro amministrativo richiesta dalla legge ai centri ECEC è diminuita. L'abolizione dell'obbligo ha tuttavia suscitato anche preoccupazioni. Si teme che

il lavoro sull'uguaglianza venga messo in secondo piano ora che gli obiettivi e le misure non vengono più documentati. Nonostante la modifica legislativa, a Tampere la pianificazione per la parità di genere proseguirà parallelamente alla pianificazione per la diversità.

7.3 Approccio multiculturale e multilingue in relazione ai dibattiti su EDUFIRST

Il Ministero dell'Istruzione e della Cultura finlandese eroga sovvenzioni statali (145.830,00 €) per misure volte a promuovere l'uguaglianza educativa e la non discriminazione nell'educazione e cura della prima infanzia, nell'istruzione prescolare e nell'istruzione di base dal 2024 al 2027. La sovvenzione è destinata a coprire i costi salariali del personale addetto all'educazione e cura della prima infanzia e del personale docente. Il sussidio è destinato alle aree più svantaggiate dal punto di vista socio-economico. Il sussidio rafforza la cultura equa, giusta e inclusiva dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia, dell'istruzione prescolare e dell'istruzione di base, nonché il principio delle scuole di quartiere. In Finlandia, il Ministero dell'Istruzione e della Cultura eroga ogni anno, dal 2005, sussidi statali per le attività a favore dell'uguaglianza (Ministero dell'Istruzione e della Cultura, 2024). Il lavoro sulla parità di genere e sulla diversità nell'ECEC a Tampere si basa su diversi documenti guida. Tra questi figurano il programma didattico della Città di Tampere per l'ECEC (2022), il programma didattico nazionale di base per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia (2022) e il piano operativo per la parità e la non discriminazione della Città di Tampere (2023). Inoltre, l'attività è guidata dalla Legge sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia (540/2018) e dagli accordi internazionali sui diritti umani, quali la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia (1585) e l'Iniziativa delle Città a misura di bambino dell'UNICEF. Nel loro insieme, questi documenti costituiscono una solida base per la pianificazione e l'attuazione delle attività relative alla parità di genere e alla diversità nell'educazione e nella cura della prima infanzia. Pertanto, la pianificazione in materia di parità di genere e diversità si è ormai saldamente affermata a Tampere, così come nel sistema educativo finlandese.

L'educazione religiosa e alle visioni del mondo costituisce una parte importante delle attività pedagogiche nell'educazione e nella cura della prima infanzia. Secondo il programma nazionale di base per l'ECEC (2022), l'educazione religiosa e alle visioni del mondo comporta l'esplorazione delle religioni e delle altre visioni del mondo presenti nella vita dei bambini del gruppo. Comprende inoltre l'affrontare religioni e visioni del mondo non rappresentate nel gruppo, nonché prospettive non religiose. L'argomento

viene affrontato attraverso celebrazioni ed eventi legati al ciclo annuale. Anche le situazioni quotidiane nell'ambito dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia, come i pasti e il momento di vestirsi, offrono opportunità per affrontare questi argomenti. È importante dare spazio alle domande e alle curiosità dei bambini. La collaborazione con le famiglie avviene nel rispetto dei valori e del contesto di ciascuna famiglia (Agenzia Nazionale Finlandese per l'Istruzione, 2022). Il dialogo tra la famiglia e il personale dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia è importante. I tutori auspicano un dialogo aperto sulla visione del mondo e sulla cultura della famiglia. Il bambino non deve fungere da rappresentante della propria cultura, religione o etnia; al contrario, le diverse culture vengono esaminate in modo esaustivo sotto la guida di un adulto. La diversità di ciascuna famiglia viene presa in considerazione, ad esempio, attraverso le tradizioni festive e i dialetti. L'educazione religiosa e alla visione del mondo fa parte delle attività pedagogiche nell'educazione e cura della prima infanzia, indipendentemente dal contesto dei bambini del gruppo. Tutto il personale che lavora con il gruppo di bambini partecipa all'educazione religiosa e alla visione del mondo, mentre l'educatore del gruppo ECEC è responsabile della pedagogia del gruppo.

A Tampere, l'educazione religiosa e alla visione del mondo nell'educazione e nella cura della prima infanzia è sostenuta dai coordinatori KUKA. Come menzionato nella prima parte di questo capitolo, ogni unità di educazione e cura della prima infanzia a Tampere dispone di coordinatori specializzati in diverse aree. La responsabilità dei coordinatori KUKA è lo sviluppo pedagogico dell'educazione culturale. I coordinatori KUKA mettono in evidenza i temi relativi all'educazione culturale dei bambini nelle loro unità e ne garantiscono la visibilità nei vari piani e nelle attività della struttura. I coordinatori ricevono inoltre formazione e partecipano a riunioni, durante le quali condividono le informazioni acquisite con il resto del personale delle loro unità. Condividono inoltre i suggerimenti, le esperienze e le idee del proprio gruppo e della propria unità con gli altri coordinatori. L'educazione alla visione del mondo mira a un'istruzione equa, giusta e attenta alla diversità. L'obiettivo è che ogni bambino abbia l'opportunità inclusiva di provare la gioia di imparare, di appartenere a un gruppo e di imparare dai propri coetanei.

Nel 2023 i tassi di natalità in Finlandia sono scesi a un livello storicamente basso. Il numero di madri di lingua straniera è in costante aumento in Finlandia. Nel 2000, il 4 % dei bambini era nato da madri di lingua straniera, mentre nel 2023 la percentuale era pari a circa 16 %. L'età media delle madri che hanno partorito biologicamente è salita a 30,3 anni, mentre quella dei padri è salita a 32,2 anni (SVT, 2023). Secondo uno studio commissionato dal Ministero

dell'Istruzione e della Cultura (2023), se il calo dei tassi di natalità dovesse continuare in Finlandia nei prossimi anni, l'impatto sul fabbisogno di servizi di educazione e assistenza alla prima infanzia potrebbe essere significativo. La necessità di spazio nelle strutture potrebbe diminuire man mano che i gruppi di bambini diventano più piccoli. Le differenze nelle esigenze di servizio possono causare una carenza di posti nell'educazione e nell'assistenza alla prima infanzia e, d'altra parte, un eccesso di capacità nelle strutture (FCG, 2023).

Tampere è una città attraente e si prevede che la sua popolazione continui a crescere in futuro. La diversità culturale, linguistica e di visione del mondo dell'area aumenterà in futuro a causa dell'immigrazione. I tassi di natalità sono diminuiti sia in Finlandia che a Tampere. Secondo uno studio della Regione urbana di Tampere (2024), i tassi di natalità nella regione urbana di Tampere sono diminuiti del 22 % negli ultimi dieci anni. Se il calo dei tassi di natalità dovesse arrestarsi, il numero di bambini potrebbe tornare ai livelli precedenti. Si prevede che la popolazione immigrata a Tampere raddoppi entro il 2040. Si stima che il numero di persone che parlano una lingua straniera raggiungerà al massimo il 15 % della popolazione nel 2040. I centri urbani saranno valorizzati come poli di crescita, in particolare a causa dell'invecchiamento della popolazione e dell'immigrazione (Regione urbana di Tampere, 2024).

A Tampere, negli ultimi cinque anni, il tasso di partecipazione dei bambini di età inferiore ai tre anni ai servizi di educazione e cura della prima infanzia ha registrato una tendenza al rialzo. Nel 2015, il 52% dei bambini di età inferiore ai tre anni frequentava tali servizi, mentre nel 2023 la percentuale era pari al 64%. Pertanto, il tasso di partecipazione è aumentato di oltre il 10% negli ultimi cinque anni. Nel 2023, il 55 % dei bambini di età superiore ai tre anni ha usufruito dei servizi di educazione e assistenza alla prima infanzia, rispetto al 50 % del 2015. Pertanto, il numero di bambini che usufruiscono di tali servizi è aumentato del 5 % negli ultimi cinque anni per la fascia di età dai tre anni in su (Regione urbana di Tampere, 2023).

Sebbene il tasso di natalità a Tampere sia in calo, il tasso di partecipazione dei bambini piccoli ai servizi di educazione e cura della prima infanzia è in aumento. Pertanto, nella pianificazione dei servizi, occorre tenere conto della necessità di aumentare i gruppi per i bambini di età inferiore ai tre anni. Come accennato in precedenza, il numero crescente di persone di lingua straniera a Tampere (che dovrebbe raddoppiare entro il 2040) pone delle sfide per i servizi di educazione e cura della prima infanzia. Il personale che opera nelle strutture di educazione e cura della prima infanzia deve possedere una solida competenza nella pedagogia della diversità linguistica, culturale e di visione del mondo, al fine di promuovere un ambiente inclusivo e partecipativo per tutti i bambini che usufruiscono dei servizi. È importante riflettere su come, in qualità di fornitori di servizi di educazione e

assistenza alla prima infanzia, educiamo i bambini a trattare gli altri bambini e il loro ambiente con rispetto e uguaglianza. Inoltre, dobbiamo riflettere su come possiamo sostenere l'adattamento e l'integrazione dei bambini nella nostra società. Nell'era dei cambiamenti climatici, dobbiamo anche considerare quali competenze future insegniamo ai bambini e come li educiamo a rispettare e proteggere la natura.

La giustizia ambientale è un concetto multidisciplinare. Da un punto di vista giuridico, comprende la definizione dei trattati internazionali sui diritti umani. Dal punto di vista della ricerca sociale e psicologica, può essere analizzata attraverso i concetti di ingiustizia, dignità e riconoscimento. La giustizia ambientale implica la considerazione di questioni economiche, sociali e psicologiche legate ai problemi ambientali. La domanda fondamentale potrebbe essere: quali pratiche garantiscono un mondo equo e giusto (Lyytimäki et al., 2023)? Poiché il riscaldamento climatico minaccia i luoghi di vita di milioni di persone, si verificano flussi transfrontalieri di rifugiati. Secondo le previsioni delle Nazioni Unite, entro il 2050 la carenza di acqua potabile potrebbe costringere 700 milioni di persone ad abbandonare le proprie aree di residenza (ONU, 2025). I fattori che inducono le persone ad abbandonare le proprie case a causa del clima sono la carenza idrica, le condizioni meteorologiche estreme e l'innalzamento del livello del mare (Clement et al., 2021).

Il programma didattico di Tampere sottolinea l'importanza dell'educazione ecosociale. Responsabilità, moderazione e relazioni interpersonali guidano le attività dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia e dell'istruzione prescolare. A Tampere si pone particolare enfasi sull'uguaglianza individuale, sulla diversità della comunità, sullo sviluppo della qualità e delle competenze e sull'importanza dell'educazione ecosociale (Programma didattico della città di Tampere per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia, 2022). L'obiettivo dell'educazione ecosociale è garantire le condizioni per una vita dignitosa entro i limiti di un solo pianeta, sia per le generazioni future che per quelle attuali, nonché per la biosfera. Nell'educazione e nella cura della prima infanzia, l'educazione ecosociale inizia con l'apprendimento della compassione e dell'empatia.

7.4 Conclusioni e sfide future

Secondo un rapporto commissionato dalla città di Tampere (2023) sulla segregazione regionale, la città è costituita da tre tipi di aree residenziali che differiscono in termini di alloggi, struttura demografica e benessere esperienziale e socioeconomico dei propri residenti. In genere, le aree più vecchie di Tampere, caratterizzate prevalentemente da appartamenti in affitto, sono associate a livelli di benessere percepito inferiori alla media. Queste aree ospitano spesso gruppi a basso reddito

come famiglie economicamente svantaggiate con bambini, studenti, persone di origine immigrata e pensionati. Al contrario, i residenti con uno status socio-economico più elevato tendono a vivere in zone dominate da abitazioni unifamiliari, dove la popolazione è relativamente istruita. Tra questi due estremi si trovano zone in cui i residenti godono di livelli medi di benessere (Città di Tampere, 2023).

La segregazione regionale a Tampere è evidente anche nelle zone con un basso numero di famiglie multilingui e multiculturali. Affrontare la diversità nell'educazione e nella cura della prima infanzia è importante in tutte le comunità, poiché tutti devono imparare a valorizzare i propri coetanei nei centri ECEC, a scuola o sul posto di lavoro. Come affermato in precedenza, a Tampere esistono centri di educazione e cura della prima infanzia in cui lo 0% dei bambini parla una lingua diversa dal finlandese come lingua madre. Con l'aumentare della segregazione, alcuni gruppi di bambini sono composti prevalentemente da bambini che parlano una lingua straniera, con un numero minore di coetanei di lingua finlandese in grado di favorire l'apprendimento linguistico attraverso l'interazione tra pari. In tali gruppi, gli insegnanti di finlandese come seconda lingua (S2) mirano ad aumentare l'esposizione alla lingua finlandese quando la percentuale di bambini multilingui supera il 40%.

A Tampere, la prima lingua straniera (A1) viene introdotta nella prima classe dell'istruzione di base. Gli alunni possono scegliere l'inglese, lo spagnolo, il cinese, il francese, il tedesco o il russo come lingua A1. A Tampere viene offerta una fase di familiarizzazione con queste lingue agli alunni della scuola dell'infanzia. Questa pratica è denominata «educazione linguistica precoce». Secondo un confronto del 2024 condotto da Eurydice, la rete di informazione sull'istruzione dell'UE, l'inglese è una materia obbligatoria in quasi tutti i paesi europei in cui l'apprendimento delle lingue straniere è obbligatorio. La Finlandia è l'unico paese del confronto in cui l'inglese non è obbligatorio. L'inglese è la lingua più studiata nell'UE. In Finlandia, nel 2020 l'83% degli alunni della scuola primaria e il 100% degli alunni della scuola secondaria di primo grado hanno studiato l'inglese (Birch et al., 2023).

Secondo Meriläinen e Härmälä (2024), i giovani finlandesi utilizzano ampiamente l'inglese nel tempo libero, imparandolo attraverso i giochi online e i social media. Nelle famiglie multilingui, l'uso dell'inglese come lingua comune può indebolire la motivazione dei bambini ad apprendere altre lingue parlate in famiglia. Poiché l'inglese continua a dominare in tutta Europa, è importante riflettere su quali lingue valorizziamo e privilegiamo per preservare la diversità linguistica e culturale. Nel 2015, l'Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali (FRA) ha condotto un'indagine per esaminare le esperienze di quasi G.000 persone di

discendenza africana in 12 paesi membri dell'UE. I risultati hanno rivelato un fenomeno diffuso di esclusione e pregiudizio. La Finlandia ha ottenuto risultati negativi nell'indagine: il 63 % degli intervistati ha riferito di aver subito molestie razziste in Finlandia – il tasso più alto tra i paesi oggetto dell'indagine. Inoltre, il 5 % aveva subito violenze razziste, con il 14 % di tali episodi verificatisi in Finlandia, anche in questo caso la cifra più alta. Gli intervistati più giovani erano più propensi a segnalare molestie, con un rischio che diminuiva con l'età. Il colore della pelle è stato il motivo più comune di discriminazione, seguito dall'origine etnica. Sono stati segnalati casi di discriminazione anche sulla base della religione o del credo. Pochi intervistati hanno segnalato le proprie esperienze a qualche organizzazione, nonostante fossero a conoscenza del fatto che la discriminazione è illegale (FRA, 2015). Sulla base di questi risultati, si può concludere che in Finlandia si verificano casi di discriminazione basati sul colore della pelle, sull'origine etnica e sulla religione o sul credo. È possibile anche una discriminazione legata alla lingua e alle competenze linguistiche. Nell'ambito dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia a Tampere, i bambini imparano il finlandese e viene fornito sostegno per l'apprendimento delle loro lingue materne, ad esempio tramite assistenti linguistici. Possono verificarsi casi di discriminazione basati sul background linguistico o sulle competenze linguistiche; per questo motivo è particolarmente importante che gli educatori della prima infanzia mettano in risalto la diversità linguistica del gruppo nelle attività quotidiane. Ad esempio, le canzoni di compleanno possono essere cantate in tutte le lingue parlate dai bambini del gruppo. Gli educatori della prima infanzia a Tampere devono essere preparati a promuovere una pedagogia attenta alle lingue e alla diversità culturale. La loro competenza è sostenuta attraverso la formazione, materiali supplementari sviluppati nell'ambito di progetti, e dall'uso dello strumento di valutazione LangPeda.

Infine, è essenziale riconoscere che, in linea con i principi dell'inclusione, tutti devono godere di pari diritti. Nell'educazione e nella cura della prima infanzia, i principi dell'inclusione richiedono che ogni bambino sia trattato in modo equo e senza discriminazioni. Quando si esamina la diversità, dobbiamo ricordare che essa non si limita a gruppi specifici, come le famiglie con un background migratorio: la diversità esiste in ognuno di noi. Ogni famiglia ha le proprie tradizioni, la propria cultura e il proprio dialetto. Una sfida globale nell'educazione e nella cura della prima infanzia consiste nel garantire un trattamento inclusivo e l'accoglienza di ogni bambino e di ogni famiglia all'interno del servizio. Ogni bambino merita un ambiente di apprendimento pedagogico e sicuro.

8. Qualità, valutazione e professionalità nei servizi di educazione e cura della prima infanzia

Dibattiti e sfide a Tampere

Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma

8.1 Il ruolo della qualità e della valutazione nei servizi di educazione e cura della prima infanzia a Tampere. Motivazioni tratte dall'analisi SWOT

In questo capitolo esaminiamo la valutazione della qualità nell'educazione e cura della prima infanzia a vari livelli, da quello nazionale a quello del singolo asilo nido, per poi concludere con le valutazioni espresse dai bambini e dalle famiglie. La qualità è definita nella normativa nazionale della Legge sull'educazione e cura della prima infanzia (504/2018) e nel programma nazionale di base per l'educazione e cura della prima infanzia stabilito dall'Agenzia Nazionale Finlandese per l'Istruzione (2022). Le linee guida nazionali per l'educazione e la cura della prima infanzia mirano a creare condizioni di parità affinché ogni bambino possa partecipare all'ECEC e crescere, svilupparsi e apprendere. I principi dell'educazione e della cura della prima infanzia in Finlandia includono l'uguaglianza, la parità di diritti, la non discriminazione, il rispetto della diversità, la comunità e l'inclusione sociale (Agenzia Nazionale Finlandese per l'Istruzione, 2022). L'ECEC in Finlandia è nota per la sua elevata qualità.

Fino al 2025, il sistema di educazione e cura della prima infanzia in Finlandia era articolato su tre livelli: il programma nazionale di base per l'educazione e la cura della prima infanzia, i programmi locali di ECEC e il piano individuale di educazione e cura della prima infanzia del bambino. Lo scopo della normativa è garantire la qualità e l'uguaglianza nell'educazione e nella cura della prima infanzia in tutta la Finlandia (Agenzia Nazionale Finlandese per l'Istruzione, 2022). Anche gli operatori del settore privato seguono il programma nazionale di base per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia. Il 1° gennaio 2025, il governo finlandese ha emanato un emendamento legislativo che stabilisce che i programmi locali non sono più obbligatori. Gli operatori dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia possono comunque elaborare programmi locali di educazione e assistenza alla prima infanzia,

ma non sono obbligatori (5.12.2024/700). La modifica legislativa potrebbe avere potenziali ripercussioni sulla qualità dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia. Poiché la modifica è entrata in vigore solo di recente, al momento è difficile valutarne l'impatto. Per il momento, Tampere continuerà a elaborare il programma didattico locale per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia nonostante la modifica legislativa. In Finlandia, il Centro finlandese di valutazione dell'istruzione (FINEEC) è responsabile della valutazione nazionale dell'istruzione e dell'educazione e cura della prima infanzia. L'ambito di competenza del centro di valutazione copre l'intero sistema educativo, dall'educazione e cura della prima infanzia all'istruzione superiore. Nel contesto dell'educazione e cura della prima infanzia, il compito del FINEEC è quello di condurre valutazioni esterne nazionali in questo settore. Il FINEEC sostiene inoltre l'attuazione dell'autovalutazione prevista dalla legge da parte dei fornitori di servizi comunali e (FINEEC, 2025).

Il FINEEC gestisce il sistema digitale nazionale di valutazione della qualità per l'ECEC, denominato Valssi. Valssi fa parte del quadro nazionale dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia ed è in uso in tutte le attività ECEC dall'agosto 2023. Il sistema di valutazione della qualità si basa su moduli di valutazione digitali fondati sulla ricerca. Attraverso questi moduli è possibile raccogliere informazioni, riportare i dati raccolti e pubblicare i risultati delle valutazioni previste dalla legge. I fornitori di servizi comunali o privati di educazione e cura della prima infanzia possono utilizzare gli strumenti forniti da Valssi per valutare i processi fondamentali e le strutture a supporto dei servizi di educazione e cura della prima infanzia. Le indagini in Valssi sono condotte dai responsabili dei centri ECEC, che sono incaricati di seguire l'andamento del processo di valutazione nella propria unità. I responsabili inviano i moduli al personale e lo supportano nelle diverse fasi del processo. Insieme al personale, i responsabili esaminano i punti di forza e le aree di sviluppo dell'ente valutato. Sulla base dei risultati, elaborano un piano di sviluppo e ne monitorano i progressi. Alle indagini rispondono i membri del personale ECEC responsabili dell'educazione e dell'insegnamento (FINEEC, 2025). A Tampere, Valssi è stato utilizzato per valutare aspetti relativi al sostegno al bambino e al gioco.

Lo scopo della valutazione delle attività è sostenere lo sviluppo dell'educazione e della cura della prima infanzia e l'attuazione della Legge sull'educazione e la cura della prima infanzia e del programma nazionale di base per l'ECEC (Agenzia Nazionale Finlandese per l'Istruzione, 2022). In Finlandia, la supervisione e l'orientamento nazionali per l'educazione e la cura della prima infanzia sono forniti anche dal Ministero dell'Istruzione e della Cultura, dall'Agenzia Nazionale Finlandese

per l'Istruzione, Valvira e le agenzie amministrative statali regionali (Vlasov et al., 2018). La valutazione della qualità è completa e accompagna tutte le attività di educazione e cura della prima infanzia.

Secondo la Legge sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia (540/2018), lo scopo della valutazione nell'ECEC finlandese è garantire l'attuazione della legge, sostenere lo sviluppo delle attività e promuovere le condizioni per il benessere, l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini. Gli operatori e gli organizzatori dei servizi di educazione e cura della prima infanzia devono valutare i servizi che forniscono e partecipare a valutazioni esterne delle loro attività. La legge richiede la pubblicazione dei risultati chiave delle valutazioni (Legge sull'educazione e la cura della prima infanzia, 540/2018). A Tampere, la valutazione dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia viene effettuata a più livelli. L'attuazione del piano di educazione e assistenza alla prima infanzia viene monitorata sulla base di fattori e indicatori di qualità stabiliti dal FINEEC, nonché del manuale di valutazione e gestione della qualità per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia e l'istruzione prescolare a Tampere. Ogni unità di educazione e cura della prima infanzia valuta le proprie attività seguendo i principi della valutazione formativa continua (Programma didattico della Città di Tampere per l'educazione e la cura della prima infanzia, 2022).

La qualità dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia viene valutata in ciascuna unità ECEC attraverso l'elaborazione dei piani pedagogici di ogni gruppo. Il piano pedagogico del gruppo è uno strumento utilizzato per valutare, pianificare e sviluppare l'attuazione delle attività pedagogiche. I bambini partecipano alla valutazione nella vita quotidiana del gruppo. Le valutazioni vengono inoltre condotte regolarmente durante le riunioni settimanali del personale. L'educatore della prima infanzia è responsabile del contenuto e dell'aggiornamento del piano pedagogico di ciascun gruppo. Il piano viene elaborato in autunno, all'inizio del periodo operativo. Il piano viene valutato e i suoi contenuti vengono sviluppati nel corso dell'intero periodo operativo. La documentazione pedagogica è un metodo centrale nell'educazione e nella cura della prima infanzia, che consente ai bambini e ai genitori di partecipare allo sviluppo e alla pianificazione delle attività. Le osservazioni del personale, i feedback dei genitori e dei bambini, le discussioni congiunte e le valutazioni vengono prese in considerazione durante l'elaborazione del piano (Programma didattico della città di Tampere per l'educazione e la cura della prima infanzia, 2022).

Il piano pedagogico del gruppo tiene conto del piano individuale di educazione e cura della prima infanzia di ciascun bambino. Questa pratica garantisce che

le attività pedagogiche del gruppo siano scelte in modo da soddisfare le esigenze e gli obiettivi di quel gruppo specifico. Il programma nazionale di base per l'educazione e la cura della prima infanzia costituisce il fondamento del programma didattico della Città di Tampere, su cui si basano le pratiche comuni e le attività pedagogiche nell'ambito dell'educazione e della cura della prima infanzia a Tampere. La valutazione nell'ambito dell'educazione e della cura della prima infanzia si basa sul piano pedagogico del gruppo e sul piano individuale di educazione e cura della prima infanzia di ciascun bambino.

Nel redigere un piano individuale di educazione e cura della prima infanzia per ciascun bambino, è importante conoscere i suoi punti di forza, i suoi interessi, le sue esigenze individuali e le sue competenze. Vengono inoltre presi in considerazione il background linguistico, la visione del mondo e il contesto culturale del bambino. Eventuali piani individuali di educazione e cura della prima infanzia o documentazione pedagogica precedentemente redatti per il bambino possono essere utilizzati nella stesura del nuovo piano. Tale piano funge da strumento per la valutazione e la pianificazione delle attività (Programma didattico della Città di Tampere per l'educazione e la cura della prima infanzia, 2022). La base per la valutazione e l'osservazione dello sviluppo del bambino è costituita dal monitoraggio delle sue aree di sviluppo. Le osservazioni vengono documentate, tenendo conto dei punti di forza e delle aree che necessitano di sostegno (Kivijärvi, 2020). Idealmente, la documentazione pedagogica funge da strumento attivo che stimola e guida la pedagogia (Vlasov et al., 2018). In Finlandia, le attività di educazione e cura della prima infanzia si articolano attorno a piani pedagogici a livello di gruppo e al piano individuale di educazione e cura della prima infanzia del bambino.

La cultura operativa dell'educazione e della cura della prima infanzia ne influenza la qualità ed è plasmata da fattori storici e culturali, nonché dall'interazione con la comunità circostante. In Finlandia, il fondamento per lo sviluppo della cultura operativa dell'ECEC è inclusivo, in cui a ogni bambino viene data la possibilità di agire, imparare e svilupparsi come membro della comunità e come individuo (Agenzia Nazionale Finlandese per l'Istruzione, 2022). Secondo Vlasov e colleghi (2018), l'educazione e la cura della prima infanzia inclusive hanno un impatto anche sui bambini che non ricevono alcun tipo di sostegno supplementare.

Nell'educazione e cura della prima infanzia, ogni struttura forma la propria cultura operativa sulla base di quella nazionale. La leadership ha un impatto centrale sullo sviluppo e sulla qualità di tale cultura. Il punto di partenza della leadership nell'ECEC in Finlandia è la promozione dell'apprendimento e del benessere di ogni bambino. La leadership pedagogica pianificata della cultura operativa crea buone condizioni di lavoro per il personale, oltre a opportunità di sviluppo professionale e formazione (Agenzia nazionale finlandese per l'istruzione, 2022).

Secondo Kivijärvi (2020), la qualità dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia si basa sulla solida competenza educativa degli educatori. La competenza educativa consiste nella capacità di individuare obiettivi, contenuti e metodi che promuovano lo sviluppo, il benessere e l'apprendimento del bambino. Le esigenze individuali di ciascun bambino guidano i contenuti, i metodi e gli obiettivi utilizzati. Nelle attività si tiene conto degli interessi, dei punti di forza e delle esigenze di sostegno del bambino. L'educatore deve valutare criticamente le proprie attività e adattarle o modificarle secondo necessità (Kivijärvi, 2020).

A Tampere vengono condotte indagini annuali rivolte al personale dell'educazione e cura della prima infanzia e ai genitori dei bambini. L'indagine sull'esperienza degli utenti dei servizi di educazione e cura della prima infanzia viene condotta una volta all'anno. Il questionario viene distribuito tramite il sistema elettronico eVaka ai tutori che utilizzano i servizi comunali di educazione e cura della prima infanzia. Il questionario è stato inviato via e-mail ad altri fornitori di servizi di educazione e cura della prima infanzia affinché lo inoltrassero ai propri utenti. A Tampere, oltre alle strutture comunali, i servizi di educazione e cura della prima infanzia sono forniti anche da strutture private. Il Comune di Tampere ha inoltre stipulato accordi con alcune strutture di educazione e cura della prima infanzia che operano con buoni servizio o servizi acquistati. Il sondaggio è suddiviso in cinque sezioni distinte, che comprendono informazioni generali, il piano di educazione e cura della prima infanzia del bambino, la cultura operativa dei servizi di educazione e cura della prima infanzia, l'interazione con il personale, nonché lo sviluppo delle attività e la fluidità delle procedure.

Le domande riguardano, ad esempio, la percezione dei genitori su ciò che costituisce una buona giornata per il bambino nell'educazione e cura della prima infanzia, la prevenzione del bullismo e lo sviluppo della collaborazione tra le famiglie e le strutture di educazione e cura della prima infanzia. Nel sondaggio del 2024, la maggior parte dei genitori che hanno risposto ha valutato i servizi di educazione e cura della prima infanzia a Tampere come efficaci nel loro compito, assegnando un punteggio di 4. La scala di valutazione per questa domanda andava da 5 a 1, dove 5 indicava servizi che superavano le aspettative e 1 indicava servizi che non le soddisfacevano affatto.

A Tampere, il questionario sulla qualità destinato al personale dei servizi di educazione e cura della prima infanzia viene distribuito ogni anno via e-mail. Il questionario per il personale verte sull'avvio dei servizi di educazione e cura della prima infanzia, sul piano di educazione e cura del bambino, sulla cultura operativa dei servizi, sull'interazione tra personale e bambini, sullo sviluppo delle attività e sulla fluidità delle procedure. Alcune domande presenti nei questionari rivolti al personale e ai genitori sono incluse in entrambi i questionari. Ciò consente di confrontare le opinioni del personale e dei genitori.

A Tampere sono stati compiuti sforzi per standardizzare la qualità dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia fornendo al personale una formazione iniziale. Le sessioni di formazione trattano il materiale didattico di base creato dal Comune riguardo alle routine quotidiane nei centri ECEC. Il materiale descrive le routine fondamentali di una giornata ECEC, compresi i pasti e il riposo. Gli educatori ECEC, noti come «vasu-agents», distribuiscono il materiale a ciascuna unità ECEC. Essi forniscono supporto tra pari ai centri ECEC in merito alla qualità e alle pratiche dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia. Il materiale formativo è concepito sia per il personale esperto che per i sostituti non qualificati, con contenuti adatti a tutti i livelli di esperienza. L'intensificazione della formazione e dell'inserimento mira a garantire una qualità costante nell'educazione e nell'assistenza alla prima infanzia. Un buon inserimento ha un impatto positivo sull'immagine del datore di lavoro e favorisce il reclutamento e la fidelizzazione del personale.

8.2 Dimensione politica, istituzionale e pedagogica: qualità e valutazione dei servizi ECEC in relazione ai dibattiti su EDUFIRST

In Finlandia, il diritto soggettivo all'ECEC garantisce al bambino l'accesso all'educazione e alla cura della prima infanzia indipendentemente dalla situazione lavorativa dei genitori. Nel 201G, il governo finlandese ha limitato il diritto soggettivo all'ECEC, consentendo ai comuni di limitare il diritto del bambino all'educazione e alla cura della prima infanzia a 20 ore settimanali, ad esempio per i figli di genitori disoccupati. Nel 2015 il governo ha abrogato tale restrizione e il diritto soggettivo all'ECEC è stato ripristinato a copertura di tutti i bambini in età da educazione e cura della prima infanzia. Il diritto soggettivo all'ECEC garantisce l'uguaglianza dei bambini, indipendentemente dalla situazione familiare o dalla situazione lavorativa dei genitori (Ministero dell'Istruzione e della Cultura, 2015). La limitazione del diritto soggettivo all'asilo nido è stata oggetto di dibattito politico pubblico negli ultimi anni. Quando i genitori prenotano giorni di ECEC non necessari per i propri figli, si generano costi di personale superflui.

Secondo gli studi dell'OCSE, la partecipazione all'educazione e alla cura della prima infanzia ha effetti positivi sullo sviluppo del bambino. È stato dimostrato che la partecipazione all'ECEC è correlata al successo dei quindicenni nel test del Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA), che misura le competenze chiave. Secondo l'OCSE, i bambini che hanno frequentato almeno un

anno di educazione e cura della prima infanzia ottengono risultati migliori nel test PISA rispetto ai bambini che non hanno frequentato tali strutture (OCSE, 2020). L'ECEC ha un impatto particolarmente positivo sul successo scolastico dei bambini provenienti da contesti migratori. Secondo i risultati PISA del 2022, il legame tra il contesto socio-economico della famiglia e le competenze dei bambini si è rafforzato. Le differenze nei risultati tra ragazzi e ragazze provenienti da contesti migratori sono maggiori rispetto a quelle riscontrate nella popolazione autoctona (Pulkkinen et al., 2024).

La legislazione in materia di ECEC riflette le opinioni e i valori prevalenti nella società riguardo all'educazione, alla cura e all'istruzione. Questi concetti influenzano a loro volta lo sviluppo e l'orientamento dell'educazione e della cura della prima infanzia (Vlasov et al., 2018). A Tampere la necessità di servizi di ECEC è in aumento, poiché cresce il numero di bambini provenienti da contesti culturali diversi. Affinché i bambini possano ottenere buoni risultati nei loro futuri percorsi di studio, è importante che partecipino a servizi di ECEC di alta qualità. Se l'obiettivo principale dell'educazione nell'ambito dell'ECEC e della scuola primaria è quello di formare studenti «di alta qualità», allora i servizi di ECEC hanno un impatto significativo su questo aspetto. È importante riflettere sullo scopo dell'ECEC e dell'istruzione, e chiedersi se il suo obiettivo primario sia il beneficio economico o l'istruzione generale e l'integrazione sociale. Vlasov e i suoi colleghi (2018) sottolineano il significativo ruolo educativo dell'educazione e della cura della prima infanzia, che promuove lo sviluppo dei bambini affinché diventino membri a pieno titolo della società. La domanda chiave è: in che modo i servizi che forniamo rispondono alle nuove esigenze che vengono loro poste in un mondo in continua evoluzione?

8.3 La professionalizzazione nei servizi di educazione e cura della prima infanzia di Tampere: realtà attuale e sfide future

Nel 2023, il 60 % del personale impiegato nell'educazione e cura della prima infanzia a Tampere era costituito da assistenti all'infanzia, il 38 % da educatori della prima infanzia e il 2 % da pedagogisti sociali nel settore dell'educazione e cura della prima infanzia. In Finlandia, la legge sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia (540/2018) stabilisce i rapporti numerici da rispettare nei servizi di educazione e assistenza alla prima infanzia, che determinano la composizione del personale.

Per diventare insegnante nel settore dell'educazione e cura della prima infanzia, è necessario conseguire una laurea triennale in scienze dell'educazione presso un'università. Il percorso di studi comprende periodi di formazione pratica, che si svolgono presso centri di educazione e cura della prima infanzia.

La laurea magistrale in scienze dell'educazione (di durata tipicamente biennale) abilita a ricoprire il ruolo di responsabile di un'unità di educazione e cura della prima infanzia e a svolgere compiti legati allo sviluppo educativo (come ad esempio mansioni amministrative). Quando opera all'interno di un gruppo di bambini nei servizi di educazione e cura della prima infanzia, l'insegnante ha la responsabilità principale della pianificazione pedagogica e dell'attuazione delle attività didattiche in conformità con i piani prestabiliti.

Anche i pedagogisti sociali (ECEC) sono impiegati nel settore dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia. I loro compiti principali comprendono mansioni educative e didattiche nei gruppi di bambini, la collaborazione con le famiglie e le comunità e lo sviluppo della cultura operativa della comunità. Un pedagogista sociale nel settore ECEC applica il proprio giudizio pedagogico-sociale nelle situazioni quotidiane di assistenza, educazione e insegnamento. Tuttavia, tali compiti non sono classificati come assistenza e welfare. I pedagogisti sociali nel settore ECEC possiedono competenze specialistiche in ambiti quali l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia, i sistemi dei servizi sociali e la legislazione. All'interno della comunità lavorativa, i pedagogisti sociali nel settore dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia guidano e coordinano la cooperazione in rete, si consultano con altri professionisti della comunità lavorativa e sono responsabili dello sviluppo della cultura operativa della comunità e della prevenzione del bullismo (Talenta, 2024). È possibile seguire un percorso di studi per diventare pedagogista sociale nel settore dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia presso un'università di scienze applicate. La formazione dura in genere 3,5 anni.

Oltre ai pedagogisti sociali e agli insegnanti, il settore dell'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) a Tampere impiega anche assistenti all'infanzia nel campo dell'educazione e cura della prima infanzia. Il lavoro di un assistente all'infanzia comprende la pianificazione, l'attuazione e la valutazione delle attività. Gli assistenti all'infanzia collaborano con i tutori per sostenere il benessere delle famiglie. Tra gli assistenti all'infanzia qualificati figurano coloro che hanno conseguito una qualifica professionale in educazione e orientamento o una qualifica professionale in assistenza sociale e sanitaria (infermiere pratico) (SuPer, 2022). A Tampere operano anche assistenti nel settore dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia. Un assistente lavora all'interno di un gruppo sia come assistente personale di un bambino sia come assistente di gruppo. Gli assistenti non vengono conteggiati e non sono inclusi nel numero del personale educativo richiesto dalla Legge sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia (540/2018). Pertanto, gli assistenti non sono responsabili di un gruppo di bambini, ma supportano invece uno o più bambini che necessitano di un sostegno aggiuntivo. In Finlandia non esiste un requisito formativo previsto dalla legge per gli assistenti, ma è possibile seguire una formazione per diventare assistente (JHL, 2022).

Secondo uno studio condotto dall'Agenzia amministrativa statale regionale nel 2024, il 20% delle persone che lavorano nel settore dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia in Finlandia è privo di qualifica. A causa della carenza di insegnanti che caratterizza il settore, un assistente all'infanzia nel settore dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia spesso ricopre il ruolo di un insegnante mancante. Nel gennaio 2025, a Tampere lavoravano 71 insegnanti non qualificati nel settore dell'educazione e cura della prima infanzia e 127 assistenti all'infanzia non qualificati. In totale, a Tampere lavorano 228 insegnanti nel settore ECEC e 55G assistenti all'infanzia nel settore ECEC. Secondo la Legge sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia (540/2018), entro il 2030 due terzi del personale ECEC dovranno essere in possesso di una qualifica come insegnanti o pedagogisti sociali, con almeno la metà in possesso della qualifica di insegnante (ECEC). Il resto del personale dovrà possedere almeno la qualifica di operatore dell'infanzia (Legge sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia 540/2018). Sulla base della struttura del personale nel settore dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia a Tampere, la città avrà bisogno di altri 550 insegnanti della prima infanzia o pedagogisti sociali entro il 2030. Il numero di assistenti all'infanzia necessari diminuirà di 550 dipendenti (Regione urbana di Tampere, 2023).

Nei prossimi dieci anni (2024–2033), il 25,5 % degli insegnanti e il 2,2 % degli assistenti all'infanzia che lavorano nei servizi comunali di educazione e cura della prima infanzia andranno in pensione (Keva, 2023). Il pensionamento di ampie fasce d'età e i cambiamenti nella struttura del personale comportano un significativo fabbisogno di assunzioni nel settore, in particolare per gli insegnanti.

Secondo l'analisi di Keva del 2021, in Finlandia si registra una carenza di circa 4.000 insegnanti di educazione e assistenza alla prima infanzia. Nel 2023, il governo finlandese ha fissato nel proprio programma di governo l'obiettivo di aumentare in modo significativo il numero di posti disponibili per la formazione degli insegnanti della prima infanzia presso le università. Secondo il programma di governo, ogni anno devono essere formati 1.400 nuovi insegnanti della prima infanzia. L'obiettivo è anche quello di rafforzare la reputazione e la fidelizzazione nel settore, migliorando le condizioni di lavoro e garantendo la disponibilità di percorsi di riqualificazione e formazione multidisciplinare. Il programma prevede inoltre una formazione aggiuntiva per gli insegnanti di immersione linguistica (Governo finlandese, 2023). Sono stati compiuti sforzi per affrontare la carenza di insegnanti aumentando il numero di studenti nelle università e offrendo percorsi di riqualificazione. Tuttavia, l'aumento del numero di posti di studio non garantisce la risoluzione della carenza di insegnanti a meno che non si migliorino la reputazione e la fidelizzazione nel settore.

A Tampere sono stati compiuti sforzi per rendere il settore più attraente migliorando significativamente gli stipendi nel periodo 2023–2024. Gli sforzi di reclutamento sono stati potenziati rinnovando gli annunci di lavoro e intensificando le attività di marketing. È stato introdotto un processo di selezione diretta come metodo aggiuntivo di reclutamento. Questo processo consente di assumere a tempo indeterminato un dipendente a tempo determinato che dimostri eccellenti prestazioni. Il modello di percorso di carriera è stato fortemente implementato a Tampere, con il datore di lavoro che incoraggia e consente al personale di studiare mentre lavora, offrendo, tra le altre cose, giornate di insegnamento in presenza retribuite. Sono stati compiuti sforzi per migliorare l'inserimento del nuovo personale, anche avvalendosi del contributo lavorativo dei «vasu-agents». Come menzionato nel capitolo precedente, i «vasu-agents» sono educatori della prima infanzia che lavorano a Tampere e visitano i centri di educazione e cura della prima infanzia per fornire supporto pedagogico. Sono stati inoltre compiuti sforzi per fornire tutoraggio ai nuovi insegnanti che lavorano nell'istruzione prescolare.

8.4 Conclusioni, valutazione, qualità e sfide future

A Tampere, così come in tutta la Finlandia, gli operatori dell'educazione e cura della prima infanzia seguono il programma nazionale di base per l'ECEC. Lo scopo di questa normativa è garantire la qualità e l'equità nell'ECEC in tutto il Paese (Agenzia Nazionale Finlandese per l'Istruzione, 2022). Sulla base del programma nazionale di base e della strategia della città, Tampere elabora il proprio programma locale. In Finlandia, la valutazione nazionale dell'educazione e della cura della prima infanzia è di competenza del Centro finlandese di valutazione dell'istruzione (FINEEC). Il FINEEC gestisce il sistema digitale di valutazione della qualità per l'ECEC, denominato Valssi. Valssi è in uso in tutte le attività di ECEC dal 2023 (FINEEC, 2025). A Tampere, Valssi è stato utilizzato per valutare aspetti relativi al sostegno al bambino e al gioco. Lo scopo della valutazione delle attività è sostenere lo sviluppo dell'educazione e della cura della prima infanzia e l'attuazione della Legge sull'educazione e la cura della prima infanzia e del programma nazionale di base per l'ECEC (Agenzia Nazionale Finlandese per l'Istruzione, 2022).

Ogni unità di educazione e cura della prima infanzia valuta le proprie attività seguendo i principi della valutazione continua orientata allo sviluppo. La valutazione della qualità fa parte della struttura quotidiana dell'ECEC attraverso la pianificazione pedagogica. Ogni gruppo ECEC dispone di un proprio piano pedagogico. Questo piano viene utilizzato come

strumento per pianificare, sviluppare e valutare le attività pedagogiche. La partecipazione dei bambini e delle famiglie è essenziale nel processo di valutazione (Programma didattico della Città di Tampere per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia, 2022). In Finlandia, ogni bambino dispone di un piano individuale di educazione e assistenza alla prima infanzia. Questo piano viene utilizzato nella preparazione del piano pedagogico del gruppo.

L'ambiente di lavoro, talvolta frenetico, nel settore dell'educazione e cura della prima infanzia può rendere la valutazione una sfida. Situazioni mutevoli, senso di urgenza, rumore, assenze del personale e circostanze stressanti possono ostacolare l'attuazione della documentazione pedagogica. Secondo Paananen (2017), la misurazione della qualità è spesso legata alla responsabilità. Se l'educazione e cura della prima infanzia è vista come un investimento, può essere difficile garantire che tale investimento abbia prodotto i risultati attesi. In primo luogo, è necessario definire cosa si intende per ECEC di alta qualità. In Finlandia, l'educazione e la cura della prima infanzia sono considerate come aventi diverse funzioni sociali, quali il sostegno allo sviluppo olistico del bambino, all'apprendimento e al benessere, nonché la promozione dell'uguaglianza educativa e di genere e l'orientamento dei bambini verso uno stile di vita eticamente responsabile e sostenibile. Un'altra funzione sociale dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia è quella di consentire ai tutori di studiare o lavorare (Paananen, 2017). Pertanto, quando si esamina la qualità, è necessario raggiungere una visione comune di cosa sia la qualità e quali siano gli obiettivi fissati.

Ogni responsabile di un centro ECEC è responsabile del funzionamento, dell'efficacia e della qualità del centro. A Tampere, alcuni centri ECEC adottano un modello di leadership condivisa, in cui due responsabili lavorano insieme all'interno dello stesso centro. In questi casi, un responsabile ECEC è incaricato della leadership pedagogica, che comprende lo sviluppo degli ambienti didattici, educativi e di apprendimento. L'altro responsabile si concentra sulla gestione del personale, occupandosi di aspetti quali le assunzioni, il benessere del personale, i turni di lavoro e altre mansioni amministrative. Per garantire che i responsabili dei centri ECEC dispongano del tempo e delle risorse necessarie per guidare efficacemente il centro, il numero e le dimensioni dei centri devono essere gestibili. Ogni centro di educazione e cura della prima infanzia a Tampere dispone inoltre di un vicedirettore e, se necessario (a seconda delle dimensioni e del numero di unità), di diversi vicedirettori. Ridurre il numero di centri ECEC per responsabile richiede risorse aggiuntive, poiché ciò comporta l'assunzione di nuovi responsabili. Tampere si è prefissata l'obiettivo di ridurre il numero di centri ECEC supervisionati da ciascun responsabile, ma le limitate risorse finanziarie potrebbero ostacolare il raggiungimento di questo obiettivo in futuro. I responsabili ECEC percepiscono la leadership come un insieme di relazioni

gestione finanziaria e compiti amministrativi, come emerge dalla ricerca di Rytkönen (2015). Secondo tale ricerca, i partecipanti allo studio hanno identificato la guida delle persone come l'aspetto più importante della leadership. Essa è stata inoltre considerata la parte più impegnativa e dispendiosa in termini di tempo del ruolo. Il ritmo frenetico del lavoro nell'educazione e cura della prima infanzia, unito alle aspettative di rendimento e ai continui cambiamenti, rende la leadership sempre più impegnativa. La città può sostenere i dirigenti mantenendo gestibili il numero e le dimensioni dei centri ECEC, contribuendo così a prevenire carichi di lavoro eccessivi. È inoltre essenziale fornire opportunità di formazione continua e di collaborazione tra pari.

Secondo Kivijärvi (2020), una solida competenza educativa da parte degli educatori ha un impatto diretto sulla qualità dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia. Gli educatori devono essere in grado di riflettere criticamente sulle proprie pratiche e apportare modifiche quando necessario. Le attività pedagogiche nell'ambito dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia dovrebbero essere guidate dai punti di forza del bambino, dalle sue esigenze di apprendimento individuali e dai suoi interessi.

A seguito della modifica legislativa introdotta nella Legge sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia (540/2018), entro il 2030 almeno due terzi del personale ECEC dovranno essere in possesso di una qualifica di insegnante o di pedagogista sociale, e almeno la metà dovrà avere la qualifica di insegnante ECEC. Per soddisfare questo requisito, la città avrà bisogno di circa 550 insegnanti ECEC o pedagogisti sociali in più entro il 2030.

Il governo finlandese ha aumentato in modo significativo il numero di posti di studio per la formazione degli insegnanti nel settore dell'educazione e cura della prima infanzia, con circa 1.400 nuovi professionisti che si laureano ogni anno (Governo finlandese, 2023). Tuttavia, il semplice aumento dei posti di studio non risolve la carenza di insegnanti se i laureati abbandonano la professione. Alcuni studenti cambiano già settore durante gli studi. Per molti, il carico di lavoro nell'ambito dell'ECEC può rivelarsi una sorpresa, il che può portare a riconsiderare il proprio percorso professionale. Le ammissioni all'università potrebbero porre maggiore enfasi sull'esperienza pregressa dei candidati nel lavoro con i bambini e sulla loro comprensione dell'educazione e cura della prima infanzia. Ciò contribuirebbe a garantire che gli studenti selezionati abbiano maggiore familiarità con il settore e le sue realtà pratiche. Tuttavia, l'esperienza lavorativa pregressa non è un requisito formale per chi presenta domanda per diventare insegnante ECEC.

Secondo Koivusalo, Alasuutari e Ruutiainen (2024), la percezione che gli studenti di educazione e cura della prima infanzia avevano della propria idoneità alla professione era correlata positivamente al loro senso di competenza pedagogica. Quanto più

fortemente gli studenti si sentivano adatti al settore, tanto più erano sicuri che la loro competenza pedagogica fosse cresciuta durante gli studi. Inoltre, gli educatori della prima infanzia che credevano nella propria capacità di portare a termine con successo gli studi e di acquisire le competenze necessarie, valutavano più positivamente le proprie capacità di gestione del gruppo, di autoregolazione, di valutazione e di insegnamento. Per favorire una collaborazione armoniosa nei gruppi di bambini e nelle comunità professionali, le competenze relative al lavoro di squadra e alla gestione del gruppo dovrebbero essere attivamente messe in pratica durante la formazione degli insegnanti (Koivusalo, Alasuutari e Ruutiainen, 2024).

Secondo Kupila e Karila (2018), il mentoring tra pari è particolarmente vantaggioso per i nuovi insegnanti della prima infanzia. Offre un prezioso sostegno nella costruzione dell'identità professionale e nello sviluppo delle pratiche pedagogiche, promuovendo al contempo il benessere lavorativo. Il mentoring può migliorare sia la crescita professionale che la soddisfazione lavorativa degli insegnanti neolaureati, rendendo ben giustificato il suo sviluppo a Tampere. Inoltre, pratiche di mentoring efficaci possono influenzare positivamente i processi di reclutamento e inserimento.

Le aspettative e le esigenze delle famiglie in materia di educazione e cura della prima infanzia sono cambiate significativamente nel corso del tempo. Sebbene l'essenza dell'infanzia rimanga immutata, le richieste rivolte ai servizi continuano ad evolversi. Le famiglie di oggi apprezzano, tra le altre cose, la flessibilità degli orari educativi, e i cambiamenti possono verificarsi in modo imprevisto. Questo cambiamento solleva una domanda importante: in che modo i servizi di educazione e cura della prima infanzia possono rispondere efficacemente alle esigenze diverse e individuali delle famiglie?

È essenziale valutare in che modo il personale possa essere sostenuto attraverso la formazione e lo sviluppo professionale per soddisfare le esigenze in continua evoluzione dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia. Il ruolo crescente della digitalizzazione, l'uso dell'intelligenza artificiale, la consapevolezza ambientale e il passaggio verso stili di vita sostenibili, insieme all'inclusione e al multiculturalismo, mettono alla prova la professionalità degli educatori. L'accesso ineguale alla formazione continua da parte del personale rimane una sfida e si stanno ancora cercando soluzioni. Man mano che il futuro diventa più complesso e imprevedibile, la necessità di un apprendimento continuo nell'ambito dell'ECEC sta crescendo rapidamente. Sebbene le sfide precise che ci attendono non siano ancora del tutto note, è essenziale iniziare a prepararsi ad affrontarle e a cercare soluzioni il prima possibile.

- Amadini, M. (2020). *Crescere partecipando*. Scholé.
- Azkona, J. M., e Hoyuelos, A. (2011). «Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles [Riflessioni sulla qualità nelle scuole dell'infanzia]», *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 42, 157-18G.
- Bauman, Z. (200G). *Liquid times*. Cambridge, Regno Unito: Polity.
- Bakken, L., Brown, N. e Downing, B. (2017). Educazione della prima infanzia: i benefici a lungo termine. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255–2G5. <https://doi.org/10.1080/025G8543.201G.1273285>
- Bellani, L. e Bia, M. (2017). L'impatto del crescere in condizioni di povertà in Europa. In *Monitoraggio dell'inclusione sociale in Europa* (pp. 445–4G2). Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. <https://doi.org/10.2785/G0152>
- Bendini, M. e Devercelli, A. (2022). *Apprendimento precoce di qualità: coltivare il potenziale dei bambini*. Washington, DC: Banca mondiale. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstreams/44eaa523-faca-57G0-5abc-5G5cfddcaea2/download>, consultato il 05/12/2025.
- Bergeron-Morin, L., Peleman, B. e Hulpia, H. (2023). *Lavorare con bambini e famiglie multilingui nell'educazione e cura della prima infanzia (ECEC): Linee guida per lo sviluppo professionale continuo degli operatori ECEC*. Rapporto NESET, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/working-multilingual-children-and-families-ecec>, consultato il 05/12/2025.
- Blanch, S., Forestello, A. M. e Lemkow-Tovias, G. (2021). «Il coinvolgimento dei genitori nell'educazione della prima infanzia in Catalogna, Spagna». In S. Garvis, S. Phillipson, H. Harju-Luukkainen e A. R. Sadownik (a cura di), *Il coinvolgimento dei genitori e l'educazione della prima infanzia nel mondo*, pp. 24G–255. Londra: Routledge.
- Bondioli, A. e Nigito, G. (a cura di). (2011). *Tiempos, espacios y grupos: El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI*. Barcellona: Graó.
- Bondioli, A. e Savio, D. (2018). *Educare i bambini. Questioni chiave per i servizi rivolti ai bambini da 0 a 6 anni*. Carocci.
- Booth, T., Ainscow, M. e Kingston, D. (200G). *Indice per l'inclusione: Sviluppare il gioco, l'apprendimento e la partecipazione nella prima infanzia e nell'assistenza all'infanzia*. Bristol: Centro per gli studi sull'educazione inclusiva.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Indice per l'inclusione: Sviluppare l'apprendimento e la partecipazione nelle scuole*. Bristol: Centro per gli studi sull'educazione inclusiva.

- Broadhead, P., Meleady, C. e Delgado, M. A. (2008). *Bambini, famiglie e comunità: creare e sostenere servizi integrati*. Maidenhead: Open University Press.
- Brazelton, T. B. (1952). *Touchpoints: Lo sviluppo emotivo e comportamentale di vostro figlio*. Addison-Wesley.
- Brody, D., Emilsen, K., Rohrmann, T., Warin, J. (2021). *Esplorazione dei percorsi professionali degli uomini nel settore dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia*. Londra: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Rendere umani gli esseri umani: Prospettive bioecologiche sullo sviluppo umano*. Londra: Sage.
- Bronfenbrenner, U., e Morris, P. A. (200G). «Il modello bioecologico dello sviluppo umano». In W. Damon & R. M. Lerner (a cura di), *Manuale di psicologia infantile: Vol. 1. Modelli teorici dello sviluppo umano* (5ª ed., pp. 753–828). Wiley.
- Brown, W. (2015). *Il popolo senza attributi*. Barcellona: Malpasso.
- Brodtkin, E. Z. e Majmundar, M. (2010). «Esclusione amministrativa: le organizzazioni e i costi nascosti della richiesta di prestazioni sociali». *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(4), 827–848.
- Bruner, J. (195G). *La cultura dell'educazione*. Cambridge, MA e Londra, Inghilterra: Harvard University Press.
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V. e Barata, C. (2020). «Rassegna della letteratura sull'educazione e la cura della prima infanzia per i bambini di età inferiore ai 3 anni», *Documenti di lavoro dell'OCSE sull'istruzione*, 243. Parigi: Edizioni OCSE. <https://doi.org/10.1787/a5cef727-en>.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. e Moss, P. (a cura di) (201G). *Loris Malaguzzi e le scuole di Reggio Emilia: scritti e discorsi scelti, 1945–1993*. Abingdon: Routledge.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J. e Miller-Johnson, S. (2002). «Educazione della prima infanzia: risultati nei giovani adulti del Progetto Abecedarian». *Applied Developmental Science*, 6(1), 42–57. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0G01_05
- Capdevila, N. e Longás, J. (2013). «Intervento socio-educativo con bambini piccoli e famiglie vulnerabili: analisi dei progetti “Spazi familiari 0–3” del programma Caixa Proinfancia». *Social Education: Journal of Socio-Educational Intervention*, 52, G7–85.
- Carbuccia, L., Thouzeau, V., Barone, C. e Chevallier, C. (2025). «Accesso ineguale all'assistenza all'infanzia nella prima infanzia: quale ruolo svolgono i fattori cognitivi e comportamentali? Una revisione sistematica PRISMA». *Mind & Society*, 24, 587–G20.
- Chang, W.-C. e Viesca, K. M. (2022). «Preparare gli insegnanti alla pedagogia culturalmente sensibile/rilevante (CRP): una revisione critica della ricerca». *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 124(2), 157–224.
- Checchi, D. (1958). «Povertà e istruzione: Alcune riflessioni e una proposta di indicatori». *Politica economica*, (2), 245–282.
- Chevalier, A., Finn, C., Harmon, C. e Viitanen, T. (200G). *L'economia dell'assistenza e dell'educazione della prima infanzia*. National Economic and Social Forum.

- Clement, V., Rigaud, K K., de Sherbinin, A., Jones, B., Adamo, S., Schewe, J., Sadiq, N., e Shababat, E. (2021). *Agire sulla migrazione climatica interna*. Washington, DC: Banca Mondiale. <http://hdl.handle.net/1058G/3G248>, consultato il 10/12/2025.
- Clemente, A. (2012). «Il diritto all'istruzione e le disuguaglianze educative». *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 10–15.
- Collet, J. (2025). «Le scuole come luoghi comuni dell'educazione in un'era di superdiversità: dibattiti politici e proposte per l'educazione dei cittadini». *Societies*, 15(5), 240.
- Collet, J., e Tort, A. (2017). *Famiglie, scuole e comunità. La prospettiva indispensabile per educare oggi*. Barcellona: Octaedro.
- Collet, J. e Ball, S. (2024). «Senza scuola: l'educazione come attività comuni nelle infrastrutture sociali locali – una via di fuga dall'etica dell'estinzione». *British Journal of Educational Studies*, 72 (4), 441–45G.
- Collet, J., Naranjo, M. e Soldevila, J. (2022). *Educazione inclusiva globale. Lezioni dalla Spagna*. Cham: Springer.
- Colombaroli, C., De Luigi, N. e Giuliani, G. (2024). «Ricorso ai servizi di educazione e cura della prima infanzia, disparità territoriali e povertà lavorativa in Italia: una doppia penalizzazione?». *Autonomie locali e servizi sociali*, 1/2024, 125–13G.
- Comitato sui diritti dell'infanzia. (2005). *Osservazione generale n. / (2005): Attuazione dei diritti dell'infanzia nella prima infanzia (CRC/C/GC///Rev.1)*. Nazioni Unite. <https://undocs.org/CRC/C/GC/7/Rev.1>
- Conkbayir, M. (2023). *La neuroscienza dello sviluppo infantile. Autoregolazione per il benessere e un futuro sostenibile*. Londra: Routledge.
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C. e Amaro, F. (2015). «Il diritto dei bambini a partecipare nei contesti di educazione della prima infanzia: una revisione sistematica». *Children and Youth Services Review*, 100, 7G–88. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.02.031>
- Corsaro, W. A. (1557). *La sociologia dell'infanzia*. Pine Forge Press.
- Consiglio dell'Unione europea. (2021). *Raccomandazione (UE) 2021/1004 del Consiglio, del 14 giugno 2021, che istituisce una Garanzia europea per l'infanzia*. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L 223, 14–23. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021H1004>
- Crenshaw, K. (1585). «Demarginalizzare l'intersezione tra razza e genere: una critica femminista nera alla dottrina antidiscriminatoria, alla teoria femminista e alla politica antirazzista». *University of Chicago Legal Forum*, 1585(1), 135–1G7.
- CRS Learn. (s.d.). *Storia di CRS Learn*. <https://www.crslearn.org/history/>, consultato il 10/12/2025.
- Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A. (2005). *Oltre la qualità nell'educazione e nella cura della prima infanzia: i linguaggi della valutazione*. Abingdon: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., et al. (2011). *Leadership scolastica di successo: il collegamento con l'apprendimento e il rendimento*. Maidenhead, Berkshire, Regno Unito: Open University Press.
- Delors, J. (155G). *L'istruzione: un tesoro nascosto*. Relazione all'UNESCO della Commissione internazionale sull'istruzione per il XXI secolo. Parigi: UNESCO.

- Dewey, J. (2014) [1538]. *Esperienza ed educazione*. Londra: Macmillan.
- Dogan, S., e Adams, A. (2018). «Effetto delle comunità di apprendimento professionale su insegnanti e studenti: presentazione dei risultati aggiornati e sollevamento di questioni relative alla progettazione della ricerca». *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), G34–G55. <https://doi.org/10.1080/05243453.2018.1500521>, consultato il 12/12/2025.
- Dowley, G., e Cole, M. (2015). *La scuola dell'infanzia ad alto rendimento: la recitazione di storie nelle classi Head Start*. Chicago: University of Chicago Press.
- DuFour, R. (2004). «Che cos'è una “comunità di apprendimento professionale”?». *Educational Leadership*, G1(8), G–11.
- Education Endowment Foundation. (s.d.). *Archivio di dati scientifici per l'educazione della prima infanzia*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/early-years/evidence-store>
- Edwards, A. (2010). *Essere un professionista esperto: la svolta relazionale nella competenza*. Springer.
- Egido, I. (2010). «Panorama europeo dell'educazione della prima infanzia». In C. Sanchidrián e J. Ruiz Berrio (a cura di), *Storia e prospettiva attuale dell'educazione della prima infanzia*, pp. 355–413. Barcellona: Graó.
- Espinosa Bayal, M. Á. (2018a). *La garanzia del diritto all'educazione nella fascia d'età 0–3 anni: un investimento necessario e redditizio*. Cuadernos para el Debate, n. G. Madrid: Comitato spagnolo dell'UNICEF / Barcellona: Huygens Editorial.
- Espinosa Bayal, M. Á. (2018b). «*Allegato: Analisi della normativa che disciplina il primo ciclo dell'educazione della prima infanzia nelle diverse comunità e città autonome dello Stato spagnolo*». Cuadernos para el Debate, n. G. Madrid: Comitato spagnolo dell'UNICEF / Barcellona: Huygens Editorial.
- Esping-Andersen, G. (2018). «Investimenti nell'infanzia e sviluppo delle competenze». *International Tax and Public Finance*, 15, 15–44.
- Eurofound. (s.d.). *European Child Guarantee monitor*. Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro. <https://www.eurofound.europa.eu/en/surveys-and-data/convergence-monitoring-hub/european-child-guarantee-monitor>
- Commissione europea / EACEA / Eurydice (2025). *Dati chiave sull'educazione e l'assistenza alla prima infanzia in Europa – 2025*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bcce2c3d-d53f-11ef-be2a-01aa75ed71a1/language-en>
- Commissione europea. (s.d.). *Educazione e cura della prima infanzia*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care/about-early-childhood-education-and-care>
- Commissione europea. (s.d.). *Strategia dell'UE sui diritti del minore e Garanzia europea per l'infanzia*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_en

- Commissione europea: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA). Birch, P., Bařdak, N., De Coster, I. e Kocanova, D. (2023). Dati chiave sull'insegnamento delle lingue a scuola in Europa: edizione 2023, (P. Birch, a cura di) Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
<https://data.europa.eu/doi/10.2757/525032>
- Consiglio europeo. (2018). Le politiche integrate per lo sviluppo della prima infanzia come strumento per ridurre la povertà e promuovere l'inclusione sociale: conclusioni del Consiglio. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali (FRA). (2015). Essere neri nell'UE: Seconda indagine dell'Unione europea sulle minoranze e la discriminazione.
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2015-being-black-in-the-eu-summary_fi.pdf
- FCG Konsultointi Oy. (2023). Terveet tilat 2028: Varhaiskasvatuksen tilojen ja rakennusten nykyiselvitys. [Strutture sane 2028: Rapporto sullo stato attuale delle strutture e degli edifici per l'educazione della prima infanzia].
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Terveet_Tilat_2028_Varhaiskasvatuksen_tilojen_ja_rakennusten_ nykytilaselvitys.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Terveet_Tilat_2028_Varhaiskasvatuksen_tilojen_ja_rakennusten_nykytilaselvitys.pdf)
- Ferrer, M. J. e Riera, M. (2004). «Espacio familiar Camp Rodó: un enfoque comunitario en la intervención con familias». **Infancia: educar de 0 a 6 años**, 88, 25–32.
- Fielding, M. e Moss, P. (2011) *Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative*. Abingdon: Routledge.
- Fletcher-Wood, H. (2018). *Insegnamento reattivo: scienze cognitive e valutazione formativa nella pratica*. Londra: Routledge.
- Formosinho, J. e Pascal, Ch. (201G). *Valutazione e valutazione per la trasformazione nella prima infanzia*. Londra: Routledge.
- Fraser, N. (2005). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press.
- Frazer, H., Guio, A.-C. e Marlier, E. (a cura di). (2020). *Studio di fattibilità per una Garanzia per l'infanzia: relazione intermedia*. Commissione europea.
- Galardini, A. L. (200G). «Coltivare la qualità». *Infancia: Educare de 0 a 6 años*, 100, 7–5. Gallego, B. e Vázquez, R. (2023). *L'educazione della prima infanzia e il bene comune: Verso una pratica educativa critica*. Madrid: Morata.
- Gallego, R. e Maestripieri, L. (2024). «Integrare l'innovazione sociale e le politiche pubbliche: lezioni dall'educazione e dall'assistenza alla prima infanzia a Barcellona, in Spagna», *Journal of Public Policy*, 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0143814X24000230>, consultato il 07/01/202G.
- Gallego, R., González, S. e Maestripieri, L. (a cura di) (2024). *Innovazione sociale e ridimensionamento dello Stato sociale: un'analisi comparativa dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia in Europa e oltre*. Leeds: Emerald Publishing.
- Gay, G. (2018). *Insegnamento sensibile alle differenze culturali*. New York: Teachers College Press.
- Guerra, M. (2015). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.

- Guerra, M. (2023). «L'esplorazione nell'educazione all'aperto come approccio interrogativo per coltivare la consapevolezza ecologica». *Pedagogia oggi*, 21(2), 154–200. <https://doi.org/10.734G/PO-022023-23>
- Hargreaves, A. e Fullan, M. (2012). *Capitale professionale: Trasformare l'insegnamento in ogni scuola*. New York: Teachers College Press.
- Harju-Luukkainen, H., Gyekye, M., Thurin, N., Kekki, N. e Tyrer, M. (2020). *Sviluppo di una pedagogia sensibile alla lingua nell'educazione della prima infanzia: lo strumento KieliPeda. [Sviluppo di una pedagogia consapevole del linguaggio nell'educazione della prima infanzia: lo strumento LangPeda]*. Università di Turku.
https://www.utu.fi/sites/default/files/media/Kielipeda_tyovaline_interaktiivinen.pdf
- Harms, T., Cryer, D. e Clifford, R. M. (2003). *Scala di valutazione dell'ambiente per neonati e bambini piccoli ITERS-R*. New York: Teachers College Press.
- Hatch, J. A. (202G). *Strategie didattiche diversificate per le classi della prima infanzia. Costruire un kit di strumenti didattici*. Londra: Routledge.
- Hayden, J. e Wai, S. (2013) «Approcci basati sulla comunità allo sviluppo della prima infanzia: una questione di grado». In Britto, P.; Engle, P.; Super, Ch. (a cura di), *Manuale della ricerca sullo sviluppo della prima infanzia e del suo impatto sulle politiche globali*. Oxford: Oxford Academic
- Heckman, J. J. (200G). «Formazione delle competenze ed economia dell'investimento nei bambini svantaggiati». *Science*, 312(5782), 1500–1502.
<https://doi.org/10.112G/science.1128858>
- Heckman, J. e Mosso, S. (2014). «L'economia dello sviluppo umano e della mobilità sociale». *Annual Review of Economics*, G, G85–733.
- Heckman, J. J. (2012). *Investire nello sviluppo della prima infanzia: ridurre i deficit, rafforzare l'economia*. L'equazione di Heckman. <https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/>, consultato il 07/01/202G
- Hemerijck, A. (2018). «L'investimento sociale come paradigma politico». *Journal of European Public Policy*, 25(G), 810–827.
- Hollie, S. (2011). *Insegnamento e apprendimento sensibili alle differenze culturali e linguistiche*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Hueso, K (2015). *Giocare all'aria aperta*. Barcellona: Plataforma Editorial.
- Istituto catalano di valutazione delle politiche pubbliche (Ivàlua). (2022). *Questionario sui fattori chiave per la prima infanzia*. Barcellona: IVALUA.
https://ivalua.cat/sites/default/files/2022-11/2G102022_QFCPI_num0_cat.pdf
- Istituto municipale di istruzione di Barcellona. (2023). *Bressols pel clima [Asili nido per il clima]: una strategia per la giustizia climatica negli asili nido comunali*. Barcellona:
Comune di Barcellona. <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/handle/11703/125554>, consultato il 23/11/2025.
- Instituto Municipal de Educación de Barcelona (2015). *Il modello educativo degli asili nido di Barcellona*. Barcellona: IMEB.

- Instituto Municipal de Educaci3n de Barcelona (2021). «*Piano per l'educazione e la cura della prima infanzia 2021-2024*». Barcellona: IMEB.
- Istituto Municipale di Educazione di Barcellona (2023). *Rapporto «Scuole materne comunitarie, centri per la prima infanzia»*. Barcellona: IMEB.
- Istituto Municipale di Educazione di Barcellona e Jaume Blasco (2024). *Rapporto «Analisi dell'educazione e della cura della prima infanzia a Barcellona e alternative di sviluppo»*. Barcellona: IMEB.
- Ionescu, M., Trikić, Z. e Rudas, A. (2024). *ECD Toolbox per gli enti locali: Rafforzare la capacit  degli enti locali di garantire servizi di qualit , equi e completi per i bambini piccoli e le loro famiglie*. International Step by Step Association (ISSA).
- ISGLOBAL (2022). «La valutazione della regola degli spazi verdi 3-30-300 e la salute mentale». *Environmental Research*, 215 (2), 114387. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2022.114387>
- Parlamento italiano. (2015). Legge n. 107 del 13 luglio 2015: Riforma del e della formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti [*Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*]. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale n. 1G2, 15 luglio 2015.
- Governo italiano. (2017). Decreto legislativo n. G5 del 13 aprile 2017: Istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni [*Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65: Istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni*]. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale n. 112, 1G maggio 2017.
- James, A. e Prout, A. (a cura di). (1957). *Costruire e ricostruire l'infanzia: questioni contemporanee nello studio sociologico dell'infanzia* (2  ed.). Falmer Press.
- Jana, J. (2017). *Il cervello del bambino piccolo: coltiva oggi le abilit  che plasmeranno il domani del tuo figlio*. New York: Da Capo Lifelong Books.
- Juni, M., Lanau, A. e Esteve, A. (2025). «L'assistenza all'infanzia e i suoi effetti sull'intenzione di avere altri figli in Spagna». *Papers*, 110(1), e3285.
- Kangas, J., Lastikka, A.L. (2015). «Le iniziative dei bambini nel contesto dell'educazione della prima infanzia finlandese». In: Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., Sheridan, S., Williams, P. (a cura di). *Famiglie nordiche, bambini ed educazione della prima infanzia. Studi sull'infanzia e la giovent *. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kemp, N., e Josephidou, J. (2023). «Neonati e bambini piccoli all'aperto: una revisione narrativa della letteratura sull'offerta per i bambini sotto i due anni nei contesti di educazione e cura della prima infanzia». *Early Years*, 43(1), 137–150. <https://doi.org/10.1080/0557514G.2021.15155G2>
- Kettlewell, K., Sharp, C., Lucas, M., Gambhir, G., Classick, R., Hope, C., Kollias, C. e Rutt, S. (2020). *Studio internazionale sull'apprendimento precoce e il benessere infantile (IELS): rapporto nazionale per l'Inghilterra. Rapporto di ricerca*. Londra: Ministero dell'Istruzione del Regno Unito, Ricerca sociale del governo. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1000508/IELS_national_report_FINAL_Dec_2020_revised.pdf

- Keva. (2023). *Eläköitymisennuste 2024–2043*. [Previsioni sui pensionamenti per il periodo 2024–2043].
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrJoiMmQyMmE5MzItMTZmNS00ZDYwLWFfOWMtYzljNTljOTkwYTU3IiwidCIGljZiYmE2ZjhmLTJjZDgtNGUxYiIiYTYQ-2LTc0YTE1NWQzN2M4NCIsImMiOjI5.> consultato il 23/11/2025.
- Kivijärvi, T. (2020). «Sostegno al bambino e alla famiglia stranieri e multilingue». In: Nel volume Hujala, E., Turja, L. e Aljoki, A. (a cura di) *Manuale dell'educazione della prima infanzia (5ª edizione riveduta)*. [Sostegno ai bambini stranieri e multilingui e alle loro famiglie]. Pp. 250–262. Helsinki: PS-kustannus.
- Koivusalo, E., Alasuutari, M. e Ruutinen, V. (2025). «Costruire la competenza pedagogica degli insegnanti della prima infanzia». [Building pedagogical expertise of early childhood education teachers]. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(4), 34–53.
<https://doi.org/10.54325/akakk.154535>
- Kupila, P. e Karila, K. (2018). «Il mentoring tra pari come sostegno per gli insegnanti della scuola dell'infanzia alle prime armi». *Professional development in education*, 45(2), 1–12.
<https://doi.org/10.1080/15415257.2018.1427130>
- Lareau, A. (2011). *Infanzie disuguali: classe, razza e vita familiare* (2ª ed.). University of California Press.
- León, M., Palomera, D., Ibáñez, Z., Martínez-Virto, L. e Gabaldón-Esteban, D. (2022). «Tra pari opportunità ed equilibrio tra vita lavorativa e vita privata: trovare un equilibrio nella progettazione istituzionale dell'educazione della prima infanzia in Spagna». *Papers*, 107(3), e3084. <https://doi.org/10.55G5/rev/papers.308>
- Lloyd, E. (2021). *Un approccio basato sul bene pubblico: imparare dalla riforma irlandese dell'educazione della prima infanzia e dell'assistenza all'infanzia*. Londra: Early Education and Childcare Coalition. <https://www.earlyeducationchildcare.org/ireland-reforms>, consultato il 25/11/2025.
- Lyytimäki, J., Huttunen, S., Lonkila, A., Lähteenmäki-Uutela, A., Sorvali, J. e Weckroth, M. (2023). «Miten ympäristöoikeudenmukaisuuden moninaisuutta voisi kuvata ymmärrettävästi?» [Come descrivere la diversità della giustizia ambientale in modo comprensibile?]. *Alue ja Ympäristö*, 52(2), 133–138.
- Maestripieri, L. e Gallego, R. (2024). «La contro-professionalizzazione nell'assistenza all'infanzia collettiva: il caso delle comunità di cura a Barcellona». *Current Sociology*, 73(G). <https://doi.org/10.1177/00113521241235G42>
- Malaguzzi, L. (2020). *L'educazione della prima infanzia a Reggio Emilia*. Barcellona: Octaedro.
- Malinen, H. (2015). *Anna lapselle ääni*. Helsinki: PS-kustannus. [Dai voce al tuo bambino].
- Marmot, M., Allen, J., Goldblatt, P., Boyce, T., McNeish, D., Grady, M. e Geddes, I. (2010). *Una società equa, vite sane: la Relazione Marmot*. UCL Institute of Health Equity.
- Massa, R. (1986). *Tecniche e corpi*. Unicopoli.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. e Taggart, B. (2008). «Effetti dell'ambiente di apprendimento domestico e dell'esperienza nel centro prescolare sullo sviluppo dell'alfabetizzazione e della matematica nella prima fase della scuola primaria». *Journal of Social Issues*, 64(1), 55–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-45G0.2008.00550.x>

- Mercer, N. (2001). *Parole e menti: come usiamo il linguaggio per pensare insieme*. Barcellona: Paidós.
- Institut Metròpoli (2024). *Infàncies desiguals a la ciutat de Barcelona*. Institut Metròpoli
- Ministero dell'Istruzione. (2021). Decreto ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021: Adozione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0–G [*Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334: Adozione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*].
- Ministero dell'Istruzione. (2022). Decreto ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022: Adozione degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia [*Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43: Adozione degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*].
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2022). *Piano d'azione nazionale per l'attuazione della Garanzia Infanzia (PANGI)*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Documents/PANGI.pdf>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2024). *Relazione sull'attuazione della Garanzia europea per l'infanzia ai sensi dell'articolo 11, lettera f), della Raccomandazione (UE) 2021/1004 del Consiglio*. <https://www.lavoro.gov.it/garanziaiinfanzia/garanzia-infanzia/rapporto-di-monitoraggio/>
- Monbiot, G. e Hutchison, P. (2024) *La dottrina invisibile: la storia segreta del neoliberalismo*. Londra: Penguin Books.
- Morabito, C. e Vanderbroeck, M. (2020). *Verso un'Unione dei bambini! Ridurre le disuguaglianze nell'UE attraverso investimenti nella prima infanzia*. Bruxelles: FEPS. <https://feeps-europe.eu/wp-content/uploads/downloads/publications/towards%20a%20child%20union%20-%207.pdf.pdf>
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.
- Moss, P. (2014). *Cambiamento trasformativo e utopie reali nell'educazione della prima infanzia: una storia di democrazia, sperimentazione e potenzialità*. Abingdon: Routledge
- Moss, P. (2017). «Potere e resistenza nell'educazione della prima infanzia: dal discorso dominante all'esperimentalismo democratico». *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11–32. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0001>
- Moss, P. (2015). *Narrazioni alternative nella prima infanzia: un'introduzione per studenti e professionisti*. Routledge.
- Moss, P. (2023). «Jack Tizard e i centri per l'infanzia: visioni per una ricerca sociale rilevante per le politiche e per la trasformazione dei servizi per la prima infanzia». In: Cameron, C., Koslowski, A., Lamont, A. e Moss, P. (a cura di) *Ricerca sociale per i nostri tempi: la Thomas Coram Research Unit, passato, presente e futuro*. Londra: UCL Press.
- Comune di Milano. (201G). *Regolamento dei municipi del Comune di Milano* [Regolamento dei Municipi del Comune di Milano]. <https://www2.comune.milano.it/comune/statuto-regolamenti-patrocini/regolamenti/lm/municipi-del-comune-di-milano>
- Comune di Milano. (2025). *Andamento demografico a Milano negli ultimi 10 anni*. <https://dati.comune.milano.it/web/portale-del-dato>

- Comune di Milano, Assessorato all'Istruzione. (2013). *Carta dei servizi educativi all'infanzia* del Comune di Milano. <https://www.comune.milano.it/servizi/scuola/carta-dei-servizi-educativi-all-infanzia-del-comune-di-milano>
- Comune di Milano, Servizio Statistica. (2024). *Popolazione residente al 31 dicembre 2024*. <https://milanostatistica.comune.milano.it>
- Centro nazionale per la prevenzione dell'abbandono scolastico. (s.d.). *L'educazione della prima infanzia come strategia efficace*. <https://dropoutprevention.org/effective-strategies/early-childhood-education/>
- Navarro Varas, L., e León, M. (2024). «Chi vince e chi perde? Accesso ineguale alle risorse per l'educazione e l'assistenza nella prima infanzia». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 182, 81–5G. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.182.81>
- Nikiforidou, Z., Anderson, B., Robles-Melendez, W. (2024). *Resilienza e benessere nei bambini piccoli, nelle loro famiglie e nelle comunità: un'analisi di contesti, circostanze e popolazioni diverse*. Abingdon: Routledge.
- Oberhuemer, P. (2005). «Conceptualising the early childhood professional», relazione presentata alla 15ª Conferenza annuale dell'EECERA, Malta, 3 settembre 2005.
- OCSE. (2017). *Starting strong 2011: Indicatori chiave dell'OCSE sull'educazione e la cura della prima infanzia*. Parigi: Edizioni OCSE.
- OCSE. (2017). *Starting strong 2011: Indicatori chiave dell'OCSE sull'educazione e l'assistenza nella prima infanzia*. Parigi: Edizioni OCSE. <https://doi.org/10.1787/57852G427G11G-en>
- OCSE. (2018a). *Coinvolgere i bambini piccoli: Lezioni dalla ricerca sulla qualità nell'educazione e nella cura della prima infanzia*. Parigi: Edizioni OCSE.
- OCSE. (2018b). *Costruire un personale di alta qualità nel settore dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia*. Parigi: Edizioni OCSE.
- OCSE. (2018c). *Città divise: comprendere le disuguaglianze intraurbane*. Edizioni OCSE. <https://doi.org/10.1787/57852G4300385-en>
- OCSE. (2015). *Garantire un'educazione e un'assistenza della prima infanzia di qualità: risultati dell'indagine "Starting Strong" 2018*. Parigi: Edizioni OCSE.
- OCSE. (2020). *L'istruzione in sintesi 2020: indicatori OCSE*. Parigi: Edizioni OCSE. <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- OCSE (2021). *Apprendimento precoce e benessere dei bambini: uno studio sui bambini di cinque anni in Inghilterra, Estonia e Stati Uniti*. Parigi: Edizioni OCSE. <https://doi.org/10.1787/3550407f-en>
- OCSE (2022). *Migliorare l'equità nella prima infanzia: dalle evidenze all'azione*. Parigi: Edizioni OCSE. <https://doi.org/10.1787/Geff314c-en>
- OCSE. (2022b). *I costi economici dello svantaggio socioeconomico nell'infanzia* (Approfondimenti politici dell'OCSE su benessere, inclusione e pari opportunità n. G). Edizioni OCSE.
- OCSE. (2024). *Education at a Glance 2024: Indicatori OCSE*. Parigi: Edizioni OCSE. <https://doi.org/10.1787/c00cad3G-en>

- OCSE. (2024). *Education at a Glance 2024: nota nazionale sulla Finlandia*. Parigi: Edizioni OCSE. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/finland_55e1b050-en.html
- OCSE. (2025). *Ridurre le disuguaglianze investendo nell'educazione e nella cura della prima infanzia, Starting Strong*. Parigi: Edizioni OCSE. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>.
- OCSE. (2025). *Ridurre le disuguaglianze investendo nell'educazione e nell'assistenza alla prima infanzia*. Parigi: Edizioni OCSE. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>.
- Paananen, M. (2015). Dalla misurazione della qualità all'analisi dei diversi compiti dell'educazione della prima infanzia. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 282–31G https://www.vol.fi/uploads/2015/01/G2b0f735-pedagogiikan-aika-3painos_nayttis3.pdf
- Paanola, H., e Talib, M.-T. (2010). *Diversità culturale nell'asilo nido e a scuola*. Helsinki: PS-kustannus.
- Palojarvi, A. (2024). *Teoria applicata e prassi della pedagogia linguistica di un insegnante esperto che attua la pedagogia bilingue con bambini multilingui nell'educazione della prima infanzia*. [La teoria applicata della pedagogia linguistica e le pratiche pedagogiche di un insegnante esperto che attua la pedagogia bilingue con bambini multilingui nell'educazione della prima infanzia]. [Tesi di dottorato, Università di Jyväskylä]. <https://urn.fi/URN:ISBN:578-552-8G-0332-0>
- Paniagua, A. e Collet, J. (202G). «Costruire un senso di appartenenza, non solo edifici: approcci comunitari per mettere in contatto le famiglie vulnerabili con i servizi di educazione e cura della prima infanzia». *Early Childhood Education Journal* (pubblicazione online in anteprima) <https://link.springer.com/article/10.1007/s10G43-02G-02255-1>
- Pechtelidis, Y., e Kioupiolis, A. (2020). «L'istruzione come bene comune, i bambini come membri della comunità: il caso della comunità Little Tree». *Democracy and Education*, 28 (1), articolo 5.
- Peeters, J. (2023). *La costruzione di una nuova professione*. VBJK.
- Perrucca, A. (2011). «L'esperienza infantile e la società globale». In A. Bobbio e T. Grange Sergi (a cura di), *Asili nido e scuole dell'infanzia. Continuità educativa* (pp. 33–47). La Scuola.
- Pianta, R. C., Downer, J. T. e Hamre, B. K. (201G). «La qualità nelle classi dell'educazione della prima infanzia: definizioni, lacune e sistemi». *The Future of Children*, 2G(2), 115–137.
- Pulkkinen, J., Kauppinen, H., Hiltunen, J., Lehtola, P., Nissinen, K. e Rautopuro, J. (2024). «Sostegno a un percorso educativo equo – Le competenze dei giovani con background migratorio nello studio PISA 2022». [Sostegno a un percorso educativo equo – Le competenze dei giovani con background migratorio nell'indagine PISA 2022.] Università di Jyväskylä. <https://doi.org/10.17011/ktl-t/35>
- Realp, E. e Gómez, A. (2022). *Cambiamento climatico e salute nella città di Barcellona*. Comune di Barcellona. https://www.aspb.cat/wp-content/uploads/2023/02/ASPB-Canvi-climatic-salut_230210.pdf

- Consiglio regionale di Tampere (2024). *Tampereen kaupunkiseudun kansainvälistymisen tilannekuva – tietokatsaus*. [Panoramica sullo stato dell'internazionalizzazione della regione urbana di Tampere – Analisi dei dati] https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2024/0G/s-80-KV_tilannekuva_SH_15_G_2024_liite.pdf
- Agenzia amministrativa statale regionale (2024). *Comunicato stampa: Qualifiche del personale dell'educazione della prima infanzia nella Finlandia continentale 2024*. <https://avi.fi/tiedote/-/tiedote/70313G17>
- Rentzou, K. e Slutsky, R. (2015). *Qualità dell'educazione e della cura della prima infanzia in Europa e negli Stati Uniti. Questioni di concettualizzazione, misurazione e politica*. Abingdon: Routledge.
- Riva, M. G. (2000). *Studio clinico sulla formazione*. FrancoAngeli.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di senso e ascolto delle emozioni*. Guerini Scientifica.
- Roberts-Holmes, G. e Moss, P. (2021) *Neoliberismo ed educazione della prima infanzia: mercati, immaginari e governance*. Abingdon: Routledge.
- Robinson, V. (2022). *Ridurre il cambiamento per aumentare il miglioramento*. New York: Corwin.
- Rogoff, B. (2003). *La natura culturale dello sviluppo umano*. Oxford: Oxford University Press.
- Ruiz-Mariscal, E., Marín-Jiménez, F., Fernández-Blanco, J., Domínguez Rovira, S., Rodrigo Durán, C. e Rodríguez Bailón, N. (2025). «Studio descrittivo sull'uso degli schermi a scopo ricreativo nella popolazione scolastica di età compresa tra 0 e 12 anni a El Prat de Llobregat, *Medicina di Famiglia*». *SEMERGEN*, 51(2), 102385. <https://doi.org/10.101G/j.semerg.2024.102385>
- Ruohotie-Lyhty, A., Huhta, J., Moate, K., Mård-Miettinen, H., Pirhonen e O.-P. Salo (2024). «Prospettive sulla diversità nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue». [Prospettive sulla diversità nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue]. *Arkistot*, 18, 5–1G. <https://journal.fi/afinla/article/view/145783>
- Sadownik, A. R. (a cura di). *Il coinvolgimento dei genitori e l'educazione della prima infanzia nel mondo*. Abingdon: Routledge.
- Sakr, M. e O'Sullivan, J. (a cura di). (2022). *Leadership pedagogica nell'educazione della prima infanzia*. Londra: Bloomsbury.
- Sánchez-Vera, M. del M. (2022). «Passato, presente e futuro dell'educazione della prima infanzia in Spagna». *RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 11(1), 55–111. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/811G>
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Laterza.
- Sassen, S. (2001). *The Global City: New York, London, Tokyo* (ed. riv.). Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jc53q>
- Save the Children Italia. (2014). *La lampada di Aladino: l'indice di Save the Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia* [La lampada di Aladino: L'indice di Save the Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia]. Save the Children Italia.

- Save the Children España (2024). *Il costo dell'infanzia nel 2024 in Catalogna*. Save the Children.
- Schibeci, R. A. e Grundy, S. (1587). «Teorie locali». *The Journal of Educational Research*, 81(2), 51–5G. <https://doi.org/10.1080/00220G71.1587.10885803>
- Schön, D. A. (1558). *Il professionista riflessivo: come pensano i professionisti quando agiscono*. Barcellona: Paidós.
- Sen, A. (1555). *Lo sviluppo come libertà*. Oxford University Press.
- Shonkoff, J. P. e Phillips, D. A. (a cura di). (2000). *Dai neuroni ai quartieri: la scienza dello sviluppo della prima infanzia*. National Academy Press.
- Slee, R. (2011). *La scuola irregolare: esclusione, scolarizzazione ed educazione inclusiva*. Abingdon: Routledge.
- Solang, D. J., Yunus, M., Rukmini, B. S., Kurnia, K. e Umam, K. (2024). «L'impatto dell'educazione della prima infanzia sui risultati a lungo termine». *The Journal of Academic Science*, 1(4), 350–3G1.
- Sousa, D. e Moss, P. (2023). «Verso una cultura democratica e una pratica politica nell'educazione della prima infanzia». *ETD – Educação Temática Digital*, 25, 1–23. DOI: 10.2035G/etd.v25i00.8G720G7
- Ministero spagnolo dei Diritti Sociali e dell'Agenda 2030. (2022). *Piano d'azione statale per l'attuazione della Garanzia europea per l'infanzia*. Madrid: Segreteria Generale Tecnica, Centro di Pubblicazioni.
- Spyrou, S., Rosen, R. e Cook, D. (a cura di). (2015). *Reimagining childhood studies*. Londra: Bloomsbury.
- Staab, S. (2015). *Parità di genere, sviluppo infantile e creazione di posti di lavoro: come trarre il «triplo dividendo» dai servizi di educazione e cura della prima infanzia*. Policy Brief n. 2. New York: UN Women. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2015/12/gender-equality-child-development-job-creation>
- Subirats, J. (2021). «Complessità, urgenza e dinamiche di governo». In: Del Pino, E., e J. Subirats (a cura di). *Ripensare l'amministrazione di fronte ai nuovi rischi sociali*. Madrid: INAP.
- Talentia. (2024). «Gli assistenti sociali nell'educazione della prima infanzia: Guida per lavoratori e datori di lavoro». [Pedagogisti sociali nell'educazione e nella cura della prima infanzia: una guida per dipendenti e datori di lavoro]. <https://talentia.lukusali.fi/index.html#/reader/G5df0eb0-80b2-11ef-ab15-00155dG4030a>
- Tammaru, T., Marcińczak, S., van Ham, M., & Musterd, S. (a cura di). (201G). *Segregazione socioeconomica nelle capitali europee: l'incontro tra Est e Ovest*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/5781315G48542>
- Area metropolitana di Tampere. (2023). *Confronto regionale sull'educazione della prima infanzia nell'area metropolitana di Tampere 2023*. [Confronto regionale sull'educazione della prima infanzia nell'area metropolitana di Tampere 2023]. <https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2024/12/Tampereen-kaupunkiseudun-varhaiskasvatuksen-seutuvertailu-2023-FINAL.pdf>
- Commissione per l'Istruzione e la Cultura della Città di Tampere. (2022). *Il programma didattico della città di Tampere per l'educazione e l'assistenza alla prima infanzia*. Tampere: Città di Tampere.

- Città di Tampere. (2020). *Päiväkotien suunnitteluohje 2020*. [Linee guida di progettazione per i centri di educazione e cura della prima infanzia nel 2020]. Tampere: Città di Tampere. https://www.tampere.fi/sites/default/files/2022-08/TRE_Paivakotien_suunnitteluohje_2020.pdf
- Città di Tampere. (2023). *Tampere delle diverse aree: Rapporto sulla segregazione regionale a Tampere*. Tampere: Città di Tampere. [Tampere delle diverse aree: Rapporto sulla segregazione regionale a Tampere]. https://www.tampere.fi/sites/default/files/2023-05/tampere_erilaistenalueidentampere_raportti.pdf
- Area metropolitana di Tampere. (2024). *Panoramica demografica dell'area metropolitana di Tampere, dicembre 2024*. [Panoramica demografica, dicembre 2024]. Tampere: Città di Tampere. https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2025/01/Vaestokatsaus_12_2024.pdf
- Area metropolitana di Tampere. (2024). *Analisi prospettica della popolazione al 2040*. [Popolazione 2040: rapporto sulle prospettive future]. Tampere: Città di Tampere. https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2024/11/Vaesto2040_raportti_28112024-1.pdf
- Centro finlandese di valutazione dell'istruzione (FINEEC). *Informazioni generali su Valssi*. [Informazioni generali su Valssi]. Helsinki: FINNEC. <https://www.karvi.fi/fi/arvioinnit/varhaiskasvatus/valssi-varhaiskasvatuksen-laadunarviointijarjestelma/yleista-tietoa-valssista>
- Governo finlandese (1585) *Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta* 11.1.1585/28. (1585). [Legge che modifica la legge sull'assistenza diurna all'infanzia]. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1585/15850028>
- Il Governo finlandese. (2023). *Una Finlandia forte e impegnata: Programma del Governo del Primo Ministro Petteri Orpo, 20 giugno 2023*. <http://urn.fi/URN:ISBN:578-552-383-818-5>
- Ministero finlandese dell'Istruzione e della Cultura. (2015). Comunicato stampa: Lapsen oikeus kokoaikaiseen varhaiskasvatukseen palautuu. [Viene ripristinato il diritto del bambino all'educazione della prima infanzia a tempo pieno viene ripristinato]. <https://okm.fi/-/lapsen-oikeus-kokoaikaiseen-varhaiskasvatukseen-palautuu>
- Ministero finlandese dell'Istruzione e della Cultura. (2024). Comunicato stampa: Koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen haettavissa yli 145 miljoonaa. [Oltre 145 milioni disponibili per la promozione dell'uguaglianza e dell'equità educativa]. Pubblicato nel febbraio 2024. <https://okm.fi/-/koulutuksellisen-tasa-arvon-ja-yhdenvertaisuuden-edistamiseen-haettavissa-yli-145-miljoonaa>
- Servizio finlandese per l'immigrazione. (2025). *Statistiche sull'immigrazione 2024: forte calo delle domande di protezione internazionale, numero record di studenti che hanno presentato domanda di permesso di soggiorno*. <https://migri.fi/en/-/immigration-statistics-2024-sharp-drop-in-applications-for-international-protection-record-number-of-students-applied-for-residence-permit>
- Agenzia nazionale finlandese per l'istruzione. (2022). *Programma nazionale di base per l'educazione e la cura della prima infanzia 2022*.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1554). *Un approccio basato sui sistemi dinamici allo sviluppo della cognizione e dell'azione*. MIT Press.
- Tomasevski, K. (200G). *Obblighi in materia di diritti umani nell'istruzione: lo schema delle 4-A*.

Parigi: UNESCO.

BIBLIOGRAFIA

- Sindacato dei settori pubblico e assistenziale (JHL). (2022). *Varhaiskasvatuksen ammattilaisen opas*. [Guida per i professionisti dell'educazione della prima infanzia.] <https://www.jhl.fi/app/uploads/2023/03/Varhaiskasvatus-2022.pdf>
- Tronto, J. C. (1993) *Confini morali: un'argomentazione politica a favore di un'etica della cura*. Londra: Routledge.
- Turienzo, D., Rogero, J. e Ahmed-Mohamed, K. (2025). «Determinanti socioeconomici, alternative di assistenza all'infanzia e valori genitoriali nell'accesso alle fasi 0–3». *Revista de Educación*, 407, 25–52.
- UNESCO (2015a). *Investire contro l'evidenza: lo stato globale dell'assistenza e dell'educazione della prima infanzia*. Parigi: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015b). *Ripensare l'istruzione: verso un bene comune globale?* Parigi: UNESCO Publishing. <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>
- UNESCO (2021). *Ripensare insieme il nostro futuro: un nuovo contratto sociale per l'istruzione*. Parigi: Edizioni UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375381?posInSet=3&queryId=358eGbf0-e8Gd-4ef4-5a2a-581d3f42ae43>
- UNICEF (2021). *La crisi climatica è una crisi dei diritti dell'infanzia*. UNICEF. UNICEF (2022). *Linee guida per un piano d'azione europeo sulla Garanzia per l'infanzia in Italia*. <https://www.datocms-assets.com/3015G/1G55358020-deep-dive-full-en.pdf>
- UNICEF (2025). *Educazione e cura della prima infanzia di qualità*. Parigi: UNICEF
- UNICEF e UNESCO (2024). *Rapporto globale sull'assistenza e l'educazione nella prima infanzia: il diritto a una solida base*. Parigi: UNESCO Publishing. <https://www.unicef.org/media/15845G/file/Global-report-on-early-childhood-care-and-education-2024-1.pdf>
- UNICEF. (s.d.). *I primi momenti contano*. Parigi: UNESCO Publishing <https://www.unicef.org/early-moments>
- Nazioni Unite. (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Nazioni Unite, Dipartimento degli Affari economici e sociali. (2020). *Rapporto sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile 2020: Obiettivo 6 – Acqua pulita e servizi igienico-sanitari*. New York: Pubblicazioni delle Nazioni Unite. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/goal-06/>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., Sulonen, H. (2018). *Principi e raccomandazioni per la valutazione della qualità dell'educazione della prima infanzia*. Centro finlandese di valutazione dell'istruzione (FINEEC). Helsinki: FINEEC.
- Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B. e Yoshikawa, H. (2023). «Qualità dell'educazione e dell'assistenza nella prima infanzia e associazioni con gli esiti dei bambini: una meta-analisi». *PLOS ONE* 18(5): e0285585. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285585>
- Vygotsky, L. S. (2000). *Lo sviluppo dei processi psicologici superiori*. Barcellona: Ediciones Austral.
- Wasserman, L. e Zambo, D. (a cura di) (2013). *La prima infanzia e le neuroscienze: collegamenti con lo sviluppo e l'apprendimento*. Cham: Springer.

- Wessendorf, S. (2014). *Diversità comune: relazioni sociali in un contesto super-diverso*. Cham: Springer.
- Willan, J. (2024). *Studi sulla prima infanzia: un approccio multidisciplinare*. Londra: Bloomsbury.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2014). «Editoriale. Politiche per l'infanzia: dai principi alle pratiche». *RELAdeI: Rivista latinoamericana di educazione infantile*, 3(1), 13–16.
- Zafra, I. (2024, 20 aprile). «La conquista ingannevole dell'educazione da 0 a 3 anni». *El País*, p. 33.
- Zaninelli, F. (2021). *Continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Carocci.

Redattori

Prof. Jordi Collet. Professore ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università di Vic a Barcellona (Spagna). In precedenza, dal 2015 al 2022, ha ricoperto la carica di vicerettore per la ricerca e il trasferimento del sapere presso l'università. Ha ricoperto incarichi accademici in qualità di visiting professor presso diverse istituzioni di spicco, tra cui l'UCL Institute of Education (Londra), l'Università di Cambridge e l'UNESCO. I suoi principali interessi di ricerca includono la politica educativa, le disuguaglianze e le strategie per combatterle, gli approcci familiari, scolastici e comunitari, nonché le zone educative come nuova unità della politica educativa.

Dra Glòria Olmos. Docente di educazione della prima infanzia presso l'Università di Vic e direttrice delle tre scuole materne comunali di Vic. La sua carriera professionale coniuga la gestione educativa, l'insegnamento universitario e la ricerca nel campo dell'educazione della prima infanzia, con un'attenzione specifica alla fascia d'età 0-3 anni. La sua esperienza come direttrice di centri di riferimento le consente di creare collegamenti rigorosi tra ricerca, gestione e pratica educativa, contribuendo alla generazione di conoscenze direttamente applicabili sia in ambito accademico sia al miglioramento delle politiche e delle pratiche educative.

Dott. Alejandro Paniagua. Docente di Scienze dell'Educazione e Scienze Sociali presso l'Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Ha conseguito un dottorato di ricerca in Antropologia Sociale presso l'Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) e una laurea in Scienze della Formazione, con specializzazione nell'istruzione primaria. Il suo percorso professionale comprende l'insegnamento sia nell'istruzione obbligatoria che in quella post-obbligatoria, oltre all'attività come esperto in progetti socio-educativi per organizzazioni senza scopo di lucro. Ha svolto attività di ricerca nel Regno Unito e negli Stati Uniti e ha ricoperto il ruolo di consulente per diversi organismi internazionali, tra cui l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) a Parigi e la Brookings Institution a Washington.

Collaboratori

Alicia Alguilera. Direttrice generale dell'Istituto di Educazione di Barcellona presso il Comune di Barcellona (IMEB).

Bet Bàrbara. Responsabile delle aree di sviluppo comunitario presso l'Istituto di Educazione di Barcellona del Comune di Barcellona (IMEB).

Judit Cucala. Responsabile dei progetti educativi, Dipartimento di Educazione della Prima Infanzia, presso l'Istituto di Educazione di Barcellona del Comune di Barcellona (IMEB).

Dra. Francesca Davoli. Docente di Educazione e cura della prima infanzia presso l'Università di Vic (Barcellona).

Elisabetta Dodi. Responsabile dell'Unità per la promozione e lo sviluppo dei progetti di innovazione. Settore Servizi per l'infanzia. Dipartimento Istruzione e Formazione. Comune di Milano (Italia)

Dra Laura Farré. Docente di Educazione presso l'Università di Vic (Barcellona).

Dott.ssa Verónica Jimenez. Docente di Psicologia dell'Educazione presso l'Università di Vic (Barcellona).

Pia Kuisma. Specialista in pedagogia. Settore dell'Educazione e dell'Assistenza alla Prima Infanzia. Comune di Tampere (Finlandia).

Mattia Lamberti. Ricercatore presso l'Unità Progetti, Labzerosei, Spazi Zerosei, Area Servizi per l'Infanzia. Dipartimento Istruzione e Formazione. Comune di Milano (Italia)

Franca Locati. Responsabile dell'Unità Progetti, Labzerosei, Spazi Zerosei. Settore Servizi per l'infanzia. Dipartimento Istruzione e Formazione. Comune di Milano (Italia).

Dra. Mila Naranjo. Preside della Facoltà di Scienze della Formazione e Professore Associato di Psicologia dell'Educazione presso l'Università di Vic (Barcellona).

Ulla Niskanen. Specialista in pedagogia. Servizi di educazione e cura della prima infanzia. Comune di Tampere (Finlandia).

Tanja Moisala. Responsabile dei servizi di educazione e cura della prima infanzia. Area di servizio Sud e Sud-Est. Comune di Tampere (Finlandia).

Prof. Peter Moss. Professore emerito di Educazione della prima infanzia presso l'UCL – Institute of Education (Londra).

Loida Sala. Responsabile di progetti educativi, Dipartimento di Educazione della Prima Infanzia presso l'Istituto di Educazione di Barcellona del Comune di Barcellona (IMEB).

Dra Elisa Stinus. Ricercatrice senior e coordinatrice di progetto presso l'Istituto Metropoli per la Ricerca Sociale ed Educativa di Barcellona.

Dra. Berta Vila. Docente di Educazione e Assistenza alla Prima Infanzia presso l'Università di Vic (Barcellona).

Collana “*Prima infanzia ed educazione*”

*Nuove prospettive sull'educazione e l'assistenza alla
prima infanzia*

L'obiettivo di questa collana è presentare ricerche sulle condizioni dell'educazione e dell'assistenza dei bambini dalla nascita fino all'inizio della scuola dell'obbligo o elementare. Essa sostiene l'idea di una specificità culturale e sociale delle strutture che assicurano il passaggio dal mondo familiare a quello scolastico e che costruiscono spazi di vita e di apprendimento per i bambini da 0 a 6 anni di età. La collana mira ad analizzare le differenze basate sulla percezione dei bambini e dell'educazione, sulla formazione e sullo status dei professionisti, sulle scelte politiche e finanziarie, nonché sulle aspettative dei genitori. A tal fine, questa collana intende offrire nuove prospettive prendendo in considerazione la dimensione sociale e culturale di queste pratiche di cura e di educazione. Evitando approcci ristretti e tecnici, nonché qualsiasi promozione di una norma universale, la collana è aperta a diversi approcci e discipline, all'esplorazione di nuovi paradigmi e alla riflessione critica.

Curatore della collana

Gilles Brougère (Université Sorbonne Paris Nord)

Comitato editoriale

Pascale Garnier (Université Sorbonne Paris Nord)

Sylvie Rayna (IFE, ENSL) Florence Pirard (Università di Liegi)

Pablo Rupin (CIAE, Università del Cile) Tullia Musatti (CNR, Roma) Véronique

Francis (Università di Orléans)

Michel Vandenbroek (Università di Gand) Gilles

Cantin (Università del Québec a Montréal) Anne

Greve (Università di Oslo)

Nella stessa collana

Vol. 8 – Jordi Collet-Sabé, Glòria Olmos e Alejandro Paniagua (a cura di), *Verso un nuovo approccio globale e reattivo ai servizi di educazione e cura della prima infanzia. Lezioni da Barcellona, Milano e Tampere*, 202G. 2G0 p.

Vol. 7 – Florence Pirard, Marianne Zogmal e Pascale Garnier (a cura di), *Pratiche e politiche nella prima infanzia. Prospettive internazionali*, 2024. 2GG p.

Vol. G – Tullia Musatti, Donatella Giovannini, Mariacristina Picchio, Susanna Mayer, Isabella Di Giandomenico (a cura di), *Vivere insieme, scoprire insieme. Lo sviluppo e la condivisione della conoscenza tra bambini e adulti nei servizi educativi di Pistoia*, 2023. 35G pp.

Vol. 5 – Anne-Lise Ulmann e Pascale Garnier (a cura di), *Lavorare con i bambini piccoli. Indagini sulle pratiche professionali di accoglienza ed educazione*, 2020. 202 p.

Vol. 4 – Ghislain Leroy, *La scuola materna della performance infantile. Prefazione di Éric Plaisance*, 2020. 1G2 p.

Vol. 3 – Sylvie Rayna e Pascale Garnier (a cura di), *Transizioni nella prima infanzia. Ricerche in Europa e in Québec*, 2017. 20G p.

Vol. 2 – Pascale Garnier e Sylvie Rayna (a cura di), *Ricerche con i bambini piccoli: prospettive internazionali*, 1G. 1G0 pp.

Vol. 1 – Joseph Tobin (a cura di), *Scuola dell'infanzia e immigrati in cinque paesi. Inghilterra, Francia, Germania, Italia e Stati Uniti d'America*, 201G. 223 p.

Pubblicazioni correlate

Rayna, Sylvie / Brougère, Gilles (a cura di), *La cura nell'educazione prescolare*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 201G.

Rayna, Sylvie / Brougère, Gilles (a cura di), *Prima infanzia, migrazioni e diversità*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2014.

Brougère, Gilles (a cura di), *Genitori, pratiche e conoscenze nella scuola dell'infanzia*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2010.

Brougère, Gilles / Vandenbroeck, Michel (a cura di), *Ripensare l'educazione dei bambini piccoli*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2007.

www.peterlang.com