

## L'educazione nella prima infanzia: un mosaico di successi, sfide e opportunità

### *Early Childhood Education: a Mosaic of Successes, Challenges and Opportunities*

**Gerwald Wallnöfer**

Full Professor of Education / Faculty of Education / University of Bolzano (Italy) / gerwald.wall-noefer@unibz.it

abstract

*Early childhood education and care have been the focus of various extensive trans-national studies over the past decade. The present article aims to describe the situation in Italy and to identify the strengths and weaknesses of the current educational system and policy in an international context.*

**Keywords:** *Early childhood education and care, ECEC staff qualification, Continuing professional development*

L'educazione e cura della prima infanzia è stata, negli ultimi anni, oggetto privilegiato di varie indagini internazionali. In questo contributo si vogliono delineare alcuni principi che descrivono la situazione in Italia, mettendone in luce i punti di forza e di debolezza in relazione al contesto internazionale.

**Parole chiave:** Educazione e cura della prima infanzia, Formazione del personale, Sviluppo professionale continuo

# L'educazione nella prima infanzia: un mosaico di successi, sfide e opportunità

---

## 1. Uno sguardo al contesto

Per fornire un quadro temporale ai profondi mutamenti nel ripensamento dei servizi e del sistema educativo dell'infanzia e della prima infanzia<sup>1</sup> possiamo far riferimento al 1996, anno in cui la Commissione Europea ha istituito il network *Rete per l'infanzia*, che ha emanato raccomandazioni per i servizi dedicati alla prima infanzia. Accanto alle indicazioni propriamente educative e formative venne proposto un modello di formazione per il personale della prima infanzia che prevedeva il superamento di un esame di stato e una successiva formazione universitaria. Come risaputo, in Italia sono partiti corsi universitari di questo tipo già nell'anno accademico 1997/98 e, dal punto di vista della formazione del personale e della concezione degli approcci teorici, si può constatare che l'Italia è stata considerata all'avanguardia in questo ambito scientifico. In Germania invece, per esempio, le indicazioni europee divennero tema di discussione pubblica ma non portarono ad un'innovazione del sistema di formazione degli educatori immediata e strutturata a livello nazionale. Dal punto di vista strutturale, infatti, in Germania emerge ancora oggi una situazione molto eterogenea per quel che riguarda i percorsi formativi offerti dalle istituzioni universitarie di pedagogia sociale e di formazione per educatori: non è stata messa in atto nessuna strategia comune e, dal punto di vista delle politiche educative, la responsabilità per i servizi della prima infan-

1 Con educazione della prima infanzia si intende il servizio per i bambini dalla nascita all'istruzione primaria come è in uso, tra l'altro, nei documenti della rete europea Eurydice.

zia si spartisce fra responsabilità del ministero degli affari sociali e di quello della cultura (Dreyer, 2010).

Importanti indicazioni per una discussione fondata e una riqualificazione dei modelli di formazione per la prima infanzia a livello internazionale giunsero dalla prima relazione dell'OECD *Starting strong* del 2001. In questa relazione i cambiamenti socioeconomici e culturali vennero messi a confronto, a livello globale, con le opportunità di crescita nella prima infanzia. Inoltre, vennero prese in considerazione le nuove scoperte provenienti dalle ricerche neurobiologiche che sottolineavano il ruolo decisivo della prima infanzia sulla biografia di apprendimento dell'intera vita.

Nella successiva relazione dell'OECD del 2006, *Starting Strong II*, la ricerca comparativa venne strutturata per tutti i Paesi partecipanti tenendo conto di alcuni principi di base:

- un approccio sistemico e integrato di una politica di sviluppo e implementazione;
- una forte ed equilibrata partnership con il sistema formativo;
- l'accesso per tutti con particolare attenzione ai bambini con bisogni educativi speciali;
- sostanziali investimenti pubblici in servizi e infrastrutture;
- condizioni adeguate per la formazione e il lavoro del personale in tutte le forme delle offerte per i bambini;
- un approccio partecipativo per lo sviluppo e la garanzia della qualità;
- un'attenzione sistematica al monitoraggio e alla ricerca empirica (Press, 2009, pp. 1-2).

## 2. Opportunità e criticità in Italia

Nella maggioranza dei Paesi europei l'attenzione ad offrire servizi accessibili alla fascia pre-primaria rimane comunque più intensa nell'età che più si avvicina all'inizio della scuola primaria. L'offerta educativa riservata alla prima infanzia si distingue in Italia in relazione alle fasce di età 0-3 e 3+. I bambini di età superiore ai tre anni, diversamente che in altri Paesi europei, entrano di fatto a far parte del sistema educativo che rientra nelle competenze del ministero dell'istruzione, mentre i

servizi della fascia 0-3 possono essere gestiti dai comuni o da privati. Le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione del 2012<sup>2</sup> hanno costituito un passo in avanti nella definizione di finalità, diritti educativi, dialogo sociale ed educativo con i genitori e la comunità, formazione e aggiornamento degli insegnanti e organizzazione degli ambienti di apprendimento.

Tutti i Paesi europei sono interessati da profondi processi trasformativi di natura economica, sociale e culturale e in modo particolare ne sono coinvolte le possibilità di crescita e le opportunità di sviluppo. I processi di rottura e di trasformazione come le migrazioni, gli spostamenti, la separazione dei genitori, la precarietà lavorativa, cui i bambini sono prepotentemente esposti, conducono a una diffusa incertezza rispetto a un sistema di valori e in parte anche rispetto a stili di vita che sono spesso in contraddizione l'uno con l'altro o quantomeno percepiti come tali (Fthenakis, Oberhuemer, 2010).

La rapida diffusione dei moderni sistemi di comunicazione e di informazione conduce, inoltre, a uno scambio globale sempre crescente: parallelamente alla quantità di informazione muta però anche la sua qualità. Mezzi di comunicazione di massa e forme digitali della comunicazione rimodellano le interazioni informali e le forme di espressione personali e creative.

Lo scambio di saperi e la disponibilità globale e immediata di informazioni possono rappresentare effetti positivi di questi sviluppi. Ma d'altra parte si può giungere a una diminuzione dei contatti personali e a una forma di isolamento individuale che nuocciono in primo luogo ai bambini.

Le migrazioni e gli ambienti di vita flessibili costituiscono un tema centrale con forti ripercussioni sul discorso pedagogico. I cambiamenti nella situazione lavorativa e nelle condizioni di vita dei genitori, la trasformazione della struttura familiare e i mutati ruoli di genere sono pregnanti per l'esperienza personale e collettiva dei bambini (Lupoli, 2010; Wallnöfer, Frabboni, 2013).

2 D. M. 16 novembre 2012, n. 254 – Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

Accanto alle incertezze insite nella natura stessa delle società pluralistiche, si dovrebbero scorgere anche nuove occasioni e possibilità sia per gli individui sia a livello dell'intera comunità.

L'istruzione, la formazione e la cura dovrebbero contribuire decisamente alla riduzione dei rischi a cui è esposta l'infanzia e a un incremento delle possibilità per uno sviluppo positivo in una società complessa e difficile da decifrare.

Gli ultimi dati che abbiamo a disposizione riguardanti le opportunità formative dell'infanzia appaiono da un lato incoraggianti. La relazione sull'Italia di *Education at a glance* del 2018 ci fornisce, per quanto riguarda il tasso italiano di scolarizzazione completa per i bambini di età compresa tra i 5 e i 14 anni, un dato superiore al 90% (OECD, 2018b, p. 5).

Quasi tutte le regioni italiane presentano, inoltre, nella scuola pre-primaria un tasso di scolarizzazione maggiore del 90% per i bambini di 4 anni. Tuttavia, il livello di spesa per alunno in Italia risulta inferiore alla media OECD, con uno scarto che si fa sempre più elevato con l'aumento dei livelli di istruzione. Nel 2015 il livello di spesa per alunno "corrispondeva al 99% della media OECD nell'istruzione primaria, al 95% nell'istruzione secondaria inferiore e all'89% nell'istruzione secondaria superiore" (p. 7). La spesa per alunno era inferiore nell'istruzione terziaria e pre-primaria: nelle scuole pre-primarie era il 74% della media OECD mentre nell'istruzione terziaria il 73% della media OECD, o il 67% se si escludono le spese dedicate alla ricerca e allo sviluppo (OECD, 2018b, p. 7).

Le spese per ogni bambino nella fascia di età della pre-primaria risultano molto inferiori alla media OECD: l'Italia si colloca in coda alla graduatoria al 27° posto su un totale di 33 Paesi, come indica il rapporto OECD *Starting strong* del 2017.

Anche le retribuzioni degli insegnanti dalla pre-primaria fino alla scuola secondaria sono diminuite tra il 2010 e il 2016 se si tiene in considerazione l'effetto dell'inflazione. Lo stipendio medio e la progressione di carriera di un insegnante sono inferiori alla media OECD. Lo stipendio medio di un insegnante italiano raggiunge al massimo della progressione di carriera il 79% della media OECD per la scuola primaria e l'86% per la scuola pre-primaria (OECD, 2018b, p. 8).

Per quanto riguarda le infrastrutture e gli ambienti di apprendimento non si trovano dati di comparazione a livello internazionale,

ma la situazione generale delle infrastrutture scolastiche è tristemente nota.

Il rapporto OECD sottolinea comunque la crescente attenzione delle politiche educative italiane all'educazione e alla cura della prima infanzia e i dati positivi della frequenza della scuola dell'infanzia sono molto incoraggianti.

Il rapporto OECD *Starting strong* del 2017 ritorna anche sulla stretta relazione ormai riconosciuta tra l'efficacia dell'educazione nella fascia della pre-primaria in rapporto per esempio allo sviluppo cognitivo e alla mobilità sociale. La percentuale di scolarizzazione della prima infanzia è sopra la media OECD di sette posizioni: l'Italia occupa, infatti, la posizione 17 su 34. Questi dati mostrano di nuovo per quello che riguarda l'Italia una discrepanza eclatante tra impegno e risorse disponibili. I dati quantitativi non sono però mai esaustivi per un'analisi approfondita della qualità dell'offerta. Vanno quindi ricordati alcuni altri aspetti cruciali per uno sguardo più ampio sulla qualità dell'offerta pedagogica.

### 3. Sviluppo professionale e reti educative

Una riflessione sulle tipologie di offerte educative per la prima e primissima infanzia e sui percorsi formativi previsti per gli insegnanti dovrebbe fornirci indicazioni sull'efficacia e sull'equità delle forme della pedagogia che possano garantire uno sviluppo globale del bambino.

Il principio guida di ogni riflessione deve essere lo sviluppo e la promozione della salute e del benessere del bambino dal punto di vista fisico, psichico, mentale e sociale.

Il diritto del bambino alla salute, all'educazione, alla formazione e al rispetto della sua identità individuale, etnica, culturale, linguistica e religiosa deve rappresentare il punto da tenere in considerazione per ogni confronto sulla qualità riguardo all'educazione e alla cura nella prima infanzia.

I bambini devono inoltre essere considerati come apprendenti competenti e attivi, capaci di sviluppare considerazioni proprie e interpretazioni personali della realtà. Essi sono alla scoperta del loro mondo e dei loro talenti e vanno sostenuti in questo cammino da edu-

catori e insegnanti. Il punto di partenza è sempre costituito dai loro bisogni e interessi in modo che possano farsi co-costruttori delle proprie biografie di apprendimento.

Se le linee guida educative per la prima infanzia sono stabilite a livello nazionale in modo centralizzato, deve rimanere comunque lo spazio per un'implementazione flessibile a livello regionale con la collaborazione e la partecipazione di genitori, educatori, insegnanti e rappresentanti della società civile.

Le profonde mutazioni del mondo del lavoro e della famiglia costituiscono nuove sfide e pongono nuove istanze per la pedagogia della prima infanzia non solo per ciò che riguarda i tempi di apertura e l'organizzazione dei diversi tipi di servizi, ma anche in riferimento agli approcci pedagogici seguiti.

L'elevato numero di figli unici, per esempio, richiede una riconsiderazione dei processi di apprendimento stessi. Le offerte pedagogiche devono essere orientate ai piccoli gruppi e per questo non si può pensare ad un modello trasferibile a situazioni e bisogni diversi.

Le società attraversate da processi di cambiamento persistenti e complessi devono inoltre formare professionisti in grado di attuare analisi delle situazioni, individuare modelli di sviluppo e di pianificazione ed infine mettere in atto processi di valutazione di questi modelli.

Una particolare sfida per genitori e bambini è rappresentata dal passaggio tra i diversi gradi formativi, non sempre percepito come fluido e attraversato da linee pedagogiche chiare e comuni e in continuità con i processi di apprendimento già avviati.

Le relazioni e le collaborazioni fra la scuola e la famiglia rappresentano un aspetto che va intensificato e ulteriormente indagato e che trova in alcune realtà educative, per esempio in Nuova Zelanda, momenti istituzionalizzati e realizzati attraverso frequenti comunicazioni scritte redatte in modo molto attento e strutturato, destinate ai genitori e fondate sulle osservazioni di ogni singolo bambino: vengono fornite informazioni dettagliate sui lavori del bambino e sui progressi fatti in modo che i genitori siano costantemente informati sul suo sviluppo, sappiano intervenire anche a casa in modo mirato e possano mantenere una relazione educativa intensa e costruttiva con la scuola e gli insegnanti (Wallnöfer, 2013).

Questo è particolarmente importante nel campo dell'apprendimento sociale perché molti genitori hanno difficilmente la possibilità di vivere occasioni di interazione dei loro figli con altri bambini eppure devono poter essere certi che lo sviluppo di ogni bambino sia monitorato e documentato e seguito con obiettivi specifici e individualizzati che soddisfino i bisogni emotivi, sociali, cognitivi e fisici.

Un altro fattore da tenere in considerazione in Italia è l'eterogeneità persistente dell'offerta educativa e della sua qualità per la fascia d'età 0-3. La qualità è spesso fondata su offerte locali e quindi emergono diversità profonde a livello territoriale, tanto da poter affermare che le opportunità formative dei bambini sono fortemente legate alla provenienza geografica e a quella socioeconomica. Inoltre, le prospettive educative sono determinate fortemente dai prerequisiti dei bambini al momento del primo accesso al sistema formativo. Le ultime riforme mirano al superamento di questa criticità con la riforma della formazione universitaria.

L'Italia si è posta come obiettivo l'attuazione del diritto all'educazione per tutti i bambini: per questo l'assistenza, l'istruzione e la formazione devono essere sempre più viste come un'unica entità e unificate in termini organizzativi. Da un confronto a livello dell'offerta pedagogica internazionale emerge che gli ambiti dell'educazione prescolastica e della formazione scolastica possono quindi essere coordinati relativamente bene, ma le transizioni tra un grado e l'altro potrebbero essere migliorate anche attraverso la creazione di maggiori occasioni di partecipazione e coinvolgimento dei genitori (Wallnöfer, Frabboni, 2013).

Le linee guida promuovono un'offerta qualitativamente comparabile a livello della fascia di età che riguarda la scuola dell'infanzia e la scuola primaria con un'attenzione però poco approfondita alla compensazione degli svantaggi dovuti alle origini regionali, alla classe sociale di appartenenza e alla disabilità. Nelle linee guida italiane mancano programmi specifici come quelli inseriti in altri Paesi pensati per superare nuovi problemi come le disuguaglianze dovute ai contesti socioculturali di provenienza. Ricordiamo, per esempio, il curriculum *Tē Whariki* neozelandese destinato alla prima infanzia, fondato sulle reti di apprendimento e collaborazione fra insegnanti e famiglie e sulla promozione dell'*empowerment* personale del bambino, considerato ca-

pace di cogliere su di sé in maniera consapevole la responsabilità di apprendere e crescere attraverso percorsi di supporto individualizzato (Wong, Zimmerman, Parker, 2010).

Le linee guida per la scuola dell'infanzia considerano la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola come un'occasione di educazione alla genitorialità ma anche come risorsa di una più ampia rete di collaborazione fra comunità, educatori, insegnanti e parti sociali. Il coinvolgimento dei genitori nella pianificazione, implementazione e valutazione delle offerte fornisce un contributo importante allo sviluppo della qualità dei servizi.

Gli insegnanti e la loro formazione svolgono un ruolo importante nella realizzazione dei programmi. L'istruzione universitaria per i professionisti della prima infanzia è generalmente considerata un importante passo in avanti. Va sottolineata inoltre l'importanza della formazione permanente come elemento indispensabile in un sistema integrato (Dozza, Ulivieri, 2016). Al momento sussistono ancora difformità nella tipologia di formazione ottenuta e nella qualifica professionale richiesta.

Le riforme del percorso di formazione degli insegnanti e l'introduzione di corsi universitari risalgono per molti Paesi europei agli ultimi decenni. La formazione universitaria è ormai un prerequisito per l'accesso alla professione di insegnante nella scuola dell'infanzia e per molti servizi della pre-infanzia. Il campo di ricerca della prima infanzia ha quindi un nuovo significato all'interno della ricerca pedagogica. Oltre ai vantaggi generali di una migliore qualifica degli educatori, vanno messi in rilievo anche altri aspetti interessanti connessi alla riforma della formazione degli insegnanti.

Va sottolineato che i corsi di formazione per insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria hanno la stessa durata e corrispondano allo stesso livello di carriera accademica. Ciò contribuisce a determinare i seguenti prerequisiti per un sistema educativo orientato al futuro:

- la rimozione dei principali ostacoli alla continuità tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria;
- lo sviluppo di una discussione e di una base di lavoro comune per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria;

- il miglioramento della considerazione sociale per il lavoro degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria;
- la creazione di mobilità verticale che consente anche agli insegnanti della scuola dell'infanzia competenti e interessati di proseguire la loro formazione scientifica.

Questi aspetti positivi risultanti dal modello di formazione universitaria nel sistema italiano potrebbero essere realizzati anche per il livello 0-3 integrandolo nel sistema già esistente e superando così i grandi svantaggi dei sistemi ancora in atto a livello europeo.

#### 4. Vecchie e nuove sfide dei profili professionali

Uno dei problemi dei sistemi tradizionali non integrati è quello, come già accennato, delle transizioni tra i singoli livelli di istruzione. La mancanza di mobilità verticale del personale dell'assistenza pre-primaria, così come le grandi differenze nella formazione e nelle carriere rendono le relazioni di cooperazione più difficili e forniscono meno opportunità educative ai bambini. Si tratta di un ostacolo allo sviluppo della società nel suo complesso: la pianificazione, l'organizzazione e la gestione delle istituzioni educative richiedono livelli elevati di competenze a tutti i livelli.

La combinazione d'istruzione, formazione e cura esige un sistema di formazione modulare che lasci sufficiente spazio alla differenziazione e alla specializzazione, per esempio una maggiore attenzione alle cure nella fascia di età 0-3, garantendo nel contempo continuità allo sviluppo del bambino.

Nonostante il raggiungimento di molti obiettivi educativi le politiche per l'orientamento dell'educazione devono però tenere in considerazione determinati principi:

- la promozione della competenza globale del bambino dal punto di vista fisico, mentale, spirituale e sociale;
- il diritto alla salute, al benessere, all'educazione e al rispetto per l'identità individuale, etnica, culturale, linguistica e religiosa del bambino;

- il contributo dell'istruzione, della formazione e dell'assistenza alla riduzione dei rischi e al miglioramento delle opportunità di sviluppo;
- l'attenzione a garantire che gli aspetti strutturali e organizzativi o gli interessi personali delle istituzioni non vengano messi in primo piano.
- Un confronto di risultati di una ricerca comparata in diversi Paesi (Wallnöfer, Frabboni, 2013) dimostra che il profilo professionale per gli educatori e gli insegnanti deve fondarsi in particolare su competenze che sono da considerare trasversali:
  - competenze pedagogiche e metodologiche: saper osservare, valutare, stimolare le interazioni, accompagnare;
  - competenze comunicative e relazionali: capacità di comunicazione verbale e non verbale fra bambino-insegnante, comunicazione fra insegnanti, comunicazione insegnante-genitore, meta-comunicazione su obiettivi, contenuti, metodi, organizzazione di apprendimenti;
  - competenze riflessive: presa di coscienza degli schemi di azione, rielaborazione critica e valutazione dell'esperienza.

Sintetizzando, l'educatore e l'insegnante devono avere la possibilità di acquisire e perfezionare:

- conoscenze e competenze adeguate per ciò che riguarda le basi scientifiche della ricerca e dell'azione pedagogica nonché nelle discipline didatticamente rilevanti;
- capacità di osservare, interpretare, documentare i comportamenti infantili, capacità di analizzare i bisogni emotivi, cognitivi e psicosociali dei bambini e di pianificare e implementare adeguate offerte formative con l'obiettivo di una promozione completa dei processi di sviluppo;
- capacità riflessive e competenze comunicative, che rendono possibile un'azione appropriata nel contesto delle decisioni e delle procedure collegiali;
- capacità di progettare la propria attività professionale in stretta collaborazione con tutte le persone e le istituzioni coinvolte nel processo educativo, tenendo conto dell'ambiente e dell'uso di tutte le risorse disponibili;

- la capacità di applicare le proprie competenze in diversi contesti educativi e sociali;
- la capacità di sviluppare e approfondire continuamente le proprie competenze professionali e personali;
- la capacità di pianificazione sistematica, completa, efficiente e flessibile delle attività didattiche e motivazionali tenendo conto degli obiettivi educativi e dell'uso giustificato di metodi appropriati;
- la capacità di imparare per tutta la vita seguendo percorsi di formazione in itinere, permanenti e strutturati che facciano accrescere motivazione e professionalità, perché competenze e saperi appresi durante la formazione non hanno naturalmente mai fine (Commissione Europea-Rete per l'infanzia, 1996).

Questo elenco non va considerato come catalogo completo di competenze ma come contributo aperto di riflessione e discussione. Al di là di queste considerazioni sicuramente incomplete riguardo al sistema formativo e di ricerca va ricordata la ricchezza teorica della pedagogia italiana nell'ambito della prima infanzia riconosciuta e apprezzata in tutto il mondo ma spesso purtroppo trascurata nel Paese di origine.

## Riferimenti bibliografici

- Commissione Europea-Rete per l'infanzia (1996). *Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Dozza L., Ulivieri S. (eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Dreyer R. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich. Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung des pädagogischen Personals im Vergleich*. Hamburg: Verlag Dr. Kováč.
- Driscoll K.C., Pianta R.C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21: 38-64.
- EACEA/Eurydice (2016). *Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe – 2016. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. In <[352](http://eurydice.indire.it/wp-con-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- ent/uploads/2017/02/Early\_Childhood\_Education\_and\_Care\_.pdf> (ultima consultazione: 3/09/2018).
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. In <<https://www.earlychildhoodworkforce.org/node/214>> (ultima consultazione: 12/09/2018).
- Fthenakis W.E., Oberhuemer P. (Hrgs.) (2010). *Fühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lupoli N. (ed.) (2010). *Patrimoni identitari e dialogo interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2012). *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Numero speciale*. Firenze: Le Monnier. In <[http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)> (ultima consultazione 13/09/2018).
- Müller D. et alii (2015). *Evaluation des Bundesprogramms "Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder". Abschlussbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- OECD (2001). *Starting strong: Early Childhood Education and Care (Education and skills)*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Starting strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2018b). Italia. In *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Press F. (2009). Trends and debates in ECEC policy: a literature review canvassing policy developments in Australia, Canada, New Zealand, Sweden and the United Kingdom. In D. Brennan (Ed.) *Building an International Research Collaboration in Early Childhood Education and Care: Background Materials for A Workshop funded by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY)* (pp. 1-24) UNSW, Sydney: Social Policy Research Centre.
- Urban M. (2012). Researching Early Childhood Policy and Practice. A Critical Ecology. *European Journal of Education*, 47(4): 494-507.

- Wallnöfer G. (2008). Professionalisierung durch Akademisierung. In H. Von Balluseck (Ed.), *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen: Verlag Budrich.
- Wallnöfer G. (2013). La scuola di base neozelandese. In G. Wallnöfer, F. Frabboni, *La scuola europea tra istruzione ed educazione. La voce degli insegnanti altoatesini* (pp. 123-130). Milano: FrancoAngeli.
- Wallnöfer G., Frabboni F. (2013). *La scuola europea tra istruzione ed educazione. La voce degli insegnanti altoatesini*. Milano: FrancoAngeli.
- Wong N.T., Zimmerman M.A., Parker E.A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46: 100-114.