



## FOCUS

### Cura dell'infanzia tra civiltà e discriminazione

#### Claudio Crivellari

Associate Professor | Department Of Humanities, Art And Social Science | University "d'Annunzio" of Chieti-Pescara | [claudio.crivellari@unich.it](mailto:claudio.crivellari@unich.it)

#### Maila Pentucci

Associate Professor | Department Of Humanities, Art And Social Science | University "d'Annunzio" of Chieti-Pescara | [maila.pentucci@unich.it](mailto:maila.pentucci@unich.it)

### Childcare between civilization and discrimination

#### Abstract

*Since the beginning of the century, the theme of childhood education and care has been considered increasingly central both for the development and education of children and for the construction of a democratic and inclusive society, characterized by equal opportunities and fights all forms of poverty. In childhood, inclusion is configured as a process aimed at eliminating discrimination, marginalization and obstacles that children may encounter in their development path. In this regard, international organizations recommend overcoming traditional gender stereotypes and guaranteeing development and access to quality care and education for all, recalling the principles of inclusive education not limited only to special categories of people, classified on the basis of diagnostic criteria, but extended to all diversities and oriented towards achieving the objectives of universal education.*

#### Keywords

**gender, civilization, inclusion, infancy, discrimination**

A partire dall'inizio del secolo il tema dell'educazione e della cura dell'infanzia è stato considerato sempre più centrale sia per lo sviluppo e la formazione dei bambini, sia per la costruzione di una società democratica e inclusiva, caratterizzata da pari opportunità e da lotta a tutte le forme di povertà. Nell'infanzia l'inclusione si configura come un processo finalizzato all'eliminazione della discriminazione, dell'emarginazione e degli ostacoli che i bambini possono incontrare nel loro percorso di sviluppo. A tal proposito, le organizzazioni internazionali raccomandano di superare i tradizionali stereotipi di genere e di garantire a tutti uno sviluppo e un accesso a cure e istruzione di qualità, richiamando i principi di un'educazione inclusiva non limitata solo a categorie speciali di persone, classificate in base a criteri diagnostici, ma allargata a tutte le diversità e orientata al raggiungimento degli obiettivi per l'istruzione universale.

#### Parole chiave

**genere, civiltà, inclusione, infanzia, discriminazione**

\* Il presente lavoro è frutto di un lavoro congiunto degli autori, che ne hanno costantemente condiviso le parti. A titolo formale, tuttavia, il paragrafo 1 è da attribuire a Claudio Crivellari, il paragrafo 2 è da attribuire a entrambi gli autori in parti uguali, il paragrafo 3 è da attribuire a Maila Pentucci.

## 1. Cura dell'infanzia e disparità di genere

A partire dall'inizio del secolo il tema dell'educazione e della cura dell'infanzia è stato considerato sempre più centrale sia per lo sviluppo e la formazione dei bambini, sia per la costruzione di una società più equa e inclusiva, caratterizzata da pari opportunità e da lotta a tutte le forme di povertà (Silva, 2011, 2016). Una società più equa da costruire anche grazie alla diffusione di servizi Early childhood education and care (ECEC), che rappresentano un volano di sviluppo economico e un indicatore di civiltà, in particolare nella prospettiva della partecipazione delle donne con figli inferiori a 3 anni al mercato del lavoro. A tal proposito, già il Consiglio Europeo di Barcellona del 15 e 16 marzo 2002, aggiornato nel 2022, aveva fissato al 90% la partecipazione ai servizi per l'infanzia dei bambini di età compresa fra i 3 e l'età dell'obbligo scolastico e al 33% la partecipazione dei bambini di età inferiore ai 3 anni, registrando però un ritardo generalizzato e la persistenza di notevoli differenze tra gli Stati membri. I ritardi emersero chiaramente con l'indagine del 2021 sulla forza lavoro, condotta dal CEDEFOP, che ha rivelato che in Unione Europea il 27,9% delle donne non professionalmente impegnate, di età compresa tra i 25 e i 49 anni, dichiarava come la propria condizione derivasse dalla necessità di assistere bambini o adulti bisognosi. Secondo l'European Institute for Gender Equality (EIGE), inoltre, le responsabilità di assistenza escludono dal mercato del lavoro 7,7 milioni di donne in Europa e costringono molte di loro a un lavoro part-time o occasionale.

Alla luce dei risultati, la Commissione Europea continua a sottolineare che il divario di genere nell'assistenza non retribuita è condizionato da stereotipi sociali mai superati, tanto in relazione alle professioni, quanto ai ruoli, poiché appare ancora del tutto naturale che siano sempre le donne, anche se professionalmente impegnate, a farsi carico delle attività assistenziali. Poiché nelle politiche europee dei diritti sociali si afferma che la parità di trattamento e di opportunità tra donne e uomini deve essere garantita e rafforzata in tutti i settori, anche per la partecipazione al mercato del lavoro, i termini e le condizioni stesse di lavoro, la Commissione Europea raccomanda, innanzitutto, che gli Stati membri rielaborino gli obiettivi in materia di educazione e cura della prima infanzia, al fine di garantire a tutti pari opportunità nell'accesso al mercato del lavoro.

In concreto, la Commissione Europea incoraggia gli Stati membri ad aumentare il ricorso ai servizi ECEC per facilitare la partecipazione delle donne al mercato del lavoro e migliorare lo sviluppo sociale e cognitivo di tutti i bambini, in particolare di quelli provenienti da contesti svantaggiati.

I nuovi obiettivi da conseguire entro il 2030 prevedono che:

- almeno il 50% dei bambini di età inferiore a 3 anni partecipi all'educazione e alla cura della prima infanzia;
- almeno il 96% dei bambini di età compresa tra i 3 anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria partecipi all'educazione e cura della prima infanzia, come già richiamato nel quadro dello spazio europeo dell'istruzione.

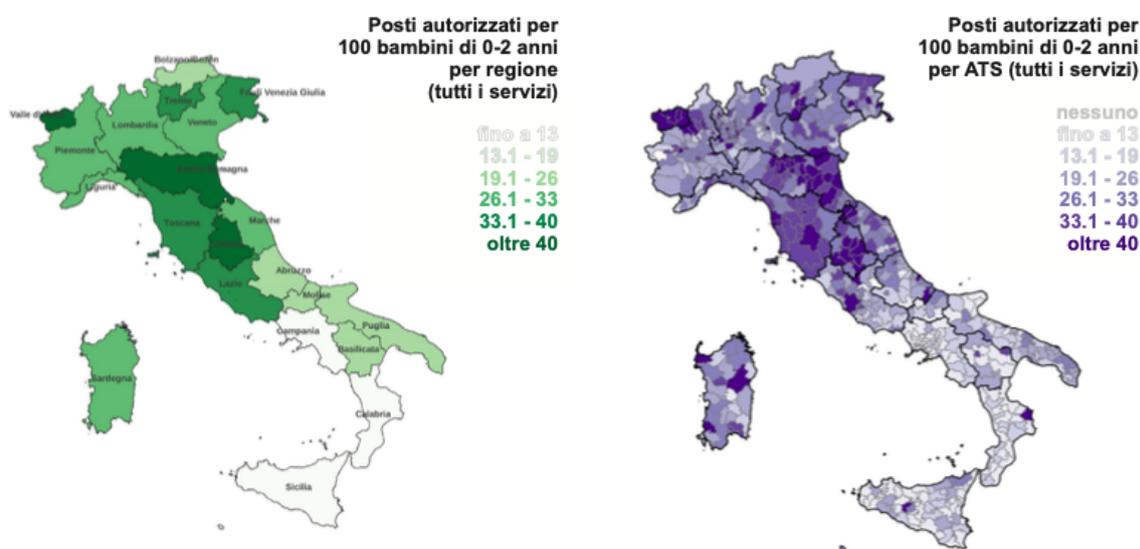
Gli obiettivi del 2030 prevedono:

- di adottare una legislazione che garantisca servizi di assistenza all'infanzia accessibili, a costi sostenibili, di elevata qualità e disponibili sia nelle zone urbane sia in quelle rurali o svantaggiate;
- di introdurre un diritto legale all'educazione e cura della prima infanzia;
- di predisporre misure mirate per consentire e aumentare la partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia dei bambini provenienti da contesti svantaggiati, con disabilità o con bisogni speciali;
- di prendere in esame il numero di ore che i bambini trascorrono nelle strutture di assistenza all'infanzia e di garantire che l'assistenza all'infanzia sia disponibile per una durata tale che consenta ai genitori di svolgere in modo significativo un lavoro retribuito;
- di adottare una legislazione che combatta gli stereotipi di genere e incoraggi un'equa ripartizione tra i genitori degli obblighi di assistenza ai figli.

Secondo l'indagine ISTAT (2023) sui servizi per la prima infanzia, in Italia, nell'anno 2020/2021 quelli attivi erano 13.542, con oltre 350 mila posti di cui a titolarità pubblica risultava il 49,1% del totale, con

una contrazione di quasi tre punti percentuali nell'ultimo quinquennio, tanto nella disponibilità di posti, quanto nel numero di iscrizioni. La contrazione dell'offerta è stata causata principalmente dalle sospensioni temporanee del servizio nell'anno della pandemia 2020/2021 e solo marginalmente da chiusure definitive. Nonostante la flessione dell'offerta, la copertura dei posti ha continuato ad aumentare leggermente in rapporto ai bambini residenti sotto i tre anni, raggiungendo il 27,2%, un valore ancora ben al di sotto rispetto all'obiettivo minimo del 33% che era inizialmente stato fissato per il 2010 dal Consiglio europeo di Barcellona.

La maggior parte dei 13.542 servizi educativi per la prima infanzia censiti sono nidi d'infanzia (8.913 di cui 191 nidi aziendali), a cui si aggiungono 2.653 sezioni primavera (per bambini da 24 a 36 mesi) e 1.976 servizi integrativi. Un supplemento della rilevazione ha raccolto le indicazioni dei Comuni circa le principali criticità riscontrate nella gestione dei nidi durante l'emergenza sanitaria: il 45% dei Comuni ha indicato come problema il ritiro dei bambini iscritti, oltre un terzo (37%) la carenza di risorse economiche. Emergono inoltre le difficoltà da parte delle famiglie a pagare le rette (riportate dal 29% dei Comuni) e un generalizzato aumento dei costi di gestione (segnalati dal 74% dei Comuni), dovuti alle molteplici misure intraprese per adattare il servizio al contesto pandemico (ad esempio per la formazione del personale). L'aumento dei costi di gestione nel 2020 è stato evidenziato soprattutto dai Comuni del Nord (81%), in minor misura da quelli del Centro (60%) e del Mezzogiorno (48%). Le maggiori criticità legate alla pandemia sono state segnalate inoltre dai Comuni più grandi, da quelli che gestiscono direttamente i servizi (con personale proprio) e da quelli che sostengono una spesa più elevata. Sempre secondo l'indagine ISTAT, le stesse tipologie di Comuni hanno anche dichiarato di aver adottato più misure per adeguare l'offerta alle problematiche e ai vincoli dell'emergenza sanitaria.



Posti pubblici e privati offerti dai servizi educativi per la prima infanzia per 100 bambini 0-2 anni, per regione e Ambito Territoriale Sociale. Anno educativo 2020/2021.  
Elaborazione grafica e Fonte: Istat, Indagine sui nidi e servizi educativi per la prima infanzia, 2023, p. 6.

## 2. Integrazione, inclusione, contaminazione

Al di là delle ricadute in termini professionali, in tutti i più recenti documenti internazionali particolare attenzione viene riservata alla dimensione inclusiva dell'infanzia, come appare anche evidente nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, che all'obiettivo n. 4, Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti (United Nations, 2015) raccomanda di garantire a tutti uno sviluppo e un accesso a cure e istruzione pre-scolastiche di qualità, richiamando principi già affermati da altre organizzazioni (UNESCO, 2011) sull'importanza di un'educazione inclusiva non limitata solo a categorie speciali di persone, individuate in base a criteri diagnostici, ma allargata a tutte le diversità che caratterizzano la diversità umana. Un'istruzione di qualità costituisce la base insostituibile per migliorare la

vita delle persone e raggiungere uno sviluppo sostenibile, nella consapevolezza che seppur il livello base di alfabetizzazione è migliorato in maniera significativa, è necessario aumentare gli sforzi verso il conseguimento di una istruzione davvero universale, in grado di accogliere tutte le diversità e le prospettive culturali. Come ricorda Ceruti (2018, pp185-186), una natura umana caratterizzata dalla diversità, che configura da sempre un incrocio di traiettorie diverse, dove interazioni e contaminazione fra culture, occasionalmente a contatto, sembrano oggi proporsi con una frequenza significativa anche nelle esperienze quotidiane di molte comunità. La diversità, infatti, oggi è spesso rappresentata proprio delle famiglie migranti, le cui caratteristiche aprono prospettive inedite e stimolanti, già a partire dall'analisi stessa delle composizioni familiari, in cui l'assenza degli anziani e della loro eredità storico-culturale condiziona non poco gli interi processi educativi.

Si tratta di famiglie caratterizzate da quella che Vertovec (2004, P. 975-976) definì *bifocalità*, intesa come “orientamenti duali” percepiti e come “aspetti complementari di un unico spazio dell'esperienza”.

Questa “bifocalità di prospettive” sostiene le esistenze migranti condotte “qui” e “là”, esercitando una notevole influenza sulla vita della famiglia transnazionale e sulle identità delle generazioni migranti successive (Ivi: 970). Come testimonia la ricerca condotta da Rebecca Golbert su alcuni giovani ebrei ucraini emigrati in Israele, Germania, Stati Uniti ed altrove, costoro usano valutare le esperienze quotidiane, il passato e il futuro, attraverso una “doppia consapevolezza”: “la loro realtà quotidiana e incorporata in una frontiera transnazionale di idee, relazioni, storie ed identità che si intersecano”, (2001: 725) circostanza che produce un notevole impatto sugli orientamenti transnazionali di chi è rimasto in patria, anzitutto evidenziando una decisa inclinazione a radicare la propria vita in più di una località e riflettendo un forte senso di connessione e senso di appartenenza a più luoghi e persone (Vertovec 2004: 976). (Salvino, 2013, p. 25).

Secondo l'analisi di Raccagni (2022, p. 92), riprendendo un concetto già espresso da Sayad (1999, p. 103) e da Pati (2014, p. 200), queste famiglie percepiscono spesso una doppia assenza, che comporta di non essere del tutto presenti dove si è presenti, ma nonostante le difficoltà, inseguono il loro compito educativo che mira a sviluppare nella persona il senso di appartenenza a un certo contesto multiculturale in un determinato ambiente di vita, trovandosi nel contesto di vita altrove a relazionarsi con i diversi contesti di cura e educazione infantile, già a partire dal nido d'infanzia, che nei documenti europei reclama in continuazione la dimensione inclusiva. Tuttavia, proprio la centralità del concetto stesso di inclusione rende necessario un preliminare chiarimento concettuale, indispensabile per evitare implicazioni e rischi tipici di un utilizzo generico del termine, anche nel linguaggio pedagogico.

I modelli di inserimento e integrazione tradizionali prendevano le mosse da una prospettiva biomedica e assimilazionista, cui corrispondeva una visione della difficoltà o del disagio come caratteristica strettamente individuale, da affrontare con strumenti e interventi volti a normalizzare le “mancanze”. Si tratta, in sostanza, di quel paradigma biomedico-positivista e deterministico che ha dominato per decenni l'immaginario, in cui i concetti venivano solitamente decodificati a un livello estremamente semplificato, ragionando in termini di nessi causali lineari e rigidi, modulati dall'esperienza quotidiana, che consentono di pervenire in maniera pragmatica alla soluzione di un problema complesso con il minimo sforzo.

Nel caso delle migrazioni, il modello assimilazionista consiste in procedure attraverso le quali il migrante acquisisce i comportamenti, le mentalità e la lingua del Paese d'accoglienza che, sulla base di tali presupposti, facilita il conseguimento della cittadinanza e pone le basi per attuare l'integrazione attraverso l'immersione totale nella cultura, nella lingua e nella mentalità, operando però una sorta di sradicamento dell'identità culturale e innescando un processo di annullamento dei tentativi di mediazione.

Di fatto, il modello assimilazionista di matrice biomedica, poneva l'attenzione sulla persona e sul suo deficit, come causa intrinseca delle difficoltà, senza considerare affatto il ruolo dei contesti e delle interazioni, generando spesso una forma di disorientamento soprattutto nelle seconde e terze generazioni di immigrati.

Alla fine del secolo scorso il modello lineare bio-medico venne messo in discussione dal modello antropologico dell'ICF (International Classification of functioning), promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, dove si sottolineava come il funzionamento umano sia il risultato di una complessa interazione sistemica tra fattori biologici, competenze personali e partecipazione sociale, fattori di contesto che possono

alimentare o ostacolare il funzionamento stesso della persona. Una prospettiva di carattere bio-psico-sociale che consente di inserire le rilevazioni all'interno di un sistema complesso di comprensione del funzionamento della persona, dal quale emergono non solo i limiti e le restrizioni, ma anche gli aspetti potenziali ed evolutivi.

Anche la recente normativa italiana in materia di integrazione e inclusione scolastica degli alunni con disabilità e/o con bisogni educativi speciali (BES), avendo ormai superato i modelli ICD (International Classification of Diseases) e ICDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) per la classificazione delle malattie e delle possibili disabilità, utilizza l'ICF come modello di riferimento nella progettazione di azioni educative che rispondano ai bisogni di valorizzazione e inclusione sociale degli alunni, facendo emergere un nuovo quadro culturale basato sulla definizione dei ruoli e dei soggetti che interagiscono per garantire il successo scolastico e formativo degli studenti con disabilità o con difficoltà, dal momento che lo scopo generale dell'ICF e quello di fornire un linguaggio unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione delle componenti della salute, del benessere e delle condizioni correlate.

Per tale motivo, l'ICF può essere utilizzata in maniera trasversale, in quanto fornisce gli strumenti scientifici per la comprensione e lo studio della salute, delle condizioni, conseguenze e cause a essa correlate; stabilisce un linguaggio comune allo scopo di migliorare la comunicazione fra i diversi utilizzatori, tra cui gli operatori sanitari, gli operatori, i docenti, i ricercatori; rende possibile il confronto tra dati raccolti in Paesi, discipline sanitarie, servizi e periodi diversi; fornisce uno schema di codifica sistematico per i sistemi informativi sanitari. Il passaggio dalle classificazioni di matrice bio-medica alla classificazione ICF, che riflette la necessità di superare il modello basato sulle "conseguenze della malattia" e di mettere al centro della valutazione della condizione di salute, può essere compreso e descritto solo a partire da tre chiavi di lettura dell'esperienza umana:

- il corpo con le sue funzioni e strutture (essere un corpo)
- le attività intenzionali e le forme di partecipazione sociale (avere un corpo)
- il collocarsi all'interno di un contesto naturale (l'ambiente)

La malattia incide sicuramente sul funzionamento, ma non assume necessariamente un ruolo determinante, dal momento che un ambiente favorevole può modificare il funzionamento stesso in modo radicale. La vita delle persone, anche se gravemente compromessa da un precario stato di salute, rimanda sempre a un'appartenenza sociale e a una rete di relazioni che possono contrastare o limitare la compromissione di funzioni o strutture corporee, ma anche modificare l'evoluzione di alcune malattie.

Con tale consapevolezza, l'ICF afferma il principio secondo il quale nessuna valutazione del funzionamento è corretta se non specifica il contesto ambientale della persona, in quanto la disabilità non è una caratteristica della persona, ma il risultato di un'interazione tra una certa condizione di salute e un ambiente sfavorevole. L'ambiente assume quindi un ruolo di fondamentale importanza per la valutazione del funzionamento delle strutture corporee sia in quanto può fungere sia da barriera, che da risorsa facilitante nei processi di socializzazione e integrazione della persona con disabilità o con bisogno educativo speciale.

L'ICF si rivela essere un valido strumento per la realizzazione di interventi educativi realmente inclusivi, in quanto esalta la valenza ontologica della persona in quanto tale e la consapevolezza che "i bisogni educativi speciali delle persone con disabilità non sono tali perché differenti dagli altri, ma in quanto richiedono di pensare e organizzare in modo diverso le prassi educative per rispondere a queste necessità". Si tratta, in definitiva, di un processo educativo di integrazione e inclusione come momento di esaltazione della varietà umana, ispirato a una concezione speciale di tutte le esperienze di vita delle persone.

L'inclusione si viene così configurando come un processo di natura dinamica ed evolutiva che mira, secondo Ainscow (2006) a superare ogni forma di discriminazione e di esclusione sociale, nel tentativo di garantire a tutti possibilità di crescita in linea con le proprie risorse e potenzialità. Contrastando in ogni modo i processi di omogeneizzazione e stereotipizzazione e i pregiudizi relativi a razza, sesso, cultura di provenienza, religione e disabilità, l'inclusione concorre alla creazione di contesti in grado di offrire a tutti, tenendo conto della particolarità di ciascuno, possibilità di crescita a livello sociale, cognitivo e affettivo (Booth, Ainscow, 2011), superando l'idea di compensazione e modificando i diversi sistemi, affinché possano rispondere alle reali differenze di tutti. La prospettiva è quella dell'ecosistema formativo integrato, in

cui la reciproca interazione di attori, risorse, agenzie educative mira a costruire un contesto olistico per assicurare efficaci processi formativi (Pinkard, 2019).

### 3. I servizi educativi per la prima infanzia: l'inclusione possibile

L'inserimento nei servizi educativi dei figli nel paese di accoglienza rappresenta per i genitori stranieri la prima occasione di relazione organica con un servizio e con professionalità di una realtà completamente diversa, in cui, come sottolineato anche negli Orientamenti Interculturali (MI, 2022), le famiglie immigrate sperimentano il ruolo di genitori accanto ad altri genitori e possono confrontarsi sulla concezione stessa dell'infanzia, sulle idee di cura sugli stili educativi.

A tal proposito, a partire dal nido d'infanzia, è importante che vengano create le condizioni affinché i minori possano integrarsi positivamente nella società di accoglienza, senza dover però rinunciare alle proprie radici culturali. Una condizione bidimensionale di *doppia etnicità* che permette al soggetto da un lato di mantenere i riferimenti della tradizione etnica familiare dall'altro di avere un contatto generativo con la società ospitante (Hutnik, 1991; Dubet, 1994). Il nido può essere dunque un luogo di incontro e confronto tra modelli familiari e pratiche di cura differenti, l'occasione privilegiata per esprimere e far dialogare le diverse rappresentazioni di genitorialità e di rapporto tra le generazioni (Bove, 2020; Bove e Sharmahd, 2020). La fiducia reciproca, l'orientamento condiviso e la coerenza educativa sono fondamentali e da questi deriva la necessità, per la scuola, di coinvolgere i genitori con *background* migratorio. Occorre dunque apprendere ad accogliere l'altro, in questo caso genitori, incontrandolo, mettendosi faccia a faccia, comprendendone la sua identità, la sua storia, le sue radici culturali (Grassi, 2019), ovvero si tratta di creare spazi di condivisione, basati sulla partecipazione, la quale si fonda sull'idea che la realtà non è oggettiva, che la cultura è un prodotto sociale in continua evoluzione, che ogni soggetto è portatore di un sapere parziale e che per costruire un progetto educativo sono importanti e rilevanti i punti di vista di tutti, in dialogo dentro una cornice di valori condivisi (Cagliari e Giudici, 2009, p. 135). (Raccagni, 2022, p. 93).

Considerando l'importanza delle strategie inclusive nell'educazione della prima infanzia, secondo Brandolini (2022) è necessario indagare anche come concretizzare la prospettiva inclusiva all'interno della nuova cornice del Sistema integrato di educazione e istruzione da zero a sei anni. Nell'infanzia l'inclusione si configura come un processo orientato all'eliminazione della discriminazione, dell'emarginazione e degli ostacoli alla crescita, all'apprendimento e alla partecipazione che i bambini possono incontrare nel loro percorso di sviluppo e si attua attraverso la mobilitazione e l'organizzazione di tutte le risorse disponibili, per favorire e promuovere il processo di crescita di tutti. La partecipazione attiva dei bambini ai contesti e ai processi educativi implica apprendimento, gioco e lavoro in relazione con gli altri; implica la possibilità di fare delle scelte e di esprimere la propria opinione su quello che si fa, implica di fatto l'essere riconosciuti, accettati e valorizzati per quello che si è (Booth, Ainscow, 2011). Tutte le forme di inclusione e di possibile esclusione derivano da fattori sociali e risiedono all'interno dell'interazione dinamica tra le persone e il contesto, per cui un rapporto lineare di causa ed effetto non potrà descrivere le capacità umane e la loro progressiva evoluzione, legate in modo indissolubile al più ampio contesto sociale e istituzionale in cui si realizza l'attività individuale.

Già Bronfenbrenner (1979, trad. it. 1986) ci ha offerto una struttura concettuale in grado di dar conto del complesso sistema che caratterizza lo sviluppo umano. L'ambiente ecologico, che lui definisce come «un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simile ad una serie di bambole russe» (ivi, p.31), è costituito al suo livello più interno dal *microsistema*, cioè dall'insieme dei diversi contesti ambientali che coinvolgono direttamente il soggetto in via di sviluppo e di cui questi ha esperienza diretta (la casa, la famiglia, la scuola, ecc.). Il livello successivo, il *mesosistema*, si sposta dai singoli contesti per prendere in esame le loro relazioni. È quindi costituito dai legami tra i diversi ambienti di vita cui partecipa la persona in via di sviluppo. Il terzo livello ecologico, l'*esosistema*, è costituito da ambienti e situazioni estranee alla persona in via di sviluppo, ma che giungono a condizionare, attraverso gli eventi che in esse si verificano, ciò che accade nel *micro* e *mesosistema*. L'ultimo dei livelli delineati da Bronfenbrenner è il *macrosistema*, che rappresenta il modello di gerarchia superiore del sistema ecologico. Esso è com-

posto, per esempio, dalle leggi, dai sistemi di valore, politici, etici e religiosi che regolano una data società. Inoltre, come specificato più avanti dall'autore «Nella ricerca ecologica, le proprietà della persona e dell'ambiente, la struttura delle situazioni ambientali e i processi che hanno luogo all'interno e tra di essi vanno considerati come interdipendenti e analizzati in termini di sistemi» (ivi p. 81). (Brandolini, 2022, p. 146).

Appare di conseguenza necessario che il sistema scuola, a qualunque livello, si impegni per rendere le proprie strutture sicure e accessibili a tutti, attraverso un monitoraggio continuo della possibile presenza di barriere e nella sicurezza e universalità delle attrezzature e dei giochi negli ambienti interni ed esterni. Particolare cura dovrebbe essere posta nella scelta dell'arredamento, dei giochi e delle attrezzature, tenendo conto delle caratteristiche e degli interessi di ciascun bambino e predisponendo spazi di apprendimento ricchi di stimoli ed opportunità che favoriscano la crescita del gruppo infantile (Bondioli, 2009). Così come appare necessario l'utilizzo di metodologie e strategie didattiche maggiormente inclusive, come il lavoro collaborativo in coppia, la didattica cooperativa nel piccolo gruppo, la peer education, il peer tutoring e la didattica laboratoriale, che si fonda sulla partecipazione attiva dei bambini all'esperienza proposta. Il riconoscimento degli ostacoli al gioco, all'apprendimento e alla partecipazione che alcuni bambini possono incontrare, dovrebbe condurre gli adulti a migliorare gli stili di insegnamento-apprendimento, gli spazi e i tempi in relazione al contesto, per venire incontro alle esigenze di tutti e di ciascuno, nel rispetto quindi dei tempi individuali e dei diversi stili di apprendimento.

Per realizzare servizi che siano in grado di incoraggiare la partecipazione, rafforzare l'inclusione sociale e accogliere la diversità, un altro fattore chiave risiede, come chiaramente ribadito all'interno del rapporto della Commissione Europea (2014), proprio nel coinvolgimento attivo delle famiglie all'interno dei servizi e delle scuole dell'infanzia, affinché le istituzioni educative e famiglie costruiscano non solo trame relazionali ma anche un lavoro in comune da farsi secondo criteri analoghi in modo da tessere un'organizzazione il più possibile unitaria tra quanto succede a casa e nei contesti educativi extradomestici (Bondioli, 2010, p. 49).

Sempre secondo Brandolini, i servizi per l'infanzia costituiscono per i bambini e per i loro familiari il primo passaggio dall'intimità dei rapporti familiari a una socialità più estesa, fatta di esperienze e relazioni nuove con coetanei e adulti, per cui dovrebbero essere luoghi di scambio, confronto, partecipazione tra insegnanti e genitori, i quali, pur con ruoli e vissuti differenti, si incontrano sul terreno comune del benessere e della qualità della vita dei bambini. Soltanto una solida alleanza educativa consente di porre le basi per la creazione di una efficace rete di relazioni, soprattutto per quelli che vivono particolari situazioni di difficoltà.

In quest'ottica è possibile affermare che le Linee guida pedagogiche per lo 0-6 e gli Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, appaiono orientati da valori coerenti alla prospettiva inclusiva delineata. Intanto essi muovono da una particolare idea di bambino e dichiarano esplicitamente il riferimento ai diritti che ad esso vanno garantiti:

I bambini hanno diritto al rispetto, a essere visti come persone e valorizzati ognuno nella propria particolarità e unicità, al di là di qualsiasi idea uniforme e stereotipata. Tale diritto accoglie e valorizza tutte le caratteristiche individuali, comprese quelle legate alla provenienza geografica, al contesto economico, sociale, culturale di appartenenza o alle condizioni di salute. I bambini hanno diritto a essere sostenuti nei loro percorsi di crescita da figure adeguatamente preparate e in ambienti accoglienti e propositivi, capaci di allargare l'esperienza e promuovere le potenzialità di ciascuno (MI, 2021, p. 12).

I processi di globalizzazione in atto e la configurazione in senso multiculturale delle odierne società interrogano profondamente e radicalmente i sistemi educativi e formativi che devono oggi mirare alla formazione dei cittadini del mondo. La formazione interculturale degli insegnanti occupa, in tale prospettiva, un posto di tutto rilievo: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria "cultura della convivenza". Non si tratta di un obiettivo facile, insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo ancora troppo presente nel nostro sistema educativo (Fiorucci, Catarci, 2019).

## Nota bibliografica

- Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy in England. In *International Journal of Inclusive Education* 4-5, 295-308.
- Bondioli A. (2009). *ERVIS. Elementi per rilevare e valutare l'integrazione scolastica*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A. (2010). Valutare la realizzazione del progetto educativo: un'esperienza condivisa tra genitori e insegnanti della scuola dell'infanzia. In A. Bondioli, D. Savio (Ed.), *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Parma: Junior.
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Trad. it. Roma: Carocci, 2017.
- Brandolini R. (2022). Educazione e cura dell'infanzia in prospettiva inclusiva, ecologica e sistemica. *Rivista italiana di educazione familiare* 21, 2, 141-153.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- CEDEFOP (2021). *Indagine sulla forza lavoro*. Available in [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*, Milano: Raffaello Cortina.
- Commissione Europea (2014). *Proposal for key principles of a Quality framework for Early Childhood education*. Bruxelles.
- Commissione Europea (2022). *Raccomandazione del Consiglio relativa alla revisione degli obiettivi di Barcellona in materia di educazione e cura della prima infanzia*. Bruxelles.
- Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- EIGE (2021). *Gender Equality Index*. Available in [https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs/indicator/index\\_data\\_index\\_scores](https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs/indicator/index_data_index_scores)
- Fiorucci M., Catarci M. (2019). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Hutnik N. (1991). *Ethnic minority Identity. A social psychological perspective*. New York: Oxford University Press.
- Istat (2023). *Indagine sui nidi e servizi educativi per la prima infanzia* (p. 6). Roma.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti interculturali idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Roma.
- Pati L. (2014). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pinkard, N. (2019). Freedom of movement: Defining, researching, and designing the components of a healthy learning ecosystem. *Human Development*, 62(1-2), 40-65
- Raccagni D. (2022). Pratiche di intercultura ai nidi d'infanzia: quali competenze per promuovere il dialogo con le famiglie? *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche* 20, 2, 91-98.
- Salvino S. (2013). *La migrazione delle donne ucraine in Italia: la complessità del transnazionalismo tra permanenze e ritorni*, Università della Calabria, inedito.
- Sayad A. (1999). *Le double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris: Seuil.
- Silva C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Silva C. (2016) (Ed.). *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: ETS.
- UNESCO (2011). *Interregional and Regional Perspectives on Inclusive Education: Follow up of the 48th Session of the International Conference on Education*. Parigi.
- United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York.
- Vertovec S. (2004). Migrant Transnationalism and Modes of Transformation. *International Migration Review*, 38, 2, 970-1001.