

A cura di
Elisabetta Biffi

L'educazione tra sostenibilità e giustizia sociale



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

I territori dell'educazione

Collana diretta da Sergio Tramma

La collana “I territori dell'educazione” elegge a centro d'attenzione la problematicità educativa che scaturisce dalle trasformazioni economiche, sociali, culturali degli ultimi decenni, e dalle loro ricadute sui luoghi e tempi dell'educazione. Essa ospita testi che indagano le dimensioni informali e meno strutturate dell'educazione, con particolare riguardo al “territorio” - inteso come rete di istituzioni, luoghi e relazioni educative - e a tutte quelle esperienze che la contemporaneità rende più e/o diversamente educative.

Saranno quindi proposti volumi in grado di rivolgersi tanto alle studentesse e agli studenti dei corsi di laurea (di base e magistrale) di Scienze dell'educazione quanto alle educatrici e agli educatori professionali in servizio: per fornire agli uni elementi di conoscenza e riflessione rispetto allo “stato dell'arte” degli ambiti operativi della loro futura professione, con cui connettere i saperi trattati durante la formazione; per dotare gli altri di un quadro di riferimento generale e di medio respiro all'interno del quale collocare l'operatività e il pensiero su di essa.

Comitato scientifico

Pierangelo Barone, Università di Milano-Bicocca
Caterina Benelli, Università di Messina
Chiara Biasin, Università di Padova
Elisabetta Biffi, Università di Milano-Bicocca
Giuseppe Burgio, Università “Kore” di Enna
Silvana Calaprice, Università di Bari
Marco Catarci, Università di Roma Tre
Loïc Chalmel, Université de Nancy2
Matteo Cornacchia, Università di Trieste
Antonia Cunti, Università “Parthenope” di Napoli
Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano
Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli “Parthenope”
Silvia Kanizza, Università di Milano-Bicocca
Ivo Lizzola, Università di Bergamo
Isabella Loiodice, Università di Foggia
Serenella Maida, SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Lugano
Elena Marescotti, Università di Ferrara
Elisabetta Musi, Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza
Francesca Oggionni, Università di Milano-Bicocca
Paolo Orefice, Università di Firenze
Cristina Palmieri, Università di Milano-Bicocca
Fausta Sabatano, Centro Educativo Regina Pacis di Pozzuoli - Napoli
Mario Schermi, LUdE, Libera Università dell’Educare, Messina
Maura Striano, Università di Napoli “Federico II”
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Alessandro Vaccarelli, Università di L’Aquila

I volumi pubblicati nella collana
sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

A cura di
Elisabetta Biffi

L'educazione tra sostenibilità e giustizia sociale

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

I territori
dell'educazione

L'Opera è stata pubblicata con il contributo dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa".



Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835166818

Indice

Parte 1 Educazione, giustizia sociale e infanzia: un dialogo interdisciplinare

Introduzione , di <i>Maria Grazia Riva</i>	pag.	9
1. Infanzia e giustizia sociale, tra bisogni, diritti e capacità: la sfida dell'educazione , di <i>Elisabetta Biffi</i>	»	15
1. Una questione di <i>giustizia sociale</i>	»	16
2. La sfida dell'infanzia alle teorie sulla giustizia sociale	»	19
3. Libertà, diritti e agency	»	22
4. Quale ruolo per l'educazione	»	26
Riferimenti bibliografici	»	28
2. Il <i>Capability Approach</i> e la questione dell'agency dei bambini , di <i>Stefano Pippa e Andrea Ignazio Daddi</i>	»	32
1. <i>Childhood</i> in Sen e Nussbaum: sintomi di una concezione “teleologica” e “analogica”	»	35
2. L'assunzione implicita del CA: la critica di Macleod	»	41
3. Funzionamenti/capacità, <i>agency/non-agency</i> . Decostruire l'alternativa	»	42
Riferimenti Bibliografici	»	46

3. Educazione e sostenibilità: le sfide dei territori,		
di <i>Stefano Malatesta</i>	pag.	48
1. Una premessa: uno sguardo al territorio	»	48
2. Conseguire uno “status”: l’educazione alla sostenibilità nel contesto attuale	»	49
3. Universale: il ruolo delle dichiarazioni	»	51
4. Trasformativa, etica (e territoriale?)	»	52
5. Alcuni nodi critici	»	54
6. Una possibile chiusura: uno sguardo dai territori	»	56
Riferimenti bibliografici	»	58
4. Sviluppo umano e giustizia sociale: oltre gli indicatori <i>economy-based</i>,		
di <i>Alessandro Pepe</i>	»	61
1. Introduzione		61
2. Differenziare i domini di interesse e criticità nella costruzione degli indicatori	»	64
Conclusioni	»	69
Riferimenti bibliografici	»	70
5. Educazione e giustizia sociale: uno sguardo antropologico,		
di <i>Manuela Tassan</i>	»	72
1. Relativismo culturale e diritti	»	72
2. Quale infanzia?	»	77
3. L’insuccesso scolastico come ingiustizia sociale e l’educazione ai diritti	»	80
Conclusioni	»	83
Riferimenti bibliografici	»	84

Parte 2
Educazione, giustizia sociale e infanzia:
quali sfide contemporanee

Introduzione , di <i>Elisabetta Nigris</i>	pag. 89
6. Infanzia, giustizia sociale e povertà educativa , di <i>Valentina Pagani, Giulia Pastori, Francesca Linda Zaninelli</i>	» 94
1. Introduzione	» 94
2. I servizi educativi per l'infanzia come luoghi di "welfare generativo"	» 96
3. Accesso a servizi di qualità	» 98
4. Per non concludere	» 101
Riferimenti bibliografici	» 103
7. Scuola e giustizia sociale: autonomia, reti ter- ritoriali e competenze professionali per esten- dere l'esercizio del diritto all'istruzione , di <i>Franco Passalacqua, Luisa Zecca</i>	» 107
1. Introduzione	» 107
2. Il mandato egualitario della scuola fra diritti di- chiarati e diritti negati: breve cenno sui profili a rischio dispersione e sui nodi critici del sistema di istruzione	» 109
3. Autonomia e continuità: condizioni di sistema scolastico per rendere effettivo l'esercizio del di- ritto all'istruzione	» 115
4. Ruolo e competenze delle professionalità educa- tive per l'esercizio del diritto all'istruzione: dalla pratica didattica al coordinamento di secondo li- vello	» 118
Riferimenti bibliografici	» 123

8. Tra tutela e partecipazione. Servizi educativi e giustizia sociale , di <i>Andrea Galimberti</i>	pag.	127
1. Il sistema tutela: un dispositivo disciplinare?	»	27
2. Il diritto di esprimersi e il <i>capability approach</i>	»	131
3. Approcci partecipativi e <i>advocacy</i>	»	134
Conclusioni	»	136
Riferimenti bibliografici	»	138
Gli Autori	»	143

6. Infanzia, giustizia sociale e povertà educativa

di *Valentina Pagani, Giulia Pastori e Francesca Linda Zaninelli*

1. Introduzione

Le disuguaglianze e l'ingiustizia a livello sociale possono assumere molteplici forme. Una delle più salienti, in relazione al settore dei servizi educativi per l'infanzia e alla scuola dell'infanzia – o ECEC (*Early Childhood Education and Care*), per usare l'acronimo inglese, – consiste nella *povertà educativa*.

La definizione di povertà educativa, elaborata da Save the Children (Stc) consultando un comitato scientifico di esperti e centinaia di bambini e ragazzi, fa riferimento alla «privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Stc, 2014, p. 4). La proposta di Stc si ispira dichiaratamente alla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e alla teoria delle *capabilities* di Amartya Sen (2014) e Martha Nussbaum (2012), mettendo in luce come la piena realizzazione dell'individuo e l'uguaglianza sociale richiedano non solo risorse economiche, ma anche culturali e riflessive.

Secondo Stc (2017, p. 4), la povertà educativa è un concetto multidimensionale che comprende quattro principali dimensioni a livello delle quali può intervenire la privazione educativa:

- *apprendere per comprendere*, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi;
- *apprendere per essere*, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima in se stessi e nelle proprie capacità, crearsi un'identità e un sistema di valori, coltivando aspirazioni e sogni per il futuro e ma-

turando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;

- *apprendere per vivere assieme*, o la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione;
- *apprendere per condurre una vita autonoma e attiva*, rafforzando le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni "funzionali" all'educazione.

La fotografia scattata all'Italia da Stc (2017, 2019b; Battilocchi, 2020) a questo riguardo racconta di un paese in cui la povertà educativa è fortemente associata alla situazione socioeconomica e culturale della famiglia di origine e a fattori demografici come il luogo di nascita, il sesso e l'origine migrante. Come emerge anche dal rapporto dell'OCSE *Education at Glance* del 2016, l'Italia è tra i paesi a più bassa mobilità educativa in Europa. L'ascensore sociale è fermo ed è «la "lotteria della natura", ovvero lo svantaggio "ereditato", a determinare le differenze di apprendimento dei minori» (Stc, 2017, p. 5-6) – una situazione, questa, esacerbata peraltro dall'emergenza Covid-19 che, accanto al drammatico impoverimento economico ha determinato un incremento della povertà educativa già ampiamente diffusa nel nostro Paese prima della crisi, colpendo soprattutto i minori che vivono in famiglie in condizione di svantaggio socioeconomico (Nuzzaci *et al.*, 2020; Stc, 2020).

Dinanzi al circolo vizioso che determina la trasmissibilità dello svantaggio di generazione in generazione, i servizi educativi per l'infanzia e la scuola dell'infanzia possono giocare un ruolo chiave, agendo come argine e promotori di resilienza e delineandosi come un agente di *welfare generativo* e di giustizia sociale (Alleanza per l'infanzia, 2020; Infantino, 2021; Giovanazzi, 2021; Stc, 2014, 2017, 2018). La qualità dei contesti educativi per l'infanzia è tuttavia una condizione cruciale affinché questi effetti positivi possano esplicarsi (CE, 2019). A questi aspetti, pertanto, sono dedicati i successivi paragrafi.

2. I servizi educativi per l'infanzia come luoghi di “welfare generativo”

Da decenni, ormai, la ricerca e la riflessione sociologico-educativa e pedagogica, sia italiana che internazionale, ha messo in luce le ricadute benefiche di un sistema di servizi educativi che fin dalle prime fasi di vita del bambino – e del nucleo familiare – possa offrire un luogo di condivisione della cura dei più piccoli. In particolare, la rete dei servizi educativi per l'infanzia può:

- offrire un *punto di riferimento* per le famiglie nell'educazione dei bambini fin dai primi mesi di vita e un *supporto alla genitorialità*, nelle molteplici configurazioni familiari che la caratterizzano (Epstein, 2001; Formenti, 2012; Milani, 2018);
- costituire un *contesto di benessere e di vita sociale* per i bambini, capace di *promuovere una cultura* dell'infanzia, dei bambini, delle loro potenzialità e capacità (Mantovani, 2009, 2010; Pollard, Lee, 2001);
- *promuovere i legami di comunità* e offrire spazi di cittadinanza, corresponsabilità e agency in contesti sociali basati sullo scambio e il confronto oltre le differenze, offrendo una rete sociale, oggi più che mai necessaria, che facilita l'uscita delle famiglie più in difficoltà dalla invisibilità sociale che spesso caratterizza le loro condizioni di vita (Wenger, 2006).

In anni più recenti, la ricerca – anche grazie alla realizzazione di studi longitudinali su grandi banche di dati, nazionali e internazionali – ha dato evidenza di benefici duraturi a medio e lungo termine sugli individui, sulle famiglie e sulla società, tanto da far affermare che la frequenza a servizi educativi quali nidi e scuole d'infanzia possa *fare la differenza* nei percorsi di crescita dei bambini, in particolare quelli in condizione di maggiore svantaggio e vulnerabilità, e nelle storie familiari e sociali (Camilli *et al.*, 2010; Del Boca, 2010; Motiejunaite-Schulmeister, Balcon, de Coster, 2019; OECD, 2012, 2013; Sylva *et al.*, 2004; Vandenbroeck, 2010).

Sul piano delle traiettorie individuali, i servizi educativi e le scuole dell'infanzia rappresentano «la base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'integrazione sociale, dello sviluppo personale e della futura occupabilità» (CE, 2011, p. 2). Le

ricerche condotte mostrano chiaramente che l'accesso a ECEC di qualità elevata promuove l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo, linguistico e socio-emotivo dei bambini e, sul lungo periodo, contribuisce a incrementare le opportunità educative, riducendo le disuguaglianze e le situazioni di fragilità di partenza di bambini che vivono in situazioni di povertà (Havnes, Mogstad, 2011; Del Boca, 2010).

Sul piano sociale e familiare, si rileva un accrescimento della mobilità sociale, della partecipazione femminile al mondo del lavoro, un aumento della fertilità e dello sviluppo sociale ed economico (Heckman, 2013).

I contesti educativi si configurano, pertanto, come forme di *welfare generativo*: un investimento in capitale umano che ha un impatto trasformativo sociale generando nuove capacità e risorse soggettive e sociali, in particolare sulle fasce svantaggiate della popolazione (Fondazione Emanuela Zancan, 2014). Aumentando le possibilità per tutti gli individui di mettere a frutto i propri talenti, sono in grado di produrre effetti redistributivi e compensativi di condizioni di povertà educativa oltre che economica. Su questa *generatività* degli investimenti sulla prima infanzia si sono spesi anche economisti di rilievo internazionale quali il premio Nobel James J. Heckman, autore della cosiddetta "*equazione di Heckman*" (Heckman, 2013), che ha messo in luce come in tempi di crisi, per promuovere uno sviluppo economico duraturo, convenga investire piuttosto che tagliare sui servizi per la prima infanzia.¹ Su questo punto, peraltro, si è espressa in modo esplicito anche la Commissione Europea nel 2011 sostenendo che migliorare la qualità e l'efficacia dei contesti educativi per l'infanzia è una premessa d'importanza fondamentale per garantire una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.

Gli effetti benefici degli ECEC sono tuttavia vincolati a due elementi fondamentali: 1) la loro sostenibilità ed accessibilità e 2) la qualità del contesto educativo offerto. Non solo, infatti, la qualità dei contesti educativi rappresenta una *conditio sine qua non* affinché possano dispiegare i benefici di cui si è parlato, ma i servizi educativi rivolti all'infanzia di bassa qualità hanno effetti negativi sul lungo periodo (OCSE, 2012; CE, 2019).

¹ Per maggiori informazioni si rimanda al sito internet <https://heckmanequation.org/> (Ultima data di consultazione: 06/03/2024).

3. Accesso a servizi di qualità

Dal 1996, con la Rete della Commissione Europea, l'accesso generalizzato è indicato quale primo di quaranta obiettivi identificati per la qualificazione dei servizi educativi.² Più recentemente, nel *Quality Framework* (2014), si ribadisce che la promozione di un accesso equo e generalizzato agli ECEC è caratteristica essenziale della qualità dell'offerta educativa (Lazzari, 2016).

Benché vi sia ampia condivisione circa gli effetti positivi di un accesso universalistico a servizi di elevata qualità (CE, 2011), la situazione in Italia sembra essere ancora lontana da questo obiettivo. I dati dimostrano che i bambini maggiormente a rischio di povertà ed esclusione sociale (in primis i bambini provenienti da famiglie a basso reddito o con background migratorio) hanno una probabilità inferiore di frequentare servizi per l'infanzia rispetto ai coetanei, pur essendo coloro che ne trarrebbero maggior beneficio in termini di acquisizione di competenze e riduzione del gap formativo (Bennett, Moss, 2011; Vandebroek *et al.*, 2008; Eurydice, 2009; Stc, 2019a). Questo processo, secondo cui le risorse vengono distribuite fra i beneficiari in proporzione a quanto già posseggono, è stato descritto nell'ambito delle scienze sociali come "effetto San Matteo" (in inglese "Matthew Effect"), riprendendo il versetto 25,29 del Vangelo secondo Matteo: «A chiunque ha, sarà dato e sarà nell'abbondanza; ma a chi non ha sarà tolto anche quello che ha». Sebbene al determinarsi dell'effetto San Matteo contribuiscano differenti fattori di carattere socioeconomico e culturale, esso è principalmente ascrivibile alle caratteristiche dell'offerta educativa che non garantiscono disponibilità eque di accesso (Stc, 2019a):

- i costi del servizio, acuiti dalla sempre maggiore privatizzazione dei servizi e/o l'aumento della compartecipazione finanziaria delle famiglie;
- la disponibilità dei posti connessa a una disomogenea distribuzione dei servizi all'infanzia sul territorio nazionale (tra aree cittadine e aree rurali, tra regioni e nelle diverse zone cittadine) –

² 40 obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia. *Proposte per un programma d'Azione decennale*. In lingua italiana, il documento è stato pubblicato nel 2004 dalla rivista *Bambini in Europa*, 3, IV.

disomogeneità che si fa sentire in modo ancora più evidente nei servizi educativi per la prima infanzia (nidi e strutture 0-3 anni), caratterizzati, rispetto ai servizi educativi dai 3 anni in su, da un sistema di governance divisa (Istituto degli Innocenti, 2018);

- la poca flessibilità negli orari e nei calendari di apertura dei servizi;
- le complicate procedure di iscrizione ai servizi e di passaggio da un servizio all'altro, insieme ai criteri che regolamentano l'accesso con le relative priorità (ad es. dare la precedenza alle famiglie in cui entrambi i genitori lavorano).

Come risultato, i territori dove l'investimento educativo e sociale di alta qualità sarebbe fondamentale per riequilibrare le condizioni di disagio e fragilità familiare sono spesso quelli più carenti di servizi. Gli ECEC, invece, sono più diffusi nelle zone più agiate del Paese e vengono fruiti principalmente dai nuclei familiari dove entrambi i genitori sono percettori di reddito e quindi con una maggiore capacità di spesa, scoraggiando – o di fatto impedendo – l'accesso ai bambini provenienti da famiglie di livello socioeconomico basso (Stc, 2019a). Così si genera una situazione paradossale, che alimenta ulteriormente la spirale dello svantaggio ereditario.

L'accesso universale a ECEC di alta qualità e integrati, come evidenziato anche da Stc (2014, 2017, 2019a), è, di conseguenza, strettamente connesso al tema della tutela dei diritti delle bambine e dei bambini fin dalla nascita e, in particolare, al diritto all'educazione e al superamento di ogni disegualianza di partenza: «un accesso limitato e disomogeneo ai servizi per l'infanzia perpetua le disuguaglianze sociali, laddove l'investimento può proteggere i bambini da ulteriori svantaggi sociali e contribuire a una maggiore equità» (Verbist, Forster, Vaalavuo, 2012). In ottica di giustizia sociale, pertanto, costituisce una delle strategie più efficaci per creare occasioni di pari opportunità educative, di crescita e di apprendimenti duraturi per tutti i bambini: è dimostrato che una partenza buona (*Starting Strong*, per riecheggiare il titolo dell'omonima indagine dell'OECD, 2006) e l'acquisizione di solide basi nei primi anni di vita determinano percorsi di sviluppo e di apprendimento più efficaci e permanenti, riducendo anche il rischio dell'abbandono scolastico.

Con il d.lgs. 65/2017, accesso, qualità dei servizi, superamento delle disuguaglianze e diritto all'educazione trovano sintesi nell'art. 1,

in cui la continuità educativa viene assunta quale criterio, insieme al diritto di accesso e di utilizzo dei servizi educativi, della qualità dell'offerta educativa, della sua inclusività e quindi equità sociale. Ciò si traduce nel documento base delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* nell'idea di una prospettiva educativa e progettuale coerente, di un continuum esperienziale che si concretizza nello sviluppo di un «insieme qualificato di servizi educativi e scolastici» diffusi e generalizzati sul territorio quale risposta unitaria e integrata «al diritto a una buona vita individuale e di comunità» di tutti, bambine e bambini, considerati persone compiute nelle loro diverse età, unici e irripetibili (MIUR, 2021, pp.14-15).

È sempre nel *Quality Framework* (2014, p. 10) che sono identificati alcuni principi sui quali la qualità dell'offerta educativa si basa e attraverso i quali è identificabile. Il primo è la disponibilità di servizi a costi accessibili per tutte le famiglie e tutti i bambini e in particolare per i bambini in situazione di svantaggio e a rischio emarginazione. La disponibilità di servizi ha a che fare con la loro distribuzione omogenea sul territorio e di conseguenza con la presenza di servizi di alta qualità nei quartieri più poveri e disagiati, anche se l'ottica, come viene da più parti ribadito (ISTAT, 2020), non deve essere solo preventiva e compensativa, un'ottica sociale e assistenziale, ma deve assumere anche una dimensione marcatamente educativa.

Un ulteriore aspetto strettamente connesso alla disponibilità di servizi educativi e scuola per la fascia 0-6 anni riguarda la conoscibilità e comprensibilità dell'offerta educativa proposta, nonché i significati che i genitori attribuiscono all'educazione e alla cura nella prima infanzia. Anche in questo senso, i benefici della frequenza ai servizi educativi devono prima di tutto essere ben chiari ai genitori dei bambini in difficoltà economica, cultura e sociale in particolare (Lazzari, 2016; Leseman, 2002). Non basta, infatti, che i servizi siano disponibili, ma devono anche essere percepiti come utili dagli utenti che per primi dovrebbero usufruirne. Come sottolinea Stc (2019a, p. 63), infatti, non bisogna dimenticare che è anche (se non soprattutto) la domanda di tali servizi e non solo l'offerta che è carente. Per sostenere la piena partecipazione delle famiglie – anche di quelle provenienti da diversi contesti socioculturali – alla vita dei servizi educativi è cruciale che questi ultimi si rendano leggibili e comprensibili; che comunichino con trasparenza la propria offerta; che pratiche, valori e regole che

connotano la vita dei servizi vengano negoziate con le famiglie. Si connette quindi un secondo principio su cui fondare la qualità dei servizi educativi che riguarda il loro sostenere e incoraggiare la partecipazione, il loro rafforzare l'inclusione sociale e l'accoglienza delle pluralità e diversità.

4. Per non concludere

La povertà educativa è una delle forme più insidiose di ingiustizia sociale. È un fenomeno dai contorni sfumati e sfuggenti, non immediatamente visibile, che pure coinvolge nel nostro paese milioni di bambini e ragazzi, privandoli della possibilità di scoprire e coltivare le proprie inclinazioni e il proprio talento (Battilocchi, 2020; Stc, 2014, 2019b). Ad aggravare la situazione, essa tende a trasmettersi di generazione in generazione, innescando un circolo vizioso che si autopropaga e mina alla base le possibilità di costruire una società coesa e solidale, una società più equa e socialmente giusta.

Pur dinanzi a questo scenario a tinte fosche, non bisogna commettere l'errore di ritenere la povertà educativa come qualcosa di inevitabile o irreversibile. Anche i bambini che partono in condizioni di maggiore svantaggio, infatti, possono attivare processi di resilienza. Come la ricerca efficacemente restituisce, è proprio a questo livello che si innesta l'azione dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia che, attraverso un'offerta educativa di alta qualità e accompagnati da politiche "illuminate" di welfare e di sostegno alla genitorialità, possono fungere da fattori di protezione e agenti di resilienza, contribuendo a interrompere il circolo vizioso della trasmissione intergenerazionale della disuguaglianza e promuovendo pari opportunità di crescita e di apprendimento per tutte le bambine e tutti i bambini (Alleanza per l'infanzia, 2020; Infantino, 2021; Giovanazzi, 2021; Stc, 2018, 2019a; Vandembroeck, 2010).

Come fare, però, concretamente, a sviluppare il potenziale protettivo e generativo già insito nel sistema educativo e scolastico, con una attenzione mirata alle infanzie più fragili, più a rischio?

Un primo, importante fronte di intervento, come evidenziato anche nel recente report *Investire nell'Infanzia* (Alleanza per l'infanzia, 2020), riguarda le politiche a sostegno della domanda e dell'offerta di

servizi. Ciò si traduce, anzitutto, nel potenziamento della rete dei servizi e delle scuole, superando le diseguaglianze territoriali che vedono la presenza dei servizi a macchia di leopardo (Mantovani, 2014), in particolare per quanto concerne la fascia 0-3, e garantendo, così, autenticamente il diritto all'accesso da parte di tutti i bambini. Inoltre, come previsto dal d.lgs. 65/2017, occorre superare la logica dello *split system* e del nido come servizio a domanda individuale, rendendolo invece parte del sistema educativo. Il diritto all'educazione e al benessere dalla nascita fino ai sei anni (e oltre) passa, infatti, attraverso il superamento di una frammentazione nel percorso educativo infantile e la diffusione omogenea dell'offerta educativa su tutto il territorio nazionale. Occorrono dunque investimenti coerenti e risorse costanti, scelte di politica per l'infanzia mirate e lungimiranti finalizzate ad aumentare l'offerta con standard qualitativi alti su tutto il territorio, a partire in particolare dalle zone che ora sono carenti di questi servizi e scuole con progetti di Poli per l'infanzia, previsti dal d.lgs. 65/2017, strutture innovative e integrate di educazione (Giovanazzi, 2021). È altrettanto cruciale che i servizi educativi e le scuole dell'infanzia si dotino di sistemi di monitoraggio capaci di promuovere e garantire costantemente alti livelli di qualità – fattore che, come abbiamo visto, gioca un ruolo determinante nel veicolare l'azione benefica e protettiva a contrasto della povertà educativa e della disuguaglianza.

Parallelamente, il sistema educativo ha bisogno di azioni formative continue e congiunte rivolte al personale educativo e insegnante operante nello zero-sei, orientate a valorizzare e sviluppare le competenze osservative, relazionali e psicopedagogiche che già sono patrimonio culturale del mondo dei nidi e delle scuole dell'infanzia. Saper leggere e riconoscere la natura delle diverse situazioni di disagio, di svantaggio e di povertà educativa che vivono bambini e bambine con i loro genitori e famiglie si traduce, da un lato, nella capacità di riorganizzare l'attività educativa di modo da offrire, a misura di tutte e tutti, contesti ed esperienze di apprendimento; dall'altro, di svolgere un lavoro di rete sul territorio per orientare genitori e famiglie nella ricerca di sostegno e di interlocutori. I servizi educativi e le scuole dell'infanzia hanno al loro interno risorse e competenze, sviluppate e consolidate nel corso della loro storia ed evoluzione pedagogica, che consentono loro di svolgere la funzione di collante, di messa in contatto, tra l'utenza, di cui sono in grado di leggere i bisogni, e le realtà presenti

sul territorio, quali servizi e associazioni, attivi con interventi e progetti di vario tipo. Dopotutto, come la pandemia ha messo a nudo, i contesti educativi per l'infanzia rappresentano un potente catalizzatore di legami di comunità autentici e di forme di solidarietà diffusa e, insieme a una pluralità di servizi territoriali (educativi, sanitari, sociosanitari), sono al cuore di un ripensamento del contratto sociale della nostra società, dei valori e degli scopi comuni che lo fondano (Pagani *et al.*, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Alleanza per l'infanzia, EducAzioni (2020), *Investire nell'infanzia: prendersi cura del futuro a partire dal presente. Ragioni e proposte per l'ampliamento e il rafforzamento dei servizi educativi e scolastici per i bambini tra 0 e 6 anni e degli interventi a sostegno della genitorialità*, testo disponibile al sito: <https://www.alleanzainfanzia.it/wp-content/uploads/2020/12/Investire-nell%E2%80%99infanzia-Rapporto-Alleanza-EducAzioni.pdf> (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Battilocchi G.L. (2020), "Educational poverty in Italy: concepts, measures and policies", *Central European Journal of Educational Research*, 2,1: 1-10.
- Bennett J., Moss P. (2011), *Working for inclusion: how early childhood education and care and its work-force can help Europe's youngest citizens*, testo disponibile al sito: <https://childreninscotland.org.uk/wp-content/uploads/2017/09/FINALWFIA4Reportv1.3.pdf> (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Camilli G., Vargas S., Ryan S., Barnett W.S. (2010), "Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development", *The Teachers College Record*, 112, 3: 579-620.
- Commissione Europea (2011), *Comunicazione della Commissione "Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori"*. Testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=IT> (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Commissione Europea (2019), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. Testo disponibile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA) (ultima data di consultazione: 05/03/2024).

- Istituto degli Innocenti, (2018), *Monitoraggio del piano di sviluppo dei servizi socioeducativi per la prima infanzia*, testo disponibile al sito: https://www.minori.gov.it/sites/default/files/allegati/Rapporto_servizi_educativi_al_31_12_16.pdf (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Del Boca D. (2010), *Child Poverty and Child Well-Being in the European Union: policy overview and policy impact analysis. A Case Study: Italy*, testo disponibile al sito: http://www.tarki.hu/en/research/childpoverty/case_studies/childpoverty_italy.pdf (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Epstein J.L. (2001), *School, family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press, Boulder.
- Motiejunaite-Schulmeister A., Balcon M.P., de Coster I. (2019), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, EACEA, Luxembourg.
- European Commission (2014), *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, testo disponibile al sito: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf (ultima data di consultazione: 30/06/2021).
- Eurydice (2009), *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*, EACEA, Brussels.
- Fondazione Emanuela Zancan (2015), *Cittadinanza generativa. La lotta alla povertà. Rapporto 2015*, il Mulino, Bologna.
- Formenti L., a cura di (2012), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*, Apogeo, Milano.
- Giovannazzi T. (2021), "Emergenza educativa. Questioni emblematiche del rapporto 'Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa'", *Pedagogia Oggi*, XIX, 1: 151-155.
- Havnes T., Mogstad M. (2011), "No Child Left Behind- Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes", *American Economic Journal: Economic Policy*, 3, 2: 97-129;
- Heckman J.J. (2013), *Giving kids a fair chance*, MIT Press. Cambridge, MA.
- Infantino A. (2021), "Comunità e generazioni nei servizi educativi per l'infanzia", *Pedagogia oggi*, 19, 1: 72-78.
- ISTAT (2020), *Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema integrato 0-6*, testo disponibile al sito: https://www.istat.it/it/files/2020/06/report-infanzia_def.pdf (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Lazzari A., a cura di (2016), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto*

- elaborato dal Gruppo di lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea, Zeroseiup, Bergamo.*
- Leseman P. (2002), *Early Childhood education and care for children from low income and minority backgrounds*, testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/education/school/1960663.pdf> (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Mantovani S. (2014), “I nidi e le scuole dell’infanzia in Italia. Patrimonio antico e parole nuove”, *Bambini*, 3: 21-29.
- Mantovani S. (2009), “Educazione familiare e servizi per l’infanzia”, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 2: 71-80.
- Mantovani S. (2010), *Diritti e risorse dei bambini*, in Garbarini A., Nunnari M.A., a cura di, *I diritti dei bambini e delle bambine. XVII Convegno Nazionale Servizi Educativi per l’Infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Milani P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma.
- MIUR (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638> (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Nussbaum M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020), “Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?”, *Lifelong Lifewide Learning*, 16, 36: 76-92.
- OECD (2012), *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2013), *How Do Early Childhood Education and Care (ECEC) Policies, Systems and Quality Vary Across OECD Countries?*, testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF11.pdf> (ultima data di consultazione: 30/06/2021).
- OECD (2016), *Education at a glance 2016. OECD indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Pagani V., Falcone C., Pastori G., Zaninelli F. (2020), “Povertà educativa, diritto all’educazione e approccio alle capacità. La voce di educatrici e insegnanti dei servizi educativi per l’infanzia e di scuola primaria”, *Scholè*, 2: 181-188.
- Pollard E.L., Lee P. (2002), “Child Well-Being. A Systematic Review of the Literature”, *Social Indicators Research*, 61: 59-78.1

- Save the Children (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia onlus.
- Save the Children (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*, Save the Children Italia onlus, Roma.
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children Italia onlus, Roma.
- Save the Children (2019a). *Il migliore inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*, Save the Children Italia onlus, Roma.
- Save the Children (2019b). *Il tempo dei bambini. Atlante dell'infanzia a rischio 2019*, Save the Children Italia onlus, Roma.
- Save the Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children Italia onlus, Roma.
- Sen A., (2014), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.
- Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. The Final Report: Effective Pre-School Education*, Institute of Education, London.
- Vandenbroeck M., Visscher S., Van Nuffel K., Ferla J. (2008), "Mothers' search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state", *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 2: 245-258.
- Vandenbroeck M. (2010), *Participation in ECEC Programs. Equity, Diversity and Educational Disadvantage*, in Baker E., McGaw B., Peterson P., eds., *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford.
- Verbist G., Forster M., Vaalavuo M. (2012), *The Impact of Publicly Provided Services on the Distribution of the Resources*, OECD Publishing, Paris.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Cortina Editore, Milano.