



IL MIGLIOR INIZIO

**DISUGUAGLIANZE
E OPPORTUNITÀ
NEI PRIMI ANNI DI VITA**



Save the Children
100 ANNI

Coordinamento attività di ricerca e redazione

Christian Morabito

Contributo metodologico all'attività di ricerca

Giorgio Tamburlini

Coordinamento tecnico della ricerca sul campo

Annamaria Cosatti e Silvia Taviani

Contributo alla redazione testi

Annamaria Cosatti, Chiara Damen, Antonella Inverno, Silvia Taviani, Arianna Saulini, Elena Scanu Ballona

Il rapporto è stato redatto con la supervisione di

Aldo Fortunati - *Direttore dell'Area Infanzia ed Adolescenza dell'Istituto degli Innocenti di Firenze*

Emmanuele Pavolini - *Professore di Sociologia Economica e Politiche Sociali all'Università di Macerata*

Giorgio Tamburlini - *Presidente del Centro per la Salute del Bambino di Trieste*

Un ringraziamento particolare a

Christian Fabbi - *Azienda speciale Servizi Bassa Reggiana, Progetto Infanzia*

Giulia Milan - *Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT)*

Arianna Pucci - *Istituto degli Innocenti di Firenze*

Jonathan Seiden, Lauren Pisani, Frannie Noble, Ivelina Borisova - *Save the Children USA*

e tutti i colleghi a livello globale che hanno supportato l'utilizzo dell'indagine IDELA

Le somministratrici e i somministratori coinvolti nella ricerca

Giulia Cau - *Prato*

Giuliana Mosetti - *Trieste*

Rebecca Marconi - *Macerata*

Stefania Crudo - *Brindisi*

Vittoria Castagna - *Palermo*

Beatrice Coppelli - *Reggio Emilia*

Elena Sarzi Maddidini - *Reggio Emilia*

Gli educatori e le educatrici della Cooperativa E.D.I. Onlus,

in particolare Giusi Nazzaro per il coordinamento della somministrazione - *Roma, Napoli, Milano*

Progetto grafico

Odd Ep Studio Collective

Foto di copertina

Simine Alam per Save the Children

Pubblicato da

Save the Children Italia Onlus

Settembre 2019

Stampato a

Settembre 2019

Per Save the Children, da sempre, il rispetto di genere rappresenta una priorità fondamentale e, in tutte le nostre attività, poniamo la massima attenzione al rispetto dei diritti delle bambine. Nel presente documento, per semplificazione e sintesi, ci riferiamo genericamente ai beneficiari utilizzando il termine "bambini" come falso neutro e cioè con riferimento sia a bambine che bambini. Tale termine, sempre ai fini della semplificazione del linguaggio, ricomprende anche la fascia d'età dei ragazzi fino ai 18 anni.

IL MIGLIOR INIZIO

**DISUGUAGLIANZE E OPPORTUNITÀ
NEI PRIMI ANNI DI VITA**

INDICE

p. 5	Introduzione
p. 6	La povertà educativa
p. 7	Quando nasce la povertà educativa?
p. 9	Come combattere la povertà educativa nei primi anni di vita?
p. 10	Il nido e i servizi educativi per la prima infanzia
p. 14	Le politiche sociali e di sostegno alla genitorialità
p. 17	1. L'educazione della prima infanzia: i dati
p. 18	La situazione in Europa
p. 21	I servizi educativi per l'infanzia in Italia
p. 26	I limiti delle rilevazioni sui bambini in Italia e l'indagine di Save the Children
p. 29	2. L'indagine IDELA in Italia
p. 30	Che cos'è IDELA?
p. 33	La fase pilota dell'indagine IDELA in Italia
p. 35	La descrizione dei partecipanti all'indagine IDEA
p. 40	Le disuguaglianze emergono già a partire dai primi anni di vita
p. 45	Il nido dell'infanzia aiuta a ridurre le disuguaglianze
p. 51	L'attività con i genitori, un altro fattore chiave per ridurre la povertà educativa
p. 59	3. Conclusioni e raccomandazioni
p. 68	ANNEX. Alcuni esempi di domande in ciascuno degli ambiti IDELA



INTRODUZIONE

**LA POVERTÀ
EDUCATIVA**

Introduzione

La povertà educativa

La povertà educativa è definita da Save the Children come “la privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”¹.

Ispirata alla Convenzione ONU sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza e alla teoria delle capabilities di Amartya Sen e Martha Nussbaum², la definizione di povertà educativa si riferisce alla mancata acquisizione, da parte dei bambini e degli adolescenti, delle conoscenze e competenze cognitive - la lettura e la matematica in particolare - e delle competenze cosiddette “non cognitive”, o socio-emozionali - la creatività e la curiosità, la stima in se stessi e la motivazione, l’adattabilità e la gestione dello stress, la cooperazione e la comunicazione - nonché della capacità di condurre una vita autonoma ed attiva, attraverso lo sviluppo fisico e motorio. La povertà educativa, in tal senso, si riferisce alla privazione, per i bambini e gli adolescenti, del diritto allo sviluppo.

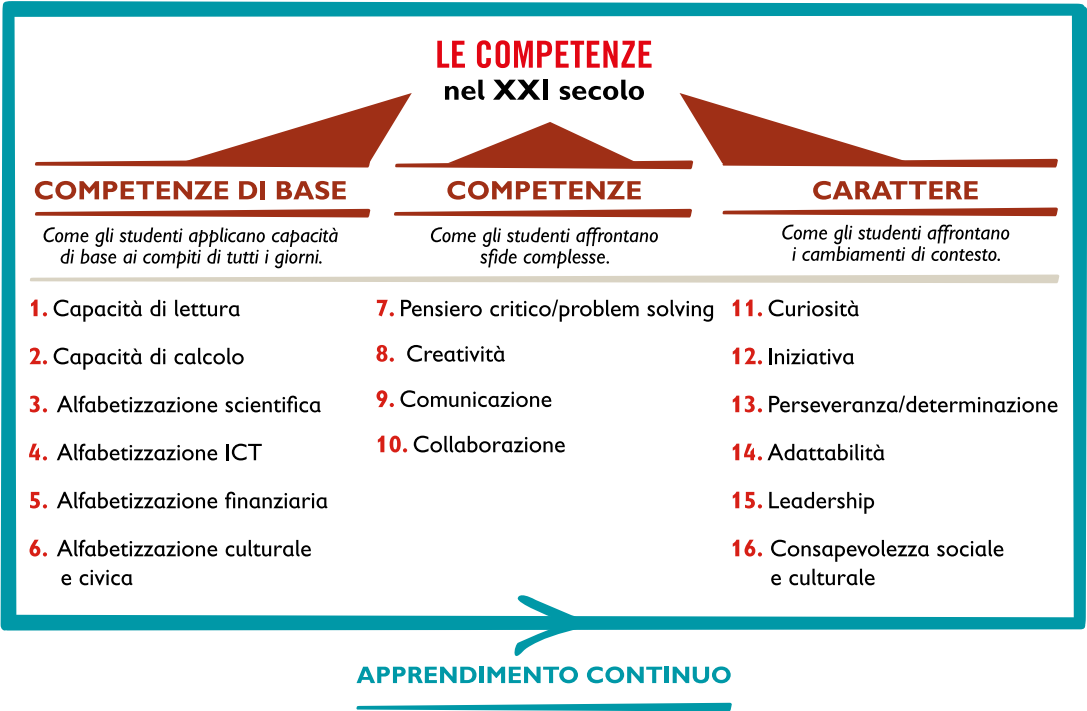


Fig.1 Le “competenze del 21° secolo”

Fonte: <https://widgets.weforum.org/inve-2015/chapter1.html> - Rielaborazione grafica a cura di Save the Children.

Un numero crescente di studi dimostra che tale privazione avviene già nei primi anni di vita⁴.

¹ Save the Children, *La Lampada di Aladino*, 2014.

² Amartya Sen, *L’Idea di Giustizia*, 2010; Martha Nussbaum, *Creare Capacità*, 2014.

³ OCSE, *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology*, 2015. Si veda “Nurturing care. For early childhood Development”, a cura di World Health Organization, United Nations Children’s Fund, World Bank Group, 2018

⁴ Si veda “Nurturing care. For early childhood Development”, a cura di World Health Organization, United Nations Children’s Fund, World Bank Group, 2018.

Promuovere il diritto alla salute, all’educazione, alla protezione sociale del bambino e sostenere una relazione positiva con i genitori devono rappresentare una priorità di intervento per rompere il circolo vizioso della trasmissione dello svantaggio tra generazioni, per liberare i talenti e per far fiorire le capacità delle persone. Tali interventi possono essere un potente motore per la crescita del Paese, attraverso la promozione della giustizia sociale e dell’equità.

È per questo motivo che Save the Children ha deciso di dedicare il rapporto *Illuminiamo il Futuro* di quest’anno alla povertà educativa che colpisce i bambini più piccoli, attraverso un’indagine pilota, di carattere esplorativo. Unica nel suo genere in Italia, l’indagine è volta ad analizzare le disuguaglianze nell’acquisizione delle capacità e competenze educative sin dalla prima infanzia ed i fattori che le determinano, dal punto di vista delle condizioni socio-demografiche, culturali e dei servizi per l’infanzia frequentati. L’indagine si è servita dell’International Development and Early Learning Assessment (IDELA), sviluppato da Save the Children International e utilizzato in più di 40 Paesi a livello globale. IDELA misura i progressi dei bambini di età compresa tra 3 e 6 anni, in quattro dimensioni di competenze e sviluppo: fisico, del linguaggio, matematico e socio-emozionale.

Quando nasce la povertà educativa?

I bambini con genitori di livello socio economico più alto, già all’età di 3 anni, hanno accumulato un sostanziale vantaggio in termini educativi e di sviluppo rispetto ai coetanei provenienti da situazioni familiari più svantaggiate.

La prima infanzia rappresenta un periodo cruciale nella vita delle persone. È il momento in cui si inizia a conoscere e capire il mondo, se stessi, gli altri. Economisti, come il premio Nobel James Heckman, neuro-scienziati e sociologi, affermano che le competenze necessarie per crescere e vivere nel XXI secolo - cognitive, socio-emozionali e fisiche - si formano, in larga misura, a partire dalla nascita e prima dell’entrata nella scuola, seguendo un processo cumulativo⁵.

⁵ Gøsta Esping-Andersen, *The Incomplete Revolution: Adapting Welfare States to Women’s New Roles*, 2009; James Heckman, ‘Policies to foster human capital’, in *Research in Economics*, 2000; *Giving kids a fair chance*, 2013; Save the Children, *Building Brains. Early Stimulation for Children from Birth to Three*, 2017.

SVILUPPO DELLE CONNESSIONI NEURALI PER DIVERSE FUNZIONI DURANTE L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA



Fig.2: Lo sviluppo del cervello umano durante l'infanzia e l'adolescenza.
Fonte: Centro sullo sviluppo del bambino, Università di Harvard.

Il grafico è tratto dallo studio del ricercatore Charles A. Nelson, "Neural plasticity and human development: the role of early experience in sculpting memory systems", pubblicato nel libro di Jack P. Shonkoff e Deborah A. Phillips del 2000: illustra come le connessioni neurali che attivano funzioni quali la vista, l'udito, il linguaggio, nonché funzioni cognitive più importanti - quali la memoria, l'autocontrollo, la percezione, il coordinamento motorio, la pianificazione - sono più estese durante i primi anni di vita⁶.

Il cervello umano è composto da miliardi di neuroni. Ogni volta che eseguiamo un movimento, che pensiamo o proviamo un sentimento si attiva un numero incalcolabile di sinapsi e connessioni tra i neuroni e tra le reti neurali ed altri sistemi del corpo umano. Studi condotti in ambito neuroscientifico hanno dimostrato che la plasticità delle reti neurali che controllano i neuroni e le sinapsi del cervello è molto maggiore nel periodo fetale e nei primi anni di vita. Gli studi sottolineano che, sebbene l'aspetto genetico sia importante nello stimolo di tali connessioni, la qualità delle interazioni di cui un bambino può usufruire nei primi anni di vita⁷ ha un effetto ancora maggiore.

Il ritardo nell'acquisizione di tali competenze nei primi anni di vita è difficilmente colmabile. Lo svantaggio in termini educativi e di sviluppo aumenta nel tempo. La povertà educativa produce quindi i suoi effetti ben prima dell'ingresso a scuola, ed è largamente influenzata dall'ambiente familiare, economico e sociale, in cui il bambino nasce e cresce.

Numerose ricerche ci dicono infatti che sono i bambini che vivono in contesti di povertà economica, o dove gli stimoli educativi e culturali sono limitati, ad essere maggiormente penalizzati⁸.

⁶ Jack P. Shonkoff e Deborah A. Phillips (ed.), *From Neurons to Neighbourhoods: The Science of Early Childhood Development*, 2000.

⁷ Ibidem.

⁸ Flavio Cunha e James Heckman, *Investing in our Young People*, 2006; James Heckman, *The case for investing in disadvantaged young children*, 2008.

Il legame tra povertà economica e povertà educativa si manifesta già nei primi 3 anni d'età.

DISPARITÀ NELLA CRESCITA DELLA TERMINOLOGIA NEI PRIMI ANNI

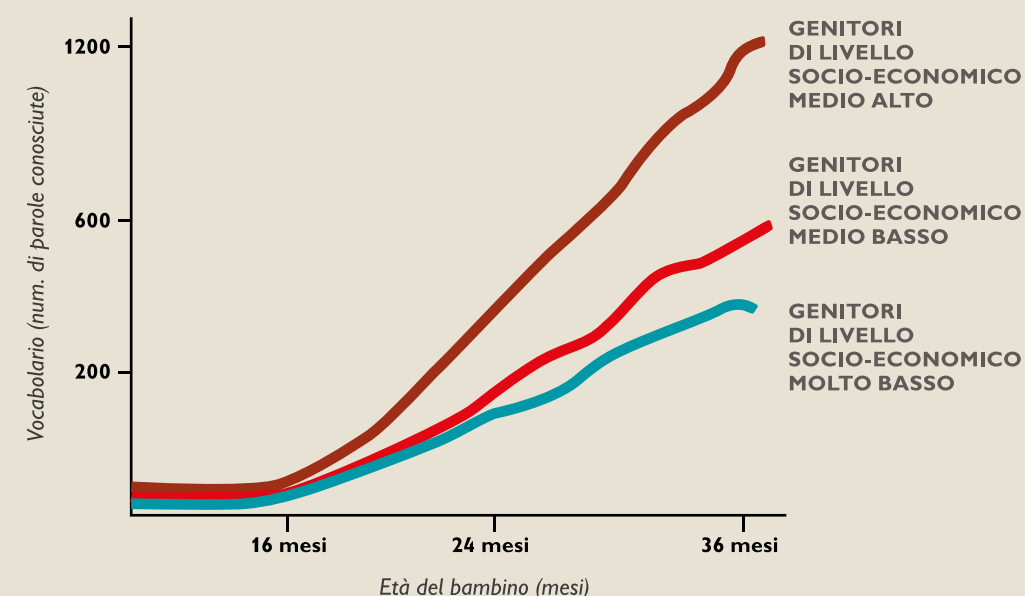


Fig.3: Disuguaglianze nella conoscenza di vocaboli durante i primi anni di vita per condizione socio-economica dei genitori.

Il grafico rappresenta i risultati di uno studio condotto dai ricercatori Betty Hart e Todd R. Risley, e pubblicato nel libro "Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children" del 1995. Lo studio, eseguito su 42 famiglie americane di diversa estrazione sociale, illustra le differenze nelle conoscenze linguistiche acquisite dai bambini tra 0 e 3 anni (misurate in termini di numero di parole conosciute), in relazione all'estrazione socio-economica dei genitori: "low income parents" (genitori con livello socio-economico molto basso in carico ai servizi sociali), "working class" (genitori con livello socio-economico medio-basso, impiegati in lavori prettamente manuali) e "college educated parents" (genitori con livello socio-economico medio-alto, in genere professionisti).

Come combattere la povertà educativa nei primi anni di vita?

La povertà educativa non è inevitabile e non è irreversibile. Le politiche di cura ed educative per la prima infanzia⁹ possono contribuire, assieme ad altre politiche di welfare e di sostegno alla genitorialità, a interrompere il circolo vizioso della trasmissione intergenerazionale della disuguaglianza.

⁹ Si intendono i programmi e gli interventi volti a promuovere la salute, la nutrizione e l'educazione dei bambini nei primi anni di vita, quali l'allattamento, la salute pre e post natale, il nido e la scuola dell'infanzia. Per questi ultimi, si fa anche riferimento al termine "politiche educative per l'infanzia". Ma è importante sottolineare che questi servizi, pur focalizzandosi sull'aspetto educativo, includono (o dovrebbero farlo) anche programmi relativi alla salute e alla nutrizione.

Il nido e i servizi educativi per la prima infanzia

Molti sono ormai gli studi che illustrano gli effetti positivi degli interventi volti a promuovere lo sviluppo integrale dei bambini nei primi anni di vita, in particolare la frequenza del nido o della scuola dell'infanzia, nella riduzione del *gap* di competenze tra i bambini di livello socio economico basso e medio.

Gli studi longitudinali e le osservazioni trasversali, condotti soprattutto negli Stati Uniti e in Europa, evidenziano gli effetti positivi della frequenza del nido o della scuola dell'infanzia per i bambini in condizioni socio-economiche più svantaggiate. Ci si riferisce in particolare all'acquisizione di abilità cognitive quali la memoria, la comprensione orale e scritta, le competenze numeriche e di calcolo, il problem solving, la sociabilità e lo sviluppo fisico e motorio¹⁰. Gli effetti positivi sopracitati persistono durante l'adolescenza, indipendentemente dal tipo di scuola primaria e secondaria frequentata, riducendo la probabilità di ripetizione dell'anno scolastico e dell'abbandono precoce della scuola¹¹. A tal proposito, nel 2018, Save the Children, in collaborazione con l'Università di Roma Tor Vergata, ha svolto un'analisi sugli elementi caratterizzanti la *resilienza*, ossia la capacità di un individuo di reagire positivamente in condizioni avverse. In relazione agli studi sulla povertà educativa, la intendiamo come la probabilità per i ragazzi di 15 anni in svantaggio socio-economico, di raggiungere e superare il livello minimo di competenze nei test PISA in matematica e lettura¹². Dall'analisi è emerso, in particolare, che i bambini più svantaggiati che hanno frequentato un nido o un servizio per l'infanzia, hanno quasi il doppio delle probabilità di essere resilienti all'età di 15 anni, rispetto ai coetanei che non li hanno frequentati.



¹⁰ James Heckman, *The case for investing in disadvantaged young children*, 2008; James Heckman e Dimitri V. Masterov, 'The productivity argument for investing in young children', *Review of Agricultural Economics*, 2007; OCSE Pisa in Focus: Does Participation in Pre-Primary Education Translate into Better Learning Outcomes at School?, 2011.

¹¹ Jane Waldfogel, *Social Mobility, Opportunities, and the Early Years*, 2004.

¹² Si fa riferimento agli alunni di 15 anni, appartenenti al quartile socio-economico e culturale più basso nel dataset OCSE-PISA che raggiungono il livello 3 ai test PISA, e quindi ottengono un punteggio superiore a 480. Relativamente al termine *resilienza*, sono molte le definizioni: il termine - in origine applicato alla metallurgia - è stato ormai introdotto nelle scienze economiche, umane ed ecologiche ed utilizzato per indicare la capacità di un individuo, di una comunità,

Nel dettaglio, la percentuale di ragazzi appartenenti alla fascia delle famiglie più povere che non raggiungono le competenze minime in matematica e lettura diminuisce notevolmente all'aumentare del numero di anni di frequenza al nido o ai servizi integrativi per l'infanzia. Tra coloro i quali non hanno frequentato i servizi per l'infanzia, la percentuale di *low achievers* è del 64% in matematica e dell'82% in lettura. Tale quota scende notevolmente se gli alunni hanno frequentato 1 anno di asilo (50% in matematica e 44% in lettura) e si riduce drasticamente a circa un terzo nel caso di frequenza di più di 1 anno¹³. Questi dati sono molto significativi perché confermano la permanenza dell'effetto, a lungo termine, dell'intervento nella prima infanzia. Altri studi hanno anche messo in luce effetti positivi a lungo termine sull'occupazione ed i livelli di reddito nell'età adulta¹⁴, la minor propensione ad adottare comportamenti anti-sociali o connotati da illegalità ed una riduzione dell'incidenza delle psico-patologie¹⁵.

Gli studi del premio Nobel per l'Economia James Heckman

Il premio Nobel per l'Economia James Heckman è uno dei massimi studiosi, e sostenitori, delle politiche educative per l'infanzia.

Heckman ha analizzato, in particolare, i dati raccolti da due studi longitudinali condotti negli Stati Uniti, a partire dagli anni '60 e '70: il programma High Scope / Perry Preschool (PPP) svolto a Chicago, ed il Progetto Abecedarian (ABC) nella Carolina del Nord. Entrambi gli studi hanno monitorato, per più di 40 anni, gli effetti della partecipazione a programmi pre-scolastici di alta qualità su bambini provenienti da famiglie svantaggiate, nonché l'impatto economico e il ritorno in termini di investimento di lungo periodo.

I bambini in questione hanno mostrato risultati migliori nelle indagini relative alle competenze cognitive, all'età di cinque anni, rispetto ai coetanei nelle stesse condizioni economiche e sociali, che non hanno frequentato il programma e risultati ancora più alti nei test riguardanti le abilità socio-emozionali. Secondo Heckman, la partecipazione ai due programmi ha influito in modo maggiore e a lungo termine proprio sulle competenze socio-emozionali, alle quali sono da attribuire gli effetti positivi nel percorso educativo e lavorativo da adulti. Heckman ha anche calcolato che il rapporto costi-benefici dell'investimento nei programmi per la prima infanzia, quali nidi e scuole dell'infanzia, potrebbe raggiungere il valore di 1:7, ovvero, per ogni dollaro USA investito, ci sarebbe un ritorno di 7 dollari USA. Il beneficio è calcolato ad esempio in termini di maggiori entrate per lo Stato derivanti dall'aumento del livello socio-economico dei beneficiari e dei possibili risparmi in termini di assistenza, sanitaria e sociale. In confronto, gli interventi mirati, ad esempio, al contrasto dell'abbandono scolastico e la formazione in età adulta, risultano essere più costosi e di minor efficacia¹⁶.

di un sistema economico, della natura di reagire positivamente in condizioni avverse. Cfr. <https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2015-02-19-what-is-resilience.html>

(482 in Matematica, e 481 in Lettura). Save the Children, *Nuotare Contro Corrente*, 2018.

¹³ OCSE PISA 2015, Elaborazione Save the Children.

¹⁴ James Heckman, *Giving kids a fair chance*, 2013.

¹⁵ EOI, *The Link between Early Childhood Education and Crime and Violence Reduction*, Online, <http://www.eoionline.org/wp/wp-content/uploads/early-learning/ELCLinkCrimeReduction-Jul02.pdf>.

¹⁶ James Heckman e Dimitri V. Masterov, 'The productivity argument for investing in young children', *Review of Agricultural Economics*, 2007.

La “curva di Heckman”

TASSI DI RITORNO DEGLI INVESTIMENTI NEL CAPITALE UMANO

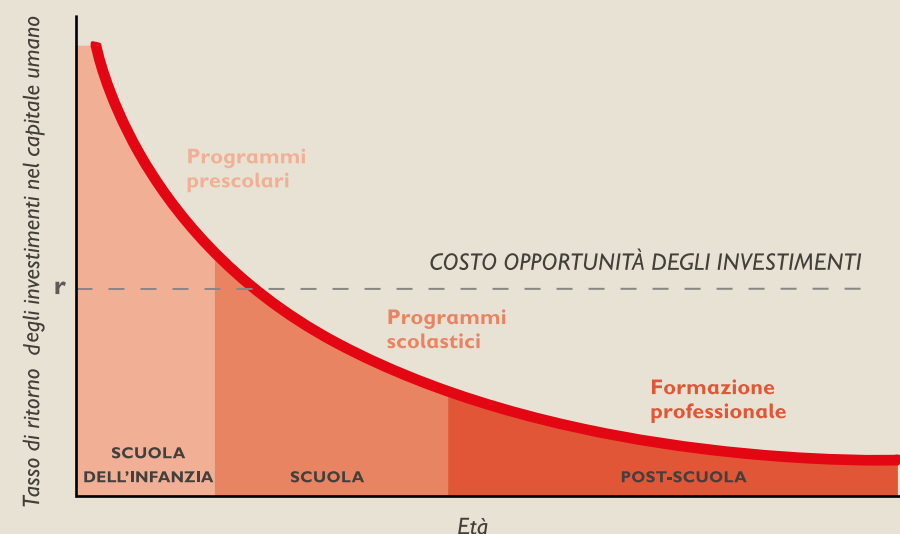


Fig.4: La “curva di Heckman”.

La celebre “curva di Heckman” mostra il ritorno economico degli investimenti nel capitale umano durante l’arco della vita. Come si evince dal grafico, il beneficio è maggiore per i programmi educativi durante il periodo che va da 0 a 6 anni (“preschool programs”), mentre diminuisce gradualmente per gli anni successivi (“schooling” e “job training”). Questo ovviamente non significa che i programmi scolastici e post-scolastici (formazione da adulti) non siano importanti. La curva serve a far emergere, più che altro, un paradosso, ovvero che i programmi con maggiore efficacia, in termini economici, cioè quelli precoci, sono anche quelli che ricevono, generalmente, meno finanziamenti pubblici¹⁷.

Gli effetti positivi precedentemente illustrati si manifestano principalmente in presenza di programmi svolti in servizi strutturati che offrono il tempo pieno. Per quanto riguarda l’età d’entrata nel servizio, nonostante alcune analisi abbiano rilevato che anche un solo anno pre-scolare può avere un impatto positivo nell’acquisizione delle competenze per i bambini svantaggiati, gli studi dimostrano che è auspicabile la frequenza per un tempo più prolungato.

¹⁷ James Heckman, *The Heckman Curve*, Online: <https://heckmanequation.org/resource/the-heckman-curve/>.

Servizi educativi della prima infanzia: diversi approcci per uno stesso obiettivo

Stabilire degli standard di qualità per i servizi per l’infanzia è un esercizio molto complesso. Nel 2018, la Commissione europea ha delineato una proposta di raccomandazione per il Consiglio europeo, riguardante l’implementazione di un ‘quadro di indicatori di qualità’ da applicare nei sistemi pre-scolastici degli Stati membri della UE¹⁸. La qualità è definita rispetto al rapporto numerico tra educatore/insegnante e bambino ed al numero di questi ultimi per classe o spazio educativo; le qualifiche e la formazione degli educatori ed insegnanti ed il loro coordinamento; alle caratteristiche delle infrastrutture fisiche (gli ambienti, gli spazi, gli arredi, il materiale), nonché al quadro curriculare di riferimento ed i livelli di apprendimento; all’interazione tra servizio, famiglia e comunità e la partecipazione dei bambini stessi al percorso educativo; alla governance, il finanziamento degli interventi e l’equità nell’accesso ai servizi¹⁹.

Altri aspetti qualitativi sono invece difficili da standardizzare, perché influenzati dall’ambiente sociale e culturale nel quale vengono implementati, primo tra tutti l’approccio pedagogico seguito dalla scuola, ovvero la modalità con la quale il progetto educativo viene sviluppato, trasmesso dall’educatore o insegnante al bambino (ed alla famiglia), osservato e valutato. Gli approcci pedagogici sono molto vari²⁰. Da un lato, esistono metodi più tradizionali, sequenziali, focalizzati sulla preparazione alla scuola ed adottati in particolare nei paesi anglosassoni. Dall’altro, si osservano le esperienze di pedagogia cosiddetta sociale, che si concentrano sullo sviluppo olistico del bambino attraverso, ad esempio, il gioco e in generale i progetti didattici. Tra queste ultime si riconoscono alcune esperienze sviluppate in Italia, considerate eccellenze a livello mondiale, quali il metodo Montessori, e gli approcci adottati, ad esempio, nella regione Toscana e a Reggio Emilia.

Il **Tuscan Approach all’educazione dei bambini** è un’esperienza condotta nella regione Toscana, e volta allo sviluppo del sistema integrato dei servizi educativi per l’infanzia, che oggi accoglie circa la metà dei bambini residenti per lo 0-3 e tutti i bambini fino a sei anni, con una costante attenzione alla qualità dell’offerta educativa. Un processo che ha condotto allo sviluppo di esperienze locali, pubbliche e private, fra loro molto diverse e per questo non omologabili poiché legate a interpretazioni originali frutto del contesto locale che le ospita, ma con alcuni elementi di attenzione trasversali che ne costituiscono il carattere identitario: **a)** l’organizzazione dello spazio; **b)** l’idea di un curriculum flessibile e aperto al possibile; **c)** il coinvolgimento delle famiglie; **d)** la formazione del personale; **e)** le funzioni di governance.

Questi sono i 5 elementi fondamentali della qualità del Tuscan Approach e su questi si costruisce il confronto e lo scambio con le altre realtà con le quali si viene in contatto, per alimentare - al di là delle differenze - il miglioramento

¹⁸ Commissione europea, *Monitoring the quality of early childhood education and care*, 2018.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ John Bennet, *Early Childhood Services in the OECD Countries: Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field*, 2008; *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*, 2008.

continuo delle reciproche esperienze offerte ogni giorno a bambini e famiglie²¹.

Il **Reggio Emilia Approach** è un progetto educativo nato e sviluppato da Loris Malaguzzi (1920-1994) negli anni successivi alla fine della seconda guerra mondiale, nelle scuole e nei nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia ed al quale si ispirano scuole di tutto il mondo. Il Reggio Emilia Approach si fonda su alcuni tratti distintivi: **a)** la partecipazione delle famiglie; **b)** il lavoro collegiale di tutto il personale; **c)** l'immagine di bambino competente e soggetto portatore di diritti; **d)** l'importanza dell'ambiente educativo; **e)** la presenza dell'atelier e della figura dell'atelierista, della cucina interna; **f)** il coordinamento pedagogico e didattico. Seguendo la centralità dei "cento linguaggi" di cui l'essere umano è dotato, viene offerta quotidianamente ai bambini la possibilità di avere incontri con più materiali, più linguaggi, più punti di vista, di avere contemporaneamente attive le mani, il pensiero e le emozioni, valorizzando l'espressività e la creatività di ciascun bambino e dei bambini in gruppo²².

Le politiche sociali e di sostegno alla genitorialità

I servizi di cura ed educativi della prima infanzia, al fine di contrastare con efficacia la povertà educativa nei primi anni di vita, devono essere complementari ad altri interventi di welfare, volti a facilitare la qualità dell'interazione tra genitori e bambini a casa²³. Queste politiche complementari di welfare agiscono sullo sviluppo dei bambini in diversi modi. Ad esempio, garantendo un sostentamento economico alle famiglie più disagiate, aumentano anche le possibilità di investimento della famiglia stessa a favore del benessere dei bambini (e.g. l'acquisto di materiale educativo, e lo svolgimento di attività fisiche e socio-culturali). In particolare, gli interventi volti ad assicurare un maggior equilibrio tra vita familiare e professionale possono consentire alle donne una maggior partecipazione al mercato del lavoro, con i conseguenti benefici in termini economici sia per la famiglia, che per la società²⁴. Diversi studi hanno inoltre dimostrato che l'occupazione femminile in particolare e le politiche di conciliazione, nonostante riducano il tempo di cura delle madri, ne aumentano la qualità e l'intensità, stimolando al contempo anche la partecipazione dell'altro genitore.

In questi casi le interazioni tra genitori e bambini risultano essere più strutturate e focalizzate sull'*early learning*, alimentando lo sviluppo delle competenze chiave cognitive, fisiche e socio-emozionali di questi ultimi²⁵. Maggiori stimoli educativi si raggiungono quando i genitori hanno un livello occupazionale e d'istruzione più elevato, e quindi sono maggiormente in grado di strutturare la qualità dell'interazione con i figli. Per questo è fondamentale che l'ampliamento dell'offerta di servizi per l'infanzia sia accompagnato dall'avvio di programmi volti a far adottare, ai genitori, pratiche costruttive per lo sviluppo dei bambini.

²¹ Si veda https://www.bambinitoscana.it/sites/default/files/idi_ta_volume_190503_web.pdf.

²² Si veda <https://www.reggiochildren.it/identita/reggio-approach/>.

²³ Ibidem.

²⁴ Cfr. Save the Children, "Le Equilibriste. La maternità in Italia", 2019.

I programmi d'educazione alla genitorialità dovrebbero essere parte integrante del programma pedagogico dei servizi educativi, ma anche poter essere accessibili ai genitori che non usufruiscono di tali servizi.²⁶

L'effetto San Matteo

"L'effetto San Matteo" (in inglese il "Matthew Effect") si riferisce, nell'ambito delle discipline sociali, ad un processo per il quale le risorse vengono distribuite fra i beneficiari in proporzione a quanto già posseggono. La denominazione deriva dal versetto 25,29 del Vangelo secondo Matteo:

"Perché a chiunque ha, sarà dato e sarà nell'abbondanza; ma a chi non ha, sarà tolto anche quello che ha".

Nel caso specifico degli interventi educativi per l'infanzia, molti studi hanno rilevato un effetto San Matteo nell'accesso ai servizi di qualità. Ovvero, i bambini provenienti da famiglie meno svantaggiate hanno maggiori probabilità di accedere ad esempio a nidi di qualità. Di converso, i bambini a rischio povertà ed esclusione sociale, che, come abbiamo visto dagli studi condotti a livello internazionale, ne trarrebbero maggior beneficio, in termini di acquisizione di competenze e riduzione del gap formativo, hanno maggiori probabilità di esserne esclusi. L'effetto San Matteo può avere origini diverse, socio-economiche innanzitutto, ed in alcuni casi anche culturali. Ma l'effetto San Matteo non può essere spiegato semplicemente, come spesso erroneamente si sottolinea, dalla minor consapevolezza da parte dei genitori di livello economico più basso, dell'importanza dell'educazione fin dalla prima infanzia per lo sviluppo e le opportunità future dei figli. L'effetto è infatti principalmente ascrivibile all'offerta (la mancanza di servizi, i costi etc.) che non garantisce disponibilità eque di accesso. Analizzando alcuni studi comparati sul tema, a livello europeo, si evince che la maggiore fruizione dei servizi educativi per l'infanzia da parte di famiglie di livello socio-economico medio-alto è determinata, innanzitutto, dalla necessità dei genitori, spesso entrambi occupati, di conciliare lavoro e famiglia. A questo si aggiunge una diffusione territoriale dei servizi, con una maggiore offerta nei contesti e nelle aree meno svantaggiate e criteri di accesso che prediligono la conciliazione. Inoltre, la sempre maggiore privatizzazione dei servizi e/o l'aumento della compartecipazione finanziaria delle famiglie, come nel caso dell'Italia, rende gli stessi più accessibili per i nuclei familiari dove entrambi i genitori sono percettori di reddito, e quindi con una maggiore capacità di spesa. Tutti questi aspetti scoraggiano/impediscono molto spesso, ai bambini provenienti da famiglie di livello socio-economico basso, di accedere ai servizi educativi per l'infanzia²⁷.

²⁵ Jane Waldfogel, *Social Mobility, Opportunities, and the Early Years*, 2004; Anduena Alushaj e Giorgio Tamburlini, *Tempo materno, tempo di nido e sviluppo del bambino: le evidenze*, Medico e Bambino, 2018.

²⁶ Anduena Alushaj e Giorgio Tamburlini, *Tempo materno, tempo di nido e sviluppo del bambino: le evidenze*, Medico e Bambino, 2018. EUROSTAT EU-SILC, 2016.

²⁷ Emmanuele Pavolini e Wim Van Lancker, "The Matthew effect in childcare use: a matter of policies or preferences?", *Journal of European Public Policy*, 2017; Emmanuele Pavolini, Dora Gambardella, Emmanuele Pavolini e Marco Arlotti, *L'Investimento Sociale alle Prese con le Disuguaglianze Sociali e Territoriali*, Investire nel sociale. La difficile innovazione del welfare italiano, 2016.



CAPITOLO 1

**L'EDUCAZIONE
DELLA PRIMA
INFANZIA: I DATI**

1. L'educazione della prima infanzia: i dati

La situazione in Europa

I dati più recenti²⁸ mostrano che circa 24 milioni di bambini sono a rischio di povertà o esclusione sociale nell'Unione europea, il 25% del totale (Fig.5). Se mettessimo tutti questi bambini in un solo Paese, sarebbe l'ottavo membro dell'UE per popolazione. I bambini che vivono in famiglie con genitori che non lavorano o lavorano saltuariamente sono particolarmente colpiti.

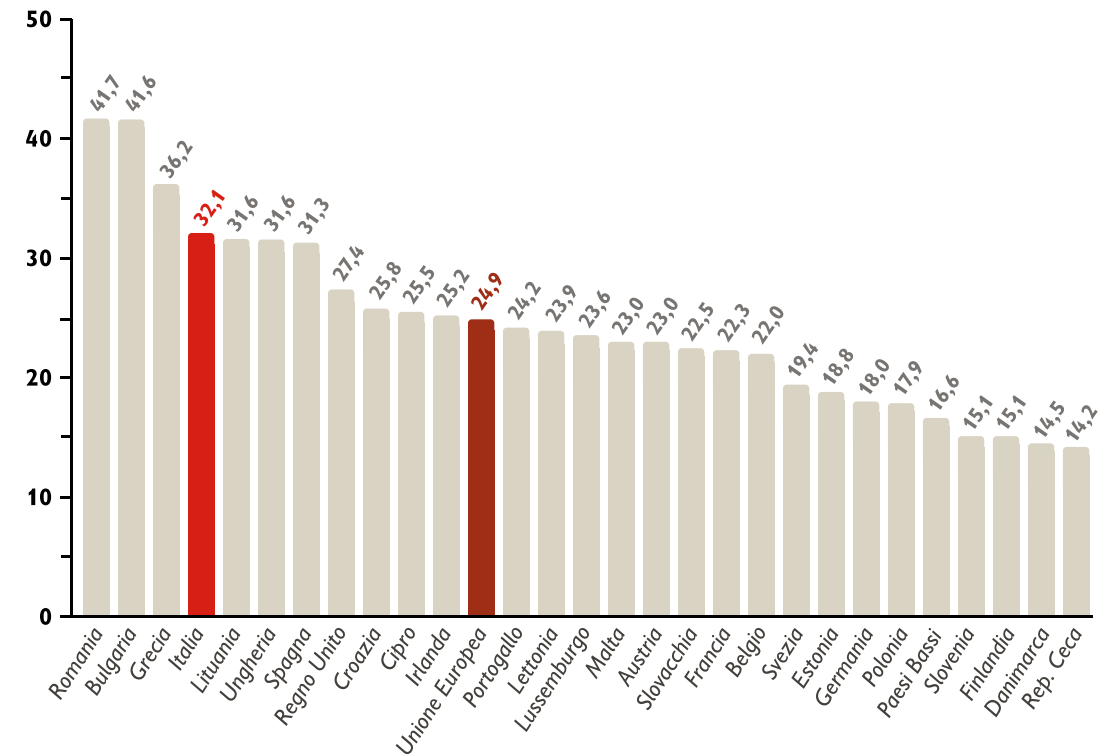


Fig.5: (%) minori a rischio povertà ed esclusione sociale nell'Unione Europea.
Fonte: EUROSTAT EU SILC, 2017.

Come abbiamo visto in precedenza, la situazione lavorativa ed il reddito dei genitori influiscono sullo sviluppo delle competenze dei bambini, necessarie a crescere e vivere nel XXI secolo. I genitori in difficoltà economica hanno evidentemente meno risorse da investire nell'educazione dei figli.

²⁸ EUROSTAT EU-SILC, 2016.

Inoltre, la mancanza o l'instabilità del lavoro dei genitori può ridurre la qualità delle interazioni tra gli stessi ed i bambini e gli stimoli all'apprendimento. In 9 Paesi, la copertura dei nidi e dei servizi integrativi è inferiore al 20% e in Slovacchia, Repubblica Ceca, Polonia e Grecia, inferiore al 10%. È però importante sottolineare che anche nei Paesi in cui la percentuale di copertura dei servizi educativi per la prima infanzia raggiunge l'obiettivo del 33%, soltanto la metà dei bambini frequenta servizi con durata di 30 ore settimanali o più.

Il tasso di frequenza alla scuola dell'infanzia nell'Unione europea, per i bambini quindi di età compresa tra 3 e 6 anni, nonostante sia più alto rispetto a quello relativo ai più piccoli (86%), resta ancora lontano, per molti Paesi, dall'obiettivo del 90% di copertura. Guardando agli ultimi dati disponibili forniti da EUROSTAT, soltanto 12 Paesi europei raggiungono l'obiettivo. In alcuni casi, come in Polonia, Romania, Grecia e Croazia, i bambini di 3-6 anni che frequentano la scuola dell'infanzia scendono al 60% o meno²⁹.

Sono proprio i bambini che provengono da famiglie in condizioni di povertà economica ad avere anche un minore accesso ai servizi di protezione ed educazione della prima infanzia, in particolare dai 3 mesi ai 3 anni, aggravando ancor di più le disuguaglianze.

Il cosiddetto 'effetto San Matteo' (disponibilità di servizi maggiore per chi è già avvantaggiato economicamente e socialmente) è evidente nella maggior parte degli Stati membri della UE. Il mancato investimento volto ad aumentare la copertura e la conseguente privatizzazione dei servizi per l'infanzia, nonché la riduzione degli interventi di welfare (in particolare quelli in sostegno al reddito) avvenute negli ultimi decenni, sono alla base della maggiore esclusione dei bambini più svantaggiati. Anche nei casi in cui l'offerta di servizi è principalmente pubblica, la presenza di costi indiretti può rendere l'accesso agli stessi particolarmente difficile per i bambini più bisognosi. A tal proposito, uno studio svolto dall'OCSE ha rilevato che nei Paesi europei, i costi per i servizi per la prima infanzia, quali i nidi, raggiungono in media il 10-15% del reddito disponibile delle famiglie e, per alcuni Paesi, anche più del 20%³⁰.

Inoltre, la mancanza di flessibilità (ad esempio negli orari del servizio) e di formazione da parte dei gestori dei servizi e delle amministrazioni pubbliche per l'accompagnamento dei bambini e delle famiglie in situazioni di particolare svantaggio (dal punto di vista socio-economico, ma non solo) ed i criteri di ammissione che sfavoriscono questi ultimi, rendono ancor più difficile l'accesso per i bambini più vulnerabili ai servizi per la prima infanzia nella maggior parte dei Paesi europei.

²⁹ Ibidem.

³⁰ OECD, Who Uses Childcare? Background Brief on Inequalities in the Use of Formal Early Childhood Education and Care (ECEC) among Very Young Children, 2016.

Le politiche per la prima infanzia nell'agenda internazionale ed europea

I primi anni, dalla nascita all'istruzione obbligatoria, sono un periodo cruciale per lo sviluppo dei bambini. È durante questo periodo che le capacità e le abilità - cognitive, non cognitive e fisiche - che li accompagneranno per tutta la vita iniziano a formarsi. Per questo motivo, la Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza ("Convention on the Rights of the Child" - CRC), entrata in vigore nel 1990, riconosce la cura e l'educazione nella prima infanzia come fondamentale e prevede che gli Stati debbano adottare ogni appropriato provvedimento per garantire ai bambini i cui genitori lavorano, il diritto di beneficiare di tali servizi (art. 18, comma 3). Tale approccio, che colloca i servizi alla prima infanzia come strumento di conciliazione lavoro, poichè i diritti della CRC sono tutti interconnessi, va letto anche alla luce del diritto all'istruzione (art. 28), delle finalità educative (art. 29) e del principio di non discriminazione (art.2). Save the Children e l'Istituto degli Innocenti³¹, in occasione del 30° anniversario della CRC, hanno promosso una lettura attuale della Convenzione focalizzata su tre temi ritenuti strategici ed estremamente attuali, uno dei quali è proprio quello del "diritto ad un'educazione di qualità fin dalla prima infanzia". Le direttrici di prospettiva ritenute prioritarie implicano il riconoscimento del diritto all'educazione di qualità fin dalla prima infanzia, il riconoscimento della responsabilità pubblica dell'educazione dei bambini, nonché la necessità di ripensare i contesti di educazione infantile per garantire l'accesso anche al supporto dei genitori e all'educazione alla genitorialità.

Il riconoscimento del ruolo fondamentale delle politiche di cura ed educazione della prima infanzia, a livello internazionale, è sancito anche dalla sua integrazione nell'agenda delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile 2030. Adottata nel 2015, prevede 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (in inglese "Sustainable Development Goals" o SDGs) e 169 target da raggiungere entro il 2030. L'obiettivo di sviluppo sostenibile numero 4.2 stabilisce che ogni bambino deve aver frequentato almeno un anno di educazione pre-scolare, al fine di assicurare il suo sviluppo cognitivo, socio-emozionale e fisico nei primi anni di vita³². Un recente studio condotto da un gruppo di esperti internazionali, tra i quali anche due premi Nobel per l'economia, ha sottolineato che concentrare le risorse finanziarie pubbliche dei Paesi in via di sviluppo su un numero limitato di obiettivi, in particolare sull'obiettivo riferito alla cura ed educazione della prima infanzia, avrebbe un impatto economico tra due e quattro volte maggiore rispetto a quello degli aiuti allo sviluppo³³.

³¹ Si vedano i dettagli del convegno a questo link <https://www.minori.it/it/node/6867>.

³² United Nations Sustainable Development Goals, si veda: <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>.

³³ Post 2015 Consensus, Prioritizing 19 targets instead of the UN's 169 targets is equivalent to doubling or quadrupling foreign aid, Online: <http://www.copenhagenconsensus.com/post-2015-consensus/nobel-laureates-guide-smarter-global-targets-2030>.

Anche la Commissione europea, con la raccomandazione "Investire nei bambini: rompere il circolo dello svantaggio" del 2013, ha sottolineato l'importanza dell'investimento sull'infanzia per l'equità e la crescita inclusiva. La raccomandazione invita i Paesi membri UE a mettere al centro delle strategie di sviluppo nazionali interventi mirati alla riduzione della povertà materiale e dell'esclusione sociale dei bambini, e all'aumento dei servizi di cura ed educativi di qualità nella prima infanzia³⁴.

I servizi educativi per l'infanzia in Italia

In Italia i servizi educativi per l'infanzia sono organizzati in base all'età del bambino. I nidi e i micro nidi accolgono i bambini dai 3 mesi ai 3 anni d'età. Ad essi si aggiungono le "sezioni primavera", per bambini di età compresa tra i 24 e i 36 mesi, generalmente aggregate alle scuole pubbliche o paritarie dell'infanzia. Vi sono altri tipi di servizi educativi, meno strutturati, denominati "integrativi", quali spazi gioco, centri per bambini e famiglie, servizi in contesto domiciliare. La gestione dei nidi e servizi integrativi è generalmente affidata ai Comuni, mentre le Regioni hanno la responsabilità dell'orientamento, promozione e regolamentazione, nonché della gestione dei fondi speciali statali. La gestione pubblica può essere diretta o indiretta, a questa si aggiungono i servizi privati. I bambini dai 3 ai 6 anni sono invece accolti nella scuola dell'infanzia, sotto l'egida del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Le scuole dell'infanzia sono in maggioranza statali (anche se in proporzione diversa a seconda delle Regioni), ma sono presenti anche scuole comunali o private paritarie (gestite in generale da cooperative).

La legge 107 del 2015

La legge 107 del 2015 ed i decreti attuativi del 2017³⁵, in particolare il Decreto 65/2017, hanno stabilito la progressiva integrazione nel sistema di educazione e istruzione di servizi dalla nascita fino ai sei anni, affidando unicamente al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca l'indirizzo, il coordinamento e la promozione dello stesso su tutto il territorio nazionale. In particolare le disposizioni prevedono:

- *il progressivo consolidamento, ampliamento, nonché l'accessibilità dei servizi educativi per l'infanzia, anche attraverso un loro riequilibrio territoriale, con l'obiettivo tendenziale di raggiungere almeno il 33 per cento di copertura della popolazione sotto i tre anni di età a livello nazionale;*

³⁴ Commissione Europea, Investing in children: breaking the cycle of disadvantage, 2013.

³⁵ Cfr. d.lgs. 65/2017 sul sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>.

- la graduale diffusione territoriale dei servizi educativi per l'infanzia con l'obiettivo tendenziale di raggiungere il 75 per cento di copertura dei Comuni, singoli o in forma associata;
- la generalizzazione progressiva, sotto il profilo quantitativo e qualitativo, della scuola dell'infanzia per le bambine e i bambini dai tre ai sei anni d'età;
- l'inclusione di tutte le bambine e di tutti i bambini;
- la qualificazione universitaria del personale dei servizi educativi per l'infanzia [...]
- la formazione in servizio del personale del Sistema integrato di educazione e di istruzione, anche al fine di promuoverne il benessere psico-fisico;
- Il coordinamento pedagogico territoriale;
- l'introduzione di condizioni che agevolino la frequenza dei servizi educativi per l'infanzia.

Per la progressiva attuazione del Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del sistema integrato di educazione, il Decreto Legislativo n. 65 ha istituito un Fondo Nazionale³⁶ pari a 209 milioni di euro per l'anno 2017, 224 milioni di euro per l'anno 2018 e 239 milioni di euro a decorrere dall'anno 2019. I fondi hanno lo scopo di finanziare nuove costruzioni o ristrutturazione degli edifici di proprietà delle amministrazioni pubbliche, sostenere una quota parte delle spese di gestione dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia e assicurare la formazione continua del personale educativo e docente in servizio. Inoltre, il decreto prevede l'istituzione ed il finanziamento dei Poli per l'Infanzia. L'obiettivo dei Poli per l'Infanzia è quello di favorire la continuità del percorso educativo del bambino, attraverso la concentrazione dei servizi quali nidi, servizi integrativi e scuole per l'infanzia in un unico plesso o edifici attigui, e un progetto educativo integrato. Il Decreto prevede poi il coordinamento tra Anagrafe Nazionale Studenti (ANS) e Sistema Informativo Nazionale Servizi socio-Educativi (SINSE) per la prima infanzia (di competenza del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali) in collaborazione con il Dip. Politiche per la famiglia presso la Presidenza del Consiglio e ISTAT, per costruire il sistema di monitoraggio, anche se a tutt'oggi tale coordinamento non è stato ancora reso operativo. Sebbene la direzione indicata dal suddetto Decreto sia positiva, la riforma ha perso l'occasione di promuovere da subito il passaggio del servizio educativo 0-3 da servizio a domanda individuale a servizio universale, principalmente a causa delle poche risorse stanziare.

³⁶ Si segnala inoltre che al comma 741 della Legge di Bilancio 2019 [legge 30 dicembre 2018, n. 145] si incrementa di € 10 mln annui, a decorrere dal 2019, il Fondo nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione da 0 a 6 anni. A decorrere dal 2019, quindi, la dotazione complessiva arriva a 239 milioni + 10 = 249 milioni. Il Fondo era da erogare ai Comuni con un cofinanziamento da parte delle Regioni e sulla base di una programmazione regionale. Per maggiori informazioni si veda il sito Regioni.it, <http://www.regioni.it/comunicato-stampa/2018/09/20/scuola-bonaccini-ripartiti-224-milioni-del-fondo-nazionale-per-il-sistema-di-educazione-e-istruzione-0-6-anni-578662/>.

Analizzando i dati disponibili a livello nazionale e regionale, raccolti dall'Istituto degli Innocenti e dall'ISTAT, si evince che l'Italia è ancora molto lontana dal target stabilito dall'Unione europea di garantire ad almeno il 33% dei bambini tra 0 e 3 anni l'accesso al nido o ai servizi integrativi.

I dati più recenti, raccolti in particolare dall'Istituto degli Innocenti³⁷, che fanno riferimento all'anno 2017, indicano che la disponibilità di servizi per la prima infanzia (per i bambini da 0 a 3 anni) è del 23,6% (Fig.6). Tale percentuale comprende nidi e micronidi sia pubblici che privati, incluse le sezioni primavera per i bambini da 24 a 36 mesi (21,5%) ed i servizi integrativi (2,1%). Aggiungendo anche i bambini anticipatari (il 5,2%), quindi i bambini di 2 anni integrati in anticipo nel sistema della scuola dell'infanzia, ma senza un percorso adattato come nel caso delle sezioni primavera, tale percentuale arriva al 28,9%³⁸.

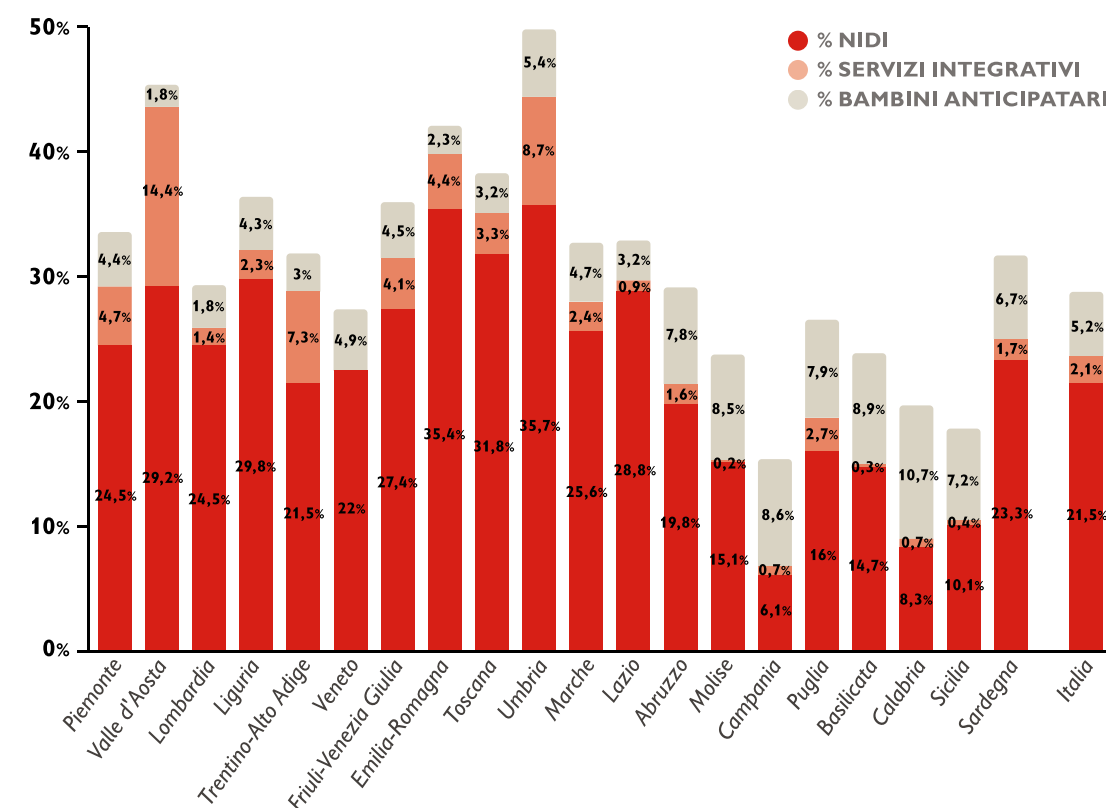


Fig.6: Copertura Servizi Educativi Infanzia (nidi, servizi integrativi e bambini anticipatari) (%) nelle regioni italiane.

Fonte: Istituto degli Innocenti, 2017.

Le differenze a livello regionale sono molto marcate, con un tasso di copertura doppio al Centro-Nord rispetto al Sud e Isole. Esiste una correlazione molto forte tra la percentuale di copertura nidi, servizi integrativi ed anticipi. Nel Sud e nelle Isole, ad esempio, dove la copertura pubblica e privata di nidi è più bassa, la popolazione di due anni anticipatoria è nettamente superiore rispetto alle regioni settentrionali (addirittura in Calabria e Campania supera quella che frequenta il nido dell'infanzia) (Fig.6)³⁹.

³⁷ Istituto degli Innocenti, 2017.

³⁸ Gruppo CRC, 3° Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2017.

³⁹ Istituto degli Innocenti, 2017.

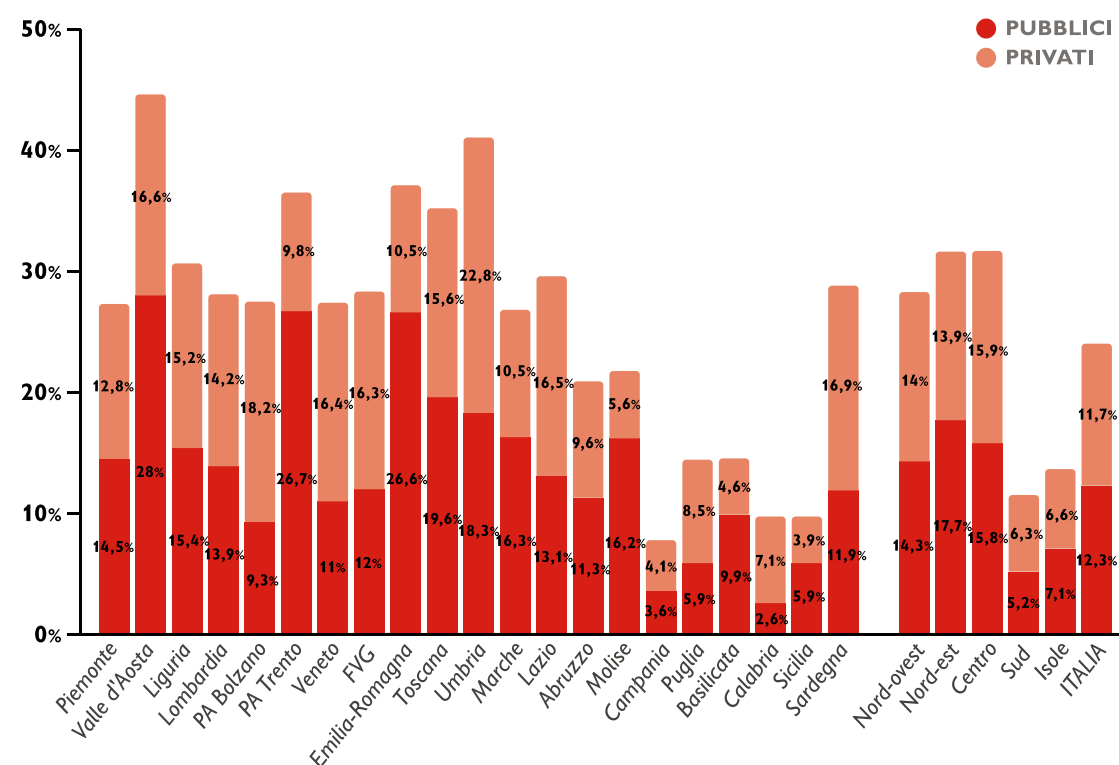


Fig.7: Copertura Servizi Educativi Infanzia (pubblici e privati) (%) nelle regioni italiane.
Fonte: ISTAT, 2016.

Guardando invece ai dati raccolti dall'ISTAT (Fig.7), relativi all'anno 2016-2017, che includono anche la distinzione tra frequenza al servizio pubblico e privato, soltanto in alcune regioni italiane – Valle d'Aosta (28%), Provincia Autonoma di Trento (26,7%), Emilia-Romagna (26,6%), Molise (16,2%) - la copertura di nidi e servizi integrativi per l'infanzia pubblica è nettamente prevalente (più del doppio) rispetto a quella privata. In regioni invece come Calabria (2,6%) e Campania (3,6%), la copertura pubblica è quasi inesistente⁴⁰.

È importante sottolineare che il gap tra regioni più e meno efficienti in termini di copertura dei servizi per la prima infanzia, è rimasto invariato negli ultimi anni⁴¹. Le Regioni del nord (tranne Piemonte e Liguria), assieme ad Emilia Romagna e Toscana, sorpassano quelle centro meridionali anche per la percentuale di comuni coperti dal servizio: l'80% o più (in Piemonte, 29,5% e Liguria, 33,6%, di converso il 100% in Friuli Venezia Giulia) nelle prime, al 50% o meno nelle seconde, con record negativo in Calabria (22,5%)⁴².

Nonostante le analisi e le ricerche accademiche siano concordi nel considerare gli effetti positivi dei servizi per l'infanzia, in Italia sono proprio i bambini più svantaggiati ad usufruirne di meno.

⁴⁰ Fonte ISTAT, 2016. È importante sottolineare che alcune differenze, molto limitate, riscontrabili tra i dati raccolti dall'indagine dell'Istituto degli Innocenti, e quella dell'ISTAT sono dovute alla diversa campionatura (la prima a carattere regionale, la seconda comunale).

⁴¹ Fonte ISTAT, 2004-2016. 41.

⁴² Fonte ISTAT, 2016.

⁴³ Gruppo CRC, 9° rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2015-2016.

⁴⁴ Aldo Fortunati e Arianna Pucci, '0-6: lavori in Corso. Prove di Integrazione, Bambini, 2018.

La staticità, e in alcuni casi la riduzione della copertura dei servizi pubblici per l'infanzia è da imputarsi, in assenza di politiche pubbliche finalizzate al sostegno della conciliazione, alla contrazione della domanda di servizi, complice la crisi economica (che ha aumentato il tasso di disoccupazione femminile, diminuendo la capacità di spesa delle famiglie, vedendo aumentare di conseguenza la disponibilità di lavoro domestico non retribuito), unitamente all'aumento delle rette⁴³.

Inoltre, da un'anticipazione di una recente analisi condotta dall'Istituto degli Innocenti, non ancora resa pubblica, svolta su un campione di città italiane, si rileva che su 100 bambini sotto i 3 anni che accedono al nido pubblico, soltanto 67 completano il percorso educativo. I 33 che abbandonano, lo fanno sostanzialmente per ragioni economiche⁴⁴. Il fenomeno crescente degli anticipi, cioè i bambini di 2 anni iscritti nel sistema della scuola dell'infanzia ma senza un percorso adattato come nel caso delle sezioni primavera, può essere spiegato con la gratuità del servizio nelle scuole dell'infanzia che risultano quindi maggiormente accessibili, in termini economici, per molte famiglie.

Un dato allarmante, se messo in relazione all'incidenza della povertà economica. In Italia, sono più di un milione i bambini in povertà assoluta, il 12,6%⁴⁵ della popolazione minorile. La morsa della povertà materiale, come abbiamo visto, contribuisce a diminuire la qualità delle interazioni tra genitori e bambini ed alimenta la povertà educativa.

Situazione migliore si riscontra invece rispetto all'accessibilità alle scuole dell'infanzia.

Il 92,6% dei bambini dai 3 a 6 anni è accolto nella scuola dell'infanzia. Di questi, il 61,4% in scuole statali (gratuite, tranne per il servizio mensa, a domanda individuale), l'8,5% in scuole comunali (con modalità eguali a quelle statali), ed il 28,2% in scuole private paritarie (che usufruiscono di un contributo statale, e prevedono una retta, comunque generalmente più bassa rispetto al costo ad esempio, del nido, anche comunale). L'Italia si posiziona quindi nei primi posti per accesso alla scuola dell'infanzia, in linea con l'obiettivo europeo di copertura al 90% per i bambini da 3 a 6 anni⁴⁶.

Gli standard di qualità dei servizi per l'infanzia

Come sottolineato in precedenza, la qualità è una componente essenziale dell'efficacia degli interventi educativi della prima infanzia nel contrasto della povertà educativa. Un accesso equo ai servizi deve quindi essere accompagnato da una particolare attenzione alla qualità.

Se per la scuola dell'infanzia esistono storicamente norme nazionali⁴⁷ che regolano diversi aspetti relativi alla qualità riguardanti, ad esempio, la qualifica universitaria dei docenti o il quadro curricolare, le infrastrutture fisiche, che si applicano alle varie tipologie di servizio, per quanto riguarda i servizi per l'infanzia che accolgono i bambini sotto i 3 anni, la riforma del titolo V della Costituzione

⁴⁵ Fonte ISTAT, 2018: 1,2 milioni.

⁴⁶ Fonte EUROSTAT EU-SILC 2016; Gruppo CRC, 3° Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2016. Negli ultimi anni si è assistito ad un calo della frequenza alla scuola materna, principalmente determinato dal calo demografico.

⁴⁷ È importante sottolineare che gli standard qualitativi strutturali sono obsoleti ed alcune riforme (vedi il caso del numero di personale per alunno ed il numero di bambini per sezione) hanno lasciato larga autonomia e creato divari importanti tra le regioni. Inoltre, la limitata specializzazione degli insegnanti e l'assenza di un programma strutturato

stabilisce un ambito di legislazione concorrente in materia di servizi per la prima infanzia. Ogni Regione pertanto ha la facoltà di stabilire propri standard di qualità, per esempio relativi al rapporto educatori/bambini (che varia da un minimo di 1 a 4 per i bambini da 3 a 12 mesi- ad un massimo di 1 educatore ogni 10 bambini per i bambini da 24 a 36 mesi-) o alla dimensione fisica degli ambienti.

Il Decreto 65/2017 promuove tra gli obiettivi strategici del “Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a 6 anni” la qualità dell’offerta educativa avvalendosi di personale educativo e docente con qualificazione universitaria e attraverso la formazione continua in servizio, la dimensione collegiale del lavoro e il coordinamento pedagogico territoriale. Il Decreto definisce, quindi, anche il titolo necessario per diventare educatore in un servizio educativo per l’infanzia, cioè la laurea triennale in Scienze dell’Educazione a indirizzo specifico per l’infanzia (corsi già attivati in alcuni Atenei), anche se continuano ad avere validità i titoli richiesti nell’ambito delle specifiche normative regionali conseguiti entro la data di entrata in vigore del decreto stesso. L’attivazione di coordinamenti pedagogici territoriali e di iniziative di formazione continua in servizio per tutto il personale educativo e docente è inserita fra gli obiettivi strategici del “Sistema integrato”, e se in molti territori queste iniziative sono realizzate già da molti anni coinvolgendo tutti i servizi educativi e le scuole dell’infanzia comunali e paritarie private, la sfida sarà quella di favorirne la diffusione ed il consolidamento sull’intero territorio nazionale.

I limiti delle rilevazioni sui bambini in Italia e l’indagine di Save the Children

Le ricerche ed i dati, citati nei capitoli precedenti, nonostante forniscano un quadro generale della situazione delle politiche educative per la prima infanzia, mostrano alcuni limiti evidenti. Innanzitutto, tali ricerche si focalizzano sull’accesso e la copertura dei servizi. Pochi sono gli studi che monitorano anche il livello di sviluppo cognitivo, socio-emozionale o fisico dei bambini prima dell’entrata nella scuola primaria. Inoltre, in molti casi, sono assenti informazioni che permettano di disaggregare i dati relativi all’accesso o la frequenza ai servizi, rispetto alla condizione socio-economica delle famiglie, l’origine (migrante o meno), ed anche alcune caratteristiche individuali (ad esempio la disabilità). Si tratta invece di informazioni essenziali, per avere un quadro delle disuguaglianze nei primi anni di vita. Nonostante abbia una tradizione di eccellenza nella pedagogia, l’Italia è storicamente carente nella ricerca sulle politiche educative per la prima infanzia e gli effetti sulla povertà educativa. Negli ultimi anni, alcuni studi sono stati condotti per colmare il divario con altri Paesi in tale ambito.

di formazione continua, sono i maggiori ostacoli per l’adeguamento (ed il mantenimento) degli standard qualitativi nella scuola dell’infanzia. Maurizio Parente, Dalla Legge 107/2015 alla sua applicazione: alcune riflessioni sui fabbisogni standard dei servizi educativi 0-6 anni, in ZeroseiUp Magazine, 05/16.

Gli studi condotti in Italia sugli effetti della frequenza al nido

Nel 2010, le professoresse Daniela Del Boca e Silvia Pasqua hanno realizzato uno studio sugli effetti della frequenza del nido sui risultati scolastici e sul comportamento dei bambini nella scuola primaria. Nel dettaglio, l’analisi si è svolta sui dati rilevati dall’ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori, anno 2007), riguardo al lavoro della madre e l’utilizzo del nido, sui dati dell’indagine INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, anno 2009-2010), sul livello di competenze dei bambini⁴⁸. In particolare, i bambini che hanno frequentato il nido hanno risultati migliori in matematica nelle classi II e V della scuola primaria. Tale relazione positiva permane anche nella scuola secondaria. Inoltre, la frequenza al nido è positivamente associata ad una maggiore capacità di ascolto, concentrazione nello studio e migliori relazioni amicali. Particolarmente significativo è il dato relativo ai bambini in condizioni socio-economiche più svantaggiate. Tra questi, coloro i quali sono andati al nido, raggiungono livelli di competenze a scuola che in molti casi eliminano il gap con i bambini provenienti da famiglie di livello socio-economico medio-alto. Dallo studio emerge che i risultati positivi si ottengono soltanto con la frequenza ad un nido di qualità.

Nel 2012, un team di ricercatori composto dai professori Pietro Biroli, Daniela Del Boca ed il premio Nobel per l’Economia James Heckman, ha eseguito un’indagine particolarmente estesa ed approfondita tra i bambini di Reggio Emilia, Parma e Padova, per comprendere gli effetti del cosiddetto “*Reggio Emilia Approach*”⁴⁹. La ricerca ha rilevato che la frequenza ad un servizio educativo per la prima infanzia che applica il Reggio Emilia Approach aumenta significativamente i risultati ottenuti dai bambini, nel medio-lungo termine, in relazione alle abilità socio-emotive, ai risultati educativi nella scuola superiore, all’occupazione, rispetto ai coetanei che non hanno frequentato alcun servizio. Non è invece emersa alcuna differenza rispetto alla frequenza ad altri servizi educativi per l’infanzia, che non applicano l’approccio pedagogico di Reggio Emilia.

⁴⁸ Daniela Del Boca e Silvia Pasqua, ‘Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l’infanzia’, Fondazione Agnelli, 2010.

⁴⁹ Pietro Biroli, Daniela Del Boca, James Heckman, ‘Evaluation of the Reggio Approach to early education’. IZA Discussion Paper No. 10742, 2017.



CAPITOLO 2

**L'INDAGINE IDELA
IN ITALIA**

2. L'indagine IDELA in Italia

Save the Children, in collaborazione con il Centro per la Salute del Bambino, ha realizzato, nel 2019, un primo studio pilota in Italia, di carattere esplorativo svolto direttamente con i bambini, con l'obiettivo di analizzare l'insorgere e il cristallizzarsi delle disuguaglianze tra gli stessi prima dell'entrata nella scuola ll'infanzia, ed il potenziale effetto "egualizzante" della frequenza al nido.

Lo studio si è svolto in 10 città e province italiane - Brindisi, Macerata, Milano, Napoli, Palermo, Prato, Reggio Emilia, Roma, Salerno e Trieste - ed ha coinvolto 653 bambini di età compresa tra 3 anni e 6 mesi e 4 anni e 6 mesi, che frequentano scuole dell'infanzia pubbliche o private paritarie, ed i loro genitori. Per svolgere l'indagine è stato utilizzato lo strumento IDELA (International Development and Early Learning Assessment), sviluppato da Save the Children International, che osserva lo sviluppo dei bambini prima dell'entrata nella scuola primaria.

Che cos'è IDELA?

L'International Development and Early Learning Assessment (IDELA) è uno strumento di indagine che misura i progressi dei bambini di età compresa tra 3 e 6 anni, in quattro dimensioni di competenze e sviluppo: fisico-motorio, matematico, linguistico e socio-emozionale. Le dimensioni analizzate da IDELA riflettono le "21 century competencies". IDELA è concepito come uno strumento *open source*, adattabile a diversi contesti linguistici e culturali.

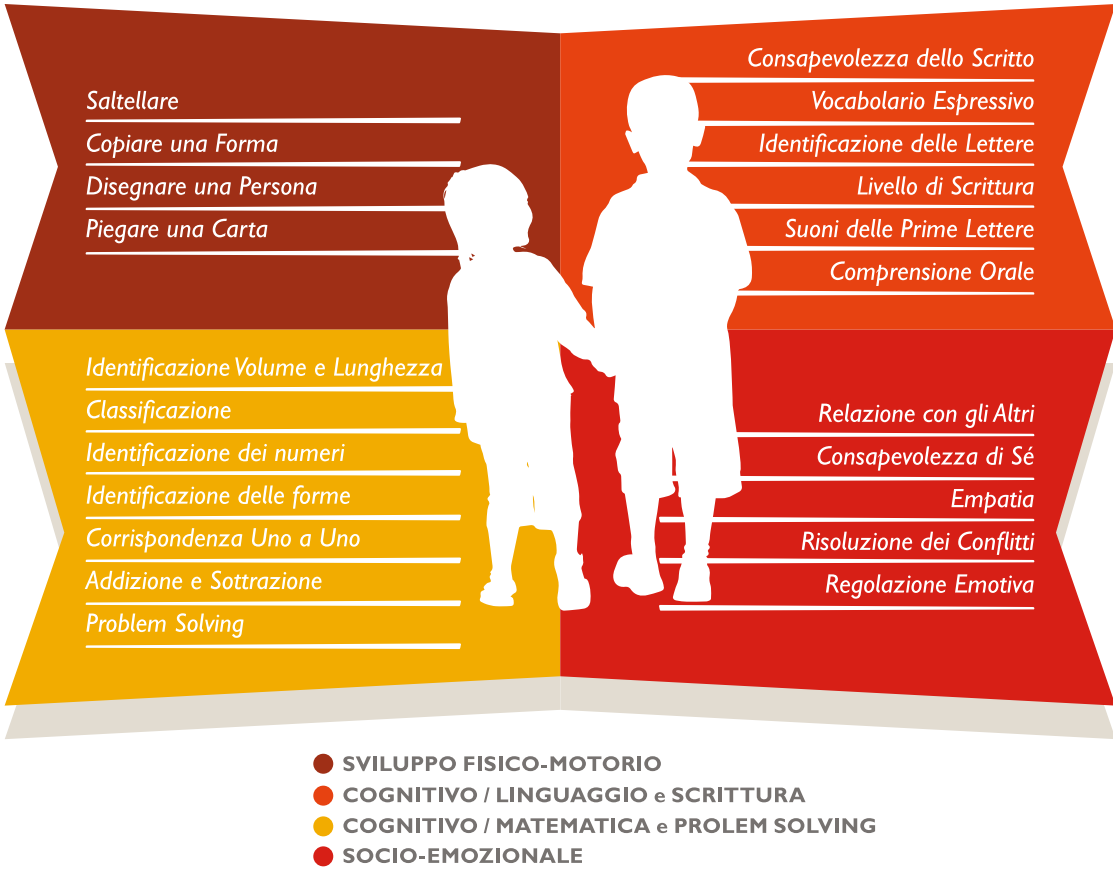
L'indagine IDELA nasce, nel 2011, con l'intento di ovviare ai limiti delle indagini generalmente condotte a livello internazionale nell'ambito dello studio delle politiche per la prima infanzia, in particolare, con riferimento alla disponibilità di informazioni riguardanti soltanto singole aree di sviluppo del bambino, principalmente le competenze cognitive, ed il fatto che i questionari vengono somministrati, solitamente, ai genitori o agli insegnanti piuttosto che direttamente ai bambini⁵⁰. IDELA prende spunto, integra ed adatta gli strumenti di indagine esistenti sullo sviluppo del bambino⁵¹, creandone uno nuovo, rigoroso ed olistico, nonché direttamente somministrabile.

Lo strumento di indagine è composto da 22 domande, divise in quattro ambiti di sviluppo: fisico/motorio (4 domande), cognitivo/matematico e *problem solving* (7 domande), cognitivo/linguaggio e scrittura (6 domande) e socio-emozionale (5 domande).

⁵⁰ Lauren Pisani, Ivelina Borisova e Amy Jo Dowd, *International Development and Early Learning Assessment Technical Working Paper*, 2017.

⁵¹ Tra i quali il *Denver Developmental Screening Tests* ([https://www.jpeds.com/article/S0022-3476\(67\)80070-2/abstract](https://www.jpeds.com/article/S0022-3476(67)80070-2/abstract)), l'*Ages and Stages Questionnaire* (<https://agesandstages.com/>), the *Bayley Scales of Child Development* (<https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/Behavior/Adaptive/Bayley-Scales-of-Infant-and-Toddler-Development-%7C-Third-Edition/p/100000123.html>), and the *Early Development Instrument (EDI)* (https://www.unicef.org/earlychildhood/index_69846.html).

Ambiti e domande dello strumento d'indagine IDELA



Il rigore dello strumento di indagine IDELA, dal punto di visto psicometrico e della possibilità di adattamento a diversi contesti, è derivato dalla validazione tramite somministrazioni pilota e conseguenti studi di valutazione eseguiti, durante l'arco di 3 anni, dal 2011 al 2014, in 11 Paesi in via di sviluppo⁵². Dal 2014 IDELA si sta sperimentando anche in paesi di medio-alto reddito, in Spagna, in Europa dell'Est e negli Stati Uniti⁵³.

La somministrazione di IDELA ha una durata di circa 40 minuti per bambino. È importante sottolineare che la modalità di somministrazione dello strumento di indagine è stata concepita e presentata come un'attività ludica, un gioco che può essere interrotto dal bambino in qualsiasi momento.

⁵² Bangladesh, Bhutan, Egitto, Etiopia, Indonesia, Mali, Malawi, Mozambico, Pakistan, Ruanda, e Zambia.

⁵³ Lauren Pisani, Ivelina Borisova e Amy Jo Dowd, *International Development and Early Learning Assessment Technical Working Paper*, 2017.

Oggi IDELA è utilizzato in 55 Paesi a livello globale, per osservare lo sviluppo dei bambini e quindi costruire politiche educative per l'infanzia efficaci nel ridurre le disuguaglianze educative fin dai primi anni d'età.

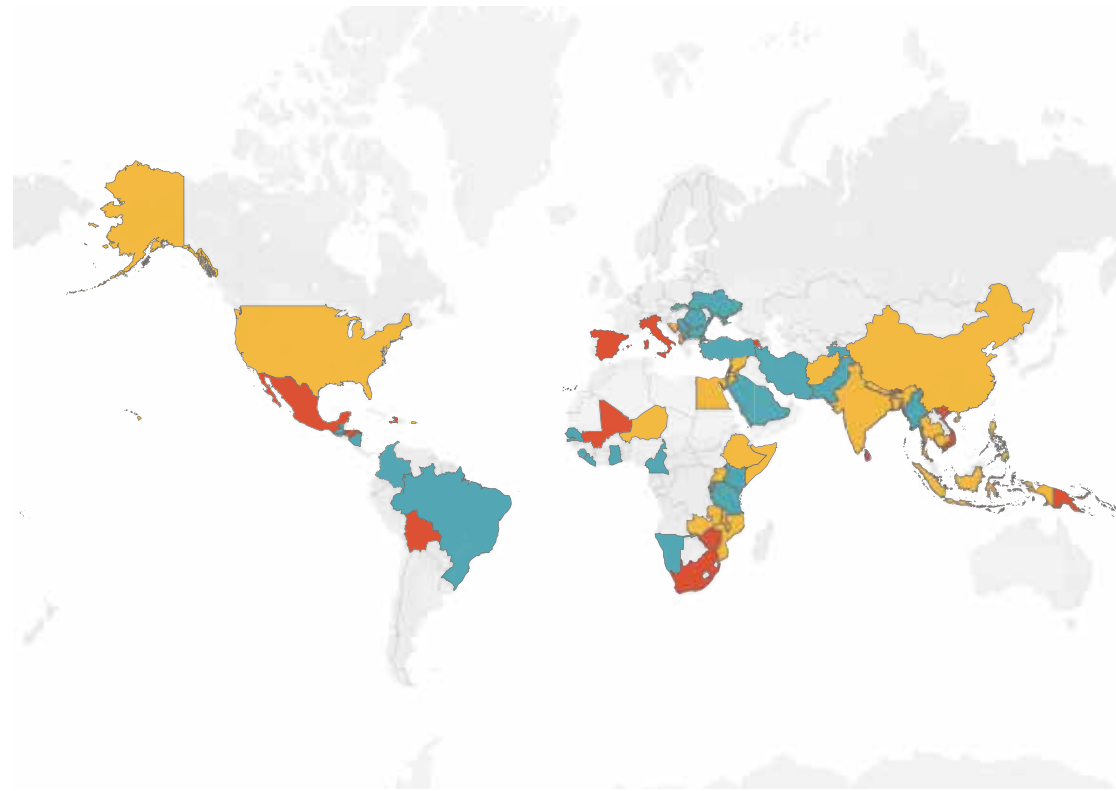


Fig.8: Mappa mondiale dell'utilizzo dell'indagine IDELA aggiornata al 2019⁵⁴.
Fonte: idela-network.org

⁵⁴ Nella mappa non sono considerate le successive sperimentazioni in Australia.

La fase pilota dell'indagine IDELA in Italia

Nei primi anni di vita misurare le competenze è estremamente complesso. Questo perché, a quell'età, ogni bambino sviluppa le proprie conoscenze ed abilità in modalità e tempi diversi. Lo strumento d'indagine non ha quindi come obiettivo quello di misurare lo sviluppo di un singolo bambino, bensì quello di osservare alcune tendenze sulla popolazione di riferimento, ed in particolare, l'emergere di disuguaglianze nello sviluppo, nonché di potenziali fattori protettivi, al fine di valorizzare questi ultimi, attraverso adeguate politiche pubbliche e conseguente sostegno finanziario.

Nel dicembre 2018, Save the Children Italia ha effettuato, in collaborazione con il Centro per la Salute del Bambino di Trieste, una somministrazione pilota dello strumento di indagine IDELA, al fine di valutare la validità della traduzione in lingua italiana ed effettuare modifiche necessarie per migliorare l'adattamento al contesto culturale italiano. La somministrazione è stata condotta, con successo, in tre città italiane, Brindisi, Roma e Trieste, su un gruppo di 46 bambini di età compresa tra 3 anni e 6 mesi e 4 anni e 6 mesi, provenienti da diverse estrazioni sociali.

Accanto allo strumento IDELA rivolto ai bambini, è stato prodotto e realizzato un questionario apposito, da somministrare ai genitori dei bambini coinvolti, con domande relative al contesto socio-economico e culturale in cui vive la famiglia e la partecipazione del bambino ai servizi educativi per la prima infanzia, tra 0 e 3 anni.

In particolare:

- il sesso del bambino;
- la cittadinanza italiana o straniera dei genitori e la lingua parlata a casa;
- Il titolo di studio e l'occupazione dei genitori;
- lo stato civile dei genitori e la composizione del nucleo familiare;
- la frequenza al nido dell'infanzia a tempo pieno o parziale, oppure la condizione di anticipatorio alla scuola dell'infanzia, la frequenza di altri servizi integrativi o la cura a casa;
- la tipologia del nido (pubblico, privato, o convenzionato), la durata della frequenza al nido, in termini di numero di mesi;
- la tipologia e la frequenza delle attività svolte dai genitori con il bambino, quali la lettura, la condivisione di esperienze musicali, andare a spettacoli teatrali o musicali ed anche il tempo passato dal bambino a svolgere attività fisica all'aria aperta.

Il questionario rivolto ai genitori include informazioni basilari al fine di misurare i fattori dello svantaggio educativo dei bambini e gli eventuali effetti redistributivi della partecipazione al nido dell'infanzia. I risultati della somministrazione pilota sono stati sottoposti al parere di un Comitato Scientifico, il quale ha evidenziato la fattibilità dello strumento nel contesto italiano ed ha introdotto alcune modifiche, limitate, per facilitarne la somministrazione.

Tra marzo e giugno 2019, IDELA è quindi stato somministrato a 653 bambini di età compresa tra 3 anni e 6 mesi e 4 anni e 6 mesi che frequentano le scuole dell'infanzia di 10 città: Brindisi, Macerata, Milano, Napoli, Palermo, Prato, Reggio Emilia, Roma, Salerno e Trieste. A questi vanno aggiunti 627 questionari compilati dai genitori.

La ricerca è stata condotta in collaborazione con i seguenti partner:

- Università di Macerata, Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali.
- Centro per la Salute del Bambino di Trieste.
- Istituto degli Innocenti di Firenze.
- Azienda speciale Servizi Bassa Reggiana/Progetto Infanzia.

L'indagine sul campo è stata realizzata grazie al lavoro di un'equipe di professioniste con formazione in ambito educativo e pedagogico che ha svolto l'indagine nelle città di Brindisi, Macerata, Palermo, Prato, Reggio Emilia e Trieste e dalle educatrici ed educatori della Cooperativa E.D.I. Onlus nelle città di Milano, Napoli, Roma e Salerno.

Tutte le somministratrici e i somministratori hanno seguito una formazione sulla somministrazione di IDELA e sulla policy per la tutela di bambine, bambini e adolescenti⁵⁵.

L'indagine non avrebbe potuto essere svolta senza l'aiuto dei docenti e i dirigenti delle scuole coinvolte e, nel caso del Comune di Prato, del Coordinamento Pedagogico - U.O.C. Coordinamento Servizi Educativi del Comune di Prato.

⁵⁵ Child Safeguarding Policy, Save the Children, vedi pag.56.

Le scuole sono state selezionate, con il concorso del Comitato Scientifico, allo scopo di ottenere un campione con sufficiente variabilità - in particolare, bambini di diverse condizioni socio-economiche, che hanno frequentato o meno il nido o altri tipi di servizi - e quindi poter analizzare le associazioni tra condizione familiare, frequenza o meno al nido ed i risultati IDELA. La selezione delle scuole è stata realizzata utilizzando l'indagine dell'ISTAT sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città metropolitane e delle loro periferie⁵⁶, comprendente la mappatura delle aree urbane rispetto a reddito, livelli educativi e occupazione dei nuclei familiari e la presenza di servizi. Ai centri urbani maggiori sono stati aggiunti centri di provincia, per ampliare ulteriormente la variabilità del campione. Per lo stesso fine, è stata eseguita una sovracampionatura dei bambini in condizioni socio-economiche più disagiate che hanno frequentato il nido d'infanzia. La selezione dei bambini alla quale è stato sottoposto IDELA, all'interno delle scuole, è avvenuta con procedura randomizzata. I dati raccolti, sia riguardanti i risultati della somministrazione IDELA che le informazioni relative al contesto familiare, sono stati riportati in forma anonima per tutelare la privacy dei bambini e dei genitori. È fondamentale sottolineare che l'indagine IDELA realizzata, per dimensioni e caratteristiche del campione, non può ritenersi rappresentativa del contesto italiano, e quindi i risultati dell'analisi sono da leggersi unicamente in relazione ai bambini che hanno partecipato all'esperimento pilota.

La descrizione dei partecipanti all'indagine IDELA

Il gruppo di bambini dai 3 anni e mezzo ai 4 anni e mezzo che ha partecipato all'indagine IDELA è composto per il 51,8% da bambine e 48,2 % bambini (Fig.9). La percentuale di bambini con genitori con cittadinanza straniera è pari al 13,2 % (Fig.10). Questi genitori sono tutti di lingua madre straniera.

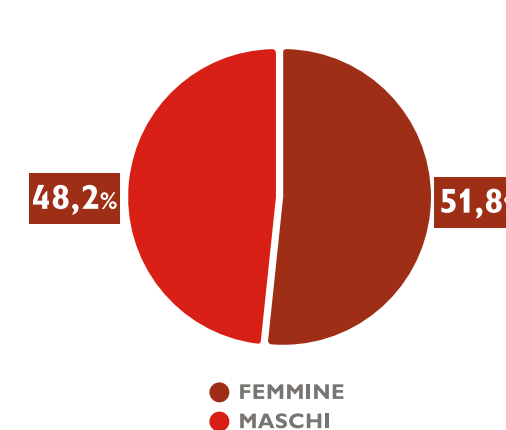


Fig.9: (%) femmine e maschi.

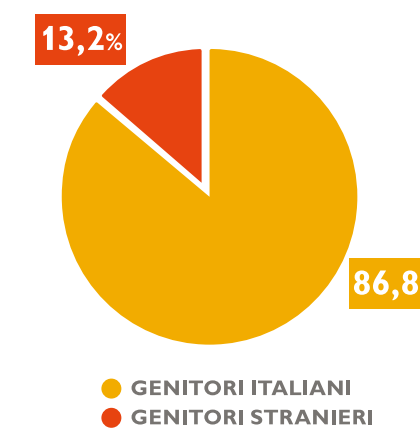


Fig.10: (%) minori con genitori di origine straniera o italiana.

⁵⁶ Si veda ISTAT Online: <https://www.istat.it/it/archivio/202052>.

Il 40,1% dei bambini ha almeno uno dei genitori con licenza elementare o media, il 40,2% con titolo o diploma di istruzione secondaria superiore (circa la metà dei quali hanno entrambi i genitori con licenza elementare o media), ed il 17,9 % con un diploma universitario. L'1,8% dei bambini, invece, ha genitori che non posseggono alcun titolo di studio (Fig.11).

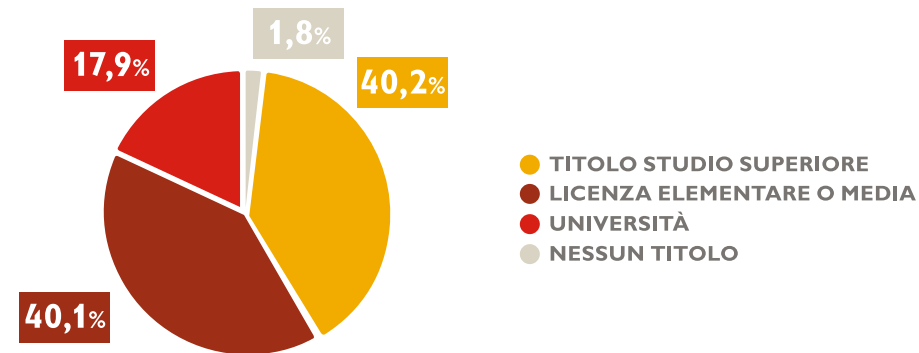


Fig. 11: (%) genitori per titolo di studio.

Altre informazioni raccolte riguardano la tipologia di lavoro svolta dai genitori e la composizione familiare. Per quanto riguarda l'occupazione, il 19,7% dei bambini ha almeno uno dei genitori che svolge un lavoro manuale (operaio, o lavoratore in proprio), il 29,4% ed il 10,5% dei genitori appartiene rispettivamente alla classe media impiegatizia (quadro o impiegato) ed alla classe di servizio (dirigente, imprenditore o libero professionista); il 23% ha almeno un genitore dedicato alla cura della famiglia e della casa, il 13% dei bambini ha almeno un genitore disoccupato, mentre il 4,3% indica una tipologia di lavoro differente rispetto a quelle indicate nel questionario⁵⁷.

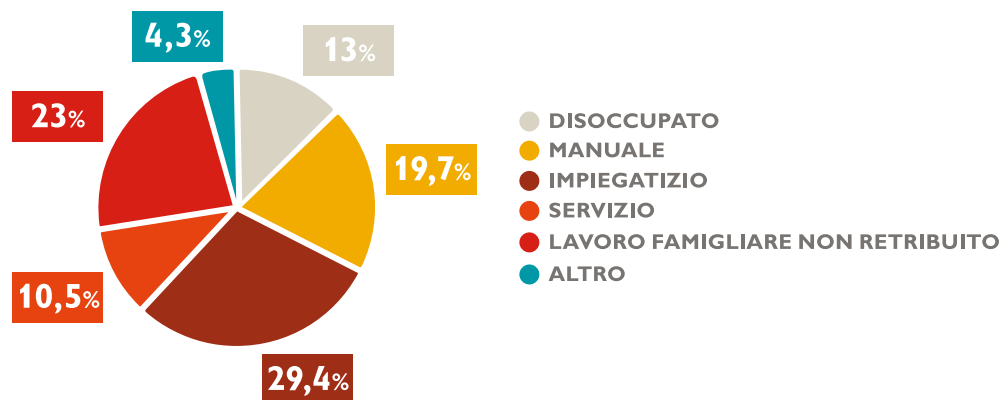


Fig.12: (%) genitori per tipologia di lavoro.

⁵⁷ ISTAT, La definizione dei gruppi e le loro caratteristiche economiche, 2017.

Inoltre, la quasi totalità dei bambini - 90,8% - vive con entrambi i genitori (di questi, due terzi sono sposati, un terzo conviventi), mentre la percentuale di bambini che vive in famiglie numerose (ovvero composte da madre, padre, e tre fratelli/sorelle o più) è del 16,5%.

La percentuale di bambini partecipanti alla ricerca che hanno frequentato il nido dell'infanzia è del 56,4% (38,4% ha frequentato un nido dell'infanzia a tempo pieno, il 18% a tempo parziale). Ai fini dell'indagine sono stati considerati nella categoria nido dell'infanzia non solo i bambini che hanno frequentato i nidi tradizionali, micro nidi, nidi aziendali, ma anche quelli che hanno frequentato classi primavera (Fig. 13). Tra i bambini in svantaggio socio-economico (con almeno uno dei genitori con licenza elementare o media o nessun titolo di studio), il 44,2% ha frequentato un nido dell'infanzia a tempo pieno o parziale⁵⁸. Il restante 3,2% ha invece frequentato altri servizi educativi integrativi quali spazi gioco, nidi domiciliari, centri bambini-genitori, e l'1,7% è stato iscritto anticipatamente alla scuola dell'infanzia. Il 35,4% non ha frequentato alcun servizio (è rimasto a casa con un familiare o baby sitter). Mentre il 3,3% ha fornito una risposta differente rispetto a quelle indicate nel questionario (Fig. 13).

Tra coloro i quali hanno frequentato il nido dell'infanzia, il 63,9% ha frequentato un servizio pubblico, il 20,7% un servizio privato ed il restante 15,4% un privato convenzionato. La frequenza al nido dell'infanzia è stata, in media, di 11 mesi. Il 65,1% ha frequentato il nido dell'infanzia per un periodo di 12 mesi o meno, il 24,7% per un periodo tra 13 e 24 mesi, mentre il 10,2% tra 25 e 36 mesi.

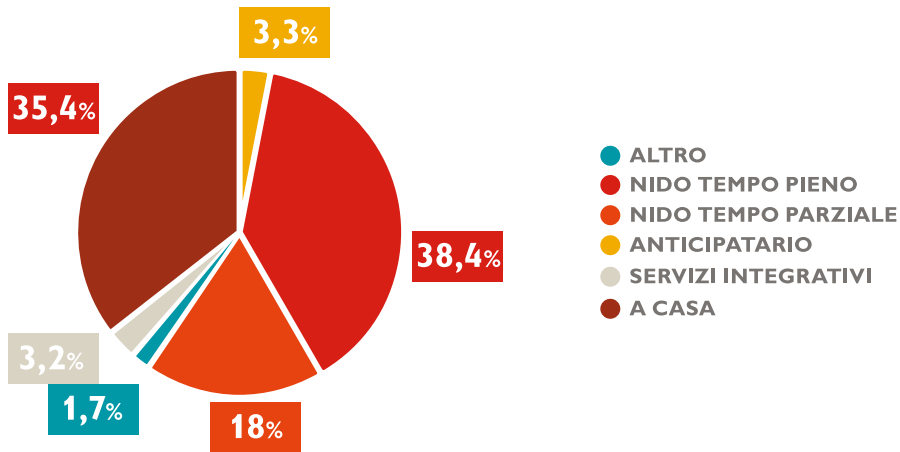


Fig.13: (%) frequenza nido e altri servizi per l'infanzia.

⁵⁸ La percentuale di bambini, in Italia, che ha frequentato il nido a tempo pieno o parziale o classi primavera è invece del 21,7%. Tra questi, una parte dei bambini proviene da famiglie in svantaggio socio-economico. Una percentuale nettamente inferiore quindi a quella presente nel campione dell'indagine IDELA. La sovracampionatura dei bambini svantaggiati che hanno frequentato il nido dell'infanzia è stata effettuata al fine di garantire la significatività dell'analisi.

Il 67,8% dei genitori ha affermato che la mancata frequenza al nido dell'infanzia o la frequenza ad un servizio integrativo, è stata principalmente dovuta ad una scelta, da parte del genitore, di accudire il bambino a casa, mentre il 27,3% ha motivato con ragioni dettate dall'offerta deludente: i costi elevati dei servizi (12,2%), la mancanza di posti (9,4%), o di servizi nel proprio comune (5,7%).

Infine, il 22,4% dei genitori ha letto un libro con il bambino tutti i giorni; il 16,5% almeno 4 volte a settimana, il 28% alcune volte la settimana, il 22,2% alcune volte l'anno ed il 10,9% quasi mai (Fig.14). Il 52,1% dei bambini ha condiviso esperienze musicali (ad esempio il canto, l'ascolto, l'utilizzo di oggetti che producono suoni o strumenti musicali) con i genitori tutti i giorni o quasi, il 33,2% una o due volte alla settimana, l'8,8% alcune volte l'anno, mentre il 5,8% quasi mai (Fig.15). Inoltre, il 49,3% dei bambini ha svolto attività fisiche all'aria aperta con genitori o altri bambini tutti i giorni o quasi, il 44,1% una o due volte alla settimana, il 4,3% alcune volte l'anno, mentre il 2,3% quasi mai (Fig.16). Infine, il 12,7% dei genitori ha portato il proprio bambino/a a teatro o a spettacoli musicali molte volte durante l'anno, il 49,7% alcune volte ed il 37,6% mai (Fig.17).

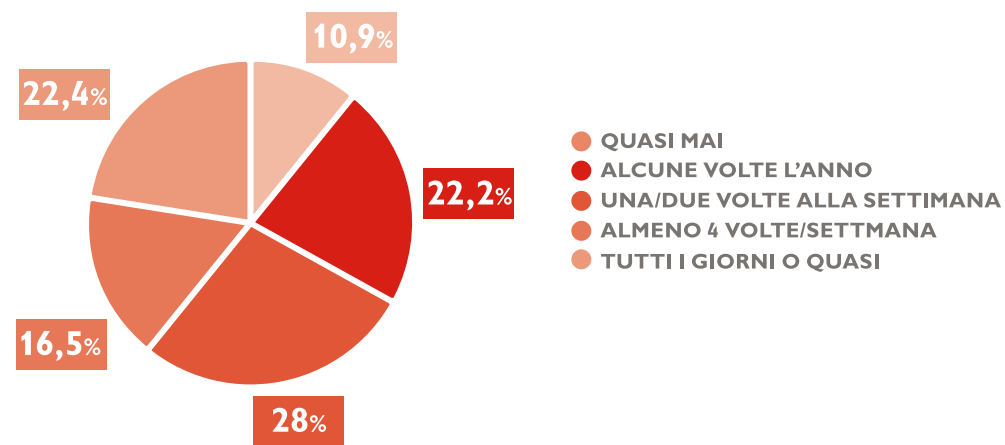


Fig.14: (%) di frequenza lettura libri da parte dei genitori ai bambini.

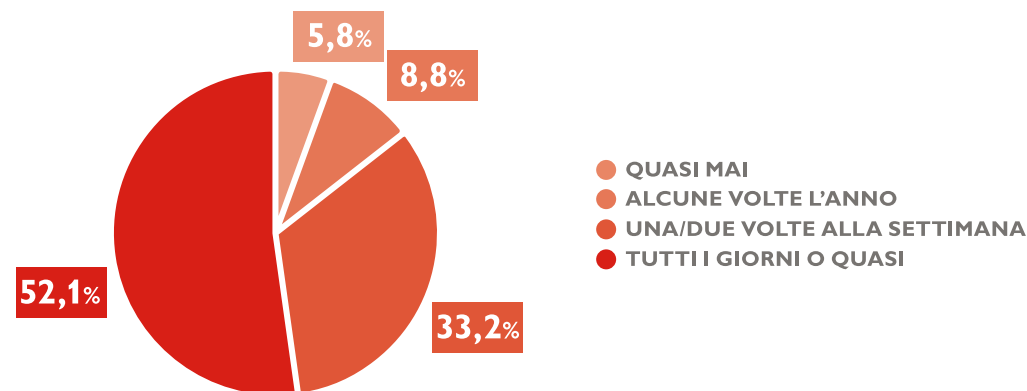


Fig.15: (%) di frequenza esperienza musicali genitori con i bambini.

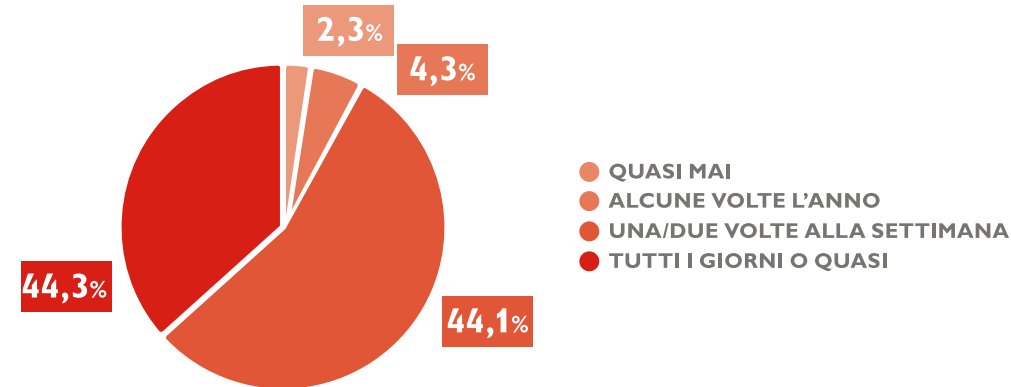


Fig 16: (%) di frequenza attività fisiche all' aria aperta genitori con bambini.

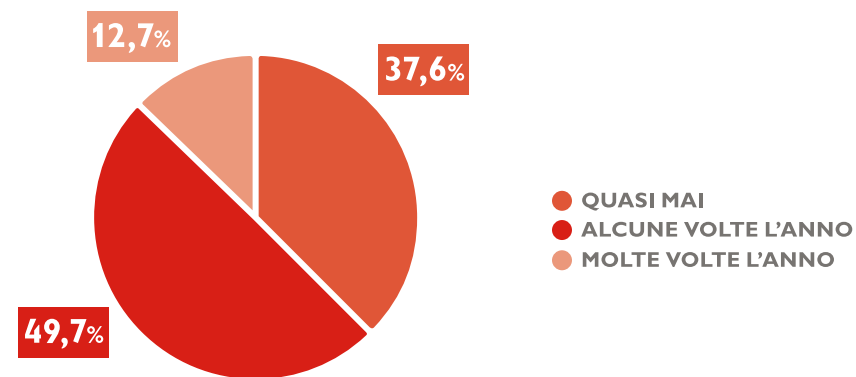


Fig.17: (%) di frequenza spettacoli teatrali dei genitori con i bambini.

Le disuguaglianze emergono già a partire dai primi anni di vita

I bambini che hanno partecipato alla ricerca hanno risposto in modo appropriato al 44,6% delle domande dell'indagine IDELA. Guardando ai dati relativi ai singoli ambiti dello sviluppo del bambino, i bambini hanno portato a termine in modo appropriato il 44,9% degli esercizi proposti riguardanti lo sviluppo fisico/motorio, il 46,8% di quelli cognitive/matematiche e di problem solving, il 40,4% di quelli cognitive/linguaggio e scrittura, ed il 46,2% degli esercizi attinenti l'ambito socio-emozionale⁵⁹. La percentuale di non rispondenti (bambini che si sono rifiutati di rispondere e/o hanno abbandonato la somministrazione) è del 2,4%.

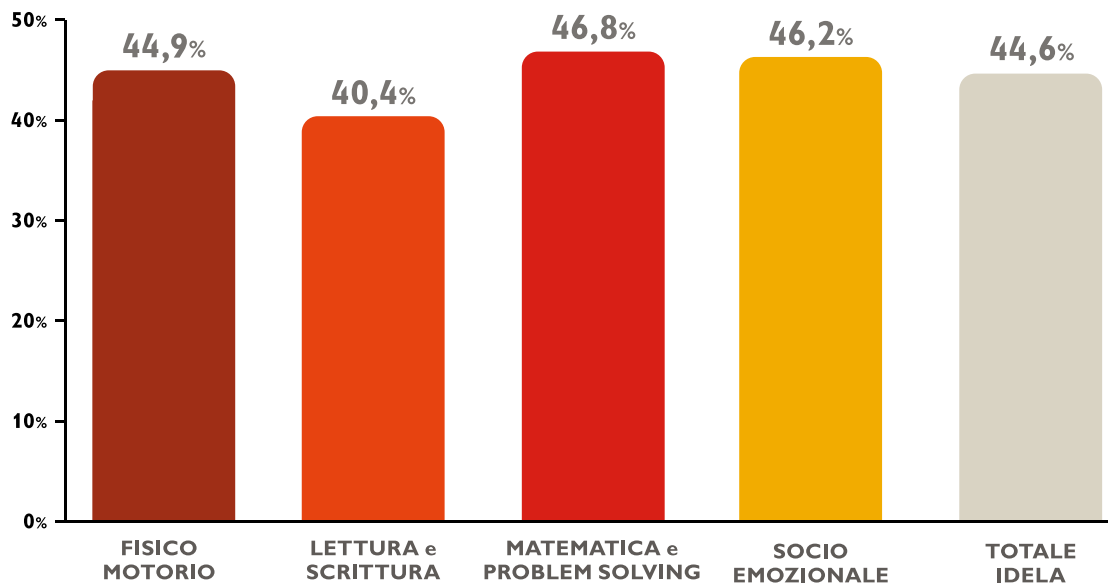


Fig.18: risposte appropriate IDELA (%) per ambito di sviluppo del minore.

Nell'ambito cognitivo/matematico, mostrando ai bambini 20 numeri, il 36,7% di loro non è riuscito ad identificarne alcuno. Percentuale identica, per i bambini che sono riusciti ad identificare tra uno e cinque numeri, mentre il 19,5% ha identificato tra sei e dieci numeri, ed il 7,1% tra undici e venti (tra questi, soltanto l'1,5% li ha riconosciuti tutti). Inoltre, i bambini hanno riconosciuto tra due e tre delle 20 lettere dell'alfabeto indicate nella tabella riportata. Il 58% dei bambini non ha identificato alcuna lettera, il 26,9% tra una e cinque lettere, il 6,2% tra sei e dieci lettere, e l'8,9% tra undici e venti (tra questi, soltanto l'1,5% le ha riconosciute tutte).

⁵⁹ Per calcolare il punteggio IDELA, in primo luogo viene calcolata la percentuale di risposte corrette sul totale possibile, per ognuna delle domande di ciascuno dei 4 ambiti (Motorio, 4 domande; Linguaggio, 6 domande; Matematico, 7 domande; Socio-emozionale, 5 domande). Per ogni ambito viene calcolato un sub-indice, risultante dalla media % di risposte corrette. L'IDELA totale rappresenta la media non ponderata dei risultati dei 4 Sub-Indici. La percentuale di non rispondenti (bambini che si sono rifiutati di rispondere e/o hanno abbandonato la somministrazione) non inficia la validità dell'analisi.

La Figura 19 illustra l'emergere delle disuguaglianze e l'influenza, sulle stesse, del livello di istruzione di almeno uno dei due genitori. Nel dettaglio, i bambini con almeno un genitore che non ha conseguito alcun titolo di studio rispondono in modo appropriato al 38,4% delle domande dell'indagine IDELA, quindi largamente sotto la media dei bambini che hanno partecipato (44,6%). Una percentuale molto simile si riscontra per i bambini con almeno un genitore con licenza elementare o media, 40,4%. Tale percentuale aumenta invece sostanzialmente quando almeno uno dei genitori possiede un titolo o diploma di istruzione secondaria superiore, 45,7%, e un diploma universitario, 52,4%. Tali differenze sono marcate anche considerando ciascuno degli ambiti dell'indagine IDELA. In matematica, ad esempio, il gap tra i bambini con un genitore con licenza elementare/media o nessun titolo di studio e quelli con genitori con diploma universitario è di 14 punti percentuali, in lettura e scrittura di circa 12 pp, in sviluppo fisico e motorio di circa 8 pp, mentre di 14 pp in quello socio-emozionale⁶⁰.

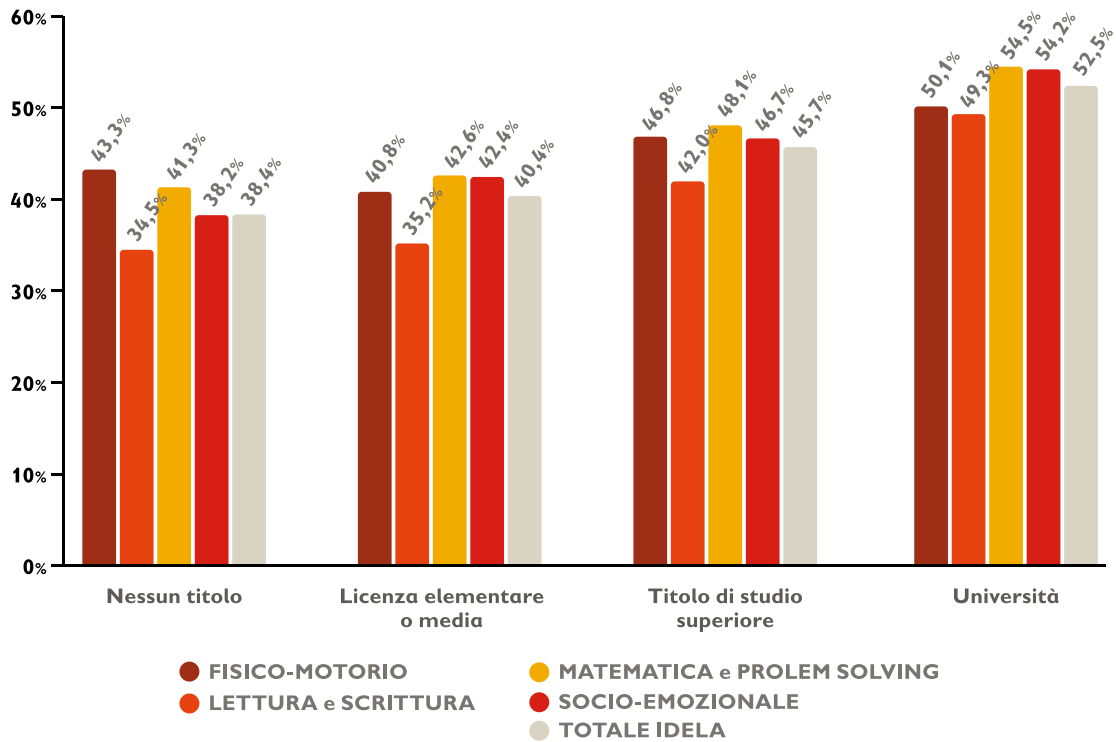


Fig.19: Risposte appropriate IDELA (%) per Titolo di Studio dei Genitori.

Dall'analisi svolta nell'indagine IDELA si evince che i bambini svantaggiati dal punto di vista della condizione socio-economica della famiglia, sembrano accumulare un ritardo nell'acquisizione delle competenze matematiche, di lettura e scrittura, fisiche e motorie e socio-emozionali già all'età di 4 anni. Pur nella consapevolezza che nei primi anni di vita, lo sviluppo del bambino segue percorsi differenti e individuali, dall'indagine IDELA si rilevano comunque alcune tendenze, che evidenziano il nascere, già nella prima infanzia, delle disuguaglianze legate alle condizioni socio-economiche delle famiglie.

⁶⁰ Tutte le differenze riportate nel testo sono statisticamente significative ad un valore p uguale o inferiore allo 0,001 (ovvero la probabilità che la differenza sia nulla è inferiore allo 0,1%, quindi da ritenersi estremamente significativa). Sono riportati soltanto i risultati delle variabili risultate significative nell'analisi multi-variata.

È importante sottolineare che tra le famiglie coinvolte nella ricerca, i genitori con titolo di studio più basso svolgono, tendenzialmente, tipologie di lavoro manuale, o non svolgono alcun lavoro. Le disuguaglianze associate al titolo di studio dei genitori riscontrate nell'indagine IDELA possono quindi essere ascrivibili ad una riduzione della possibilità di investimento economico e in termini di qualità del tempo trascorso con i propri figli da parte di genitori le cui energie sono impegnate sul sostentamento familiare di base. Interventi di welfare e di sostegno alla genitorialità potrebbero giocare un ruolo fondamentale nel ridurre questo tipo di disuguaglianze.

Se si analizzano alcune domande specifiche nell'ambito cognitivo matematico e di lettura e scrittura, emergono differenze piuttosto marcate, in relazione alla quantità di numeri e lettere identificate dal bambino. Dalle fig. 20 e 21, si evince che la percentuale di bambini che non identificano alcun numero è maggiore per coloro i quali hanno almeno un genitore senza alcun titolo di studio o la licenza elementare/media (livello di istruzione basso), 47,4% a fronte del 29% per i bambini che hanno almeno un genitore con titolo di studio medio-alto (superiore o universitario). In lettura la differenza è 67,6% a 50,7%, mentre è significativamente più bassa per l'identificazione di 6-10 numeri (11,7% vs. 25,3%) e lettere (3,7% vs. 8,2%). Per quanto riguarda invece l'identificazione di 11-20 numeri o lettere, il gap è di circa 4pp. I bambini con genitori con un livello di istruzione medio-alto conoscono, già all'età di 4 anni, il doppio dei numeri e lettere, rispetto ai loro coetanei che provengono da un contesto socio economico sfavorevole.

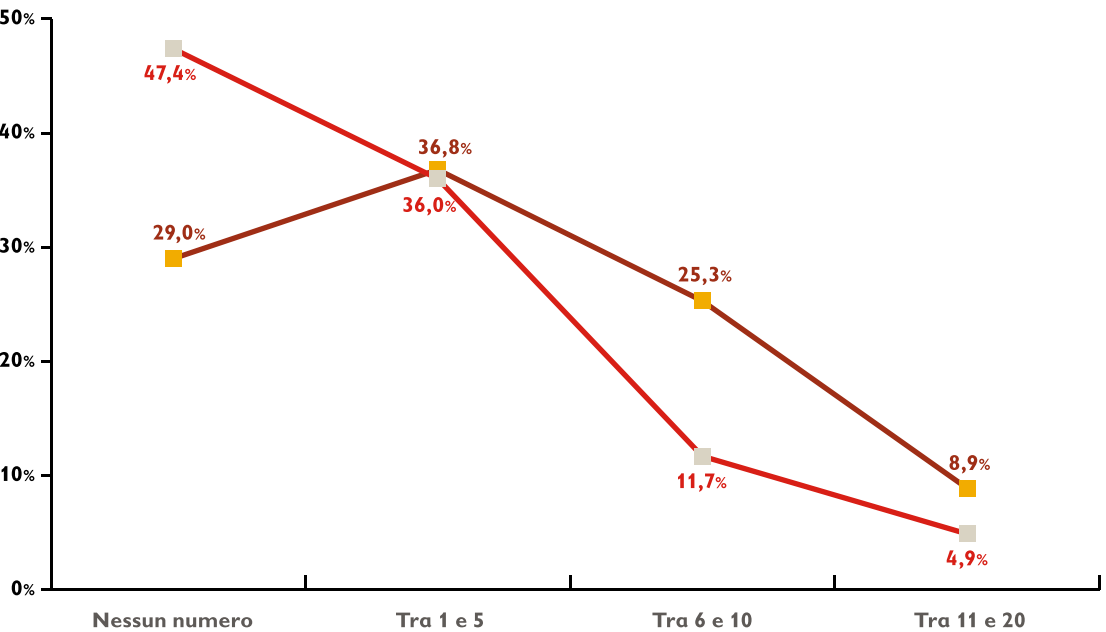


Fig.20: numeri identificati dai bambini (%) per titolo di studio dei genitori.

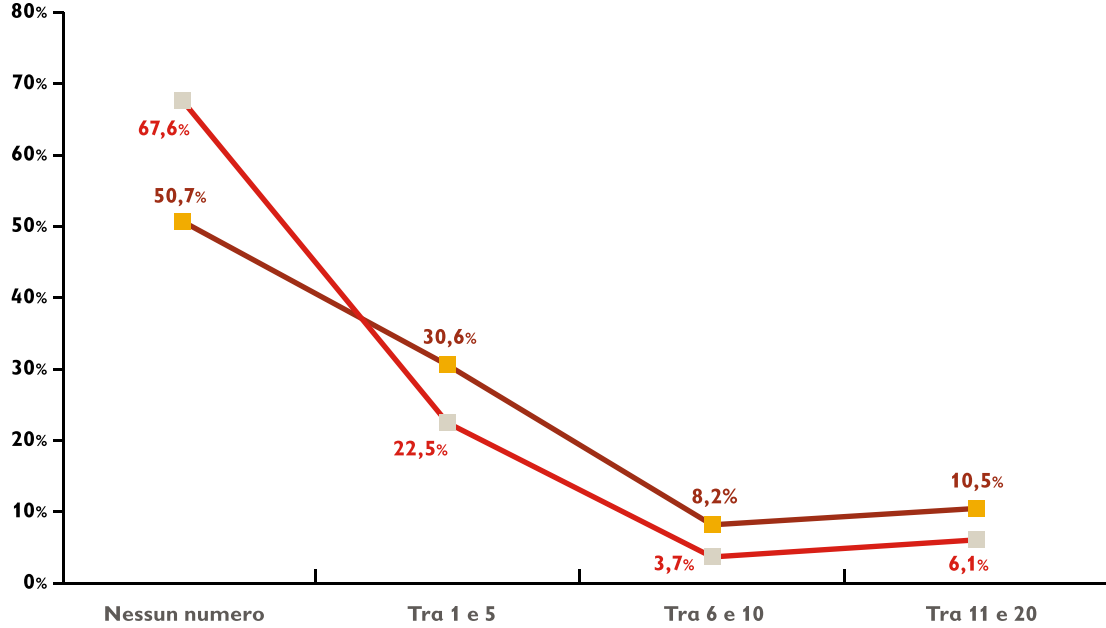


Fig.21: lettere identificate dai bambini (%) per titolo di studio dei genitori.

Se volgiamo lo sguardo all'occupazione dei genitori e ci concentriamo in particolare sul lavoro svolto dalla madre, la correlazione tra tipologia di lavoro e non lavoro (tra cui rientra anche il lavoro familiare non retribuito) è molto forte. Nel dettaglio, i bambini con madre disoccupata rispondono, rispettivamente, in modo appropriato al 38,4% e 43,1% delle domande dell'indagine IDELA. Una percentuale significativamente inferiore rispetto a quella dei bambini che hanno la madre che svolge un lavoro manuale, 48%, un lavoro impiegatizio 51%, o di servizio (dirigente, imprenditrice o libero professionista), 54,9%. Tendenze molto simili si riscontrano per ciascuno degli ambiti IDELA (Fig. 22).

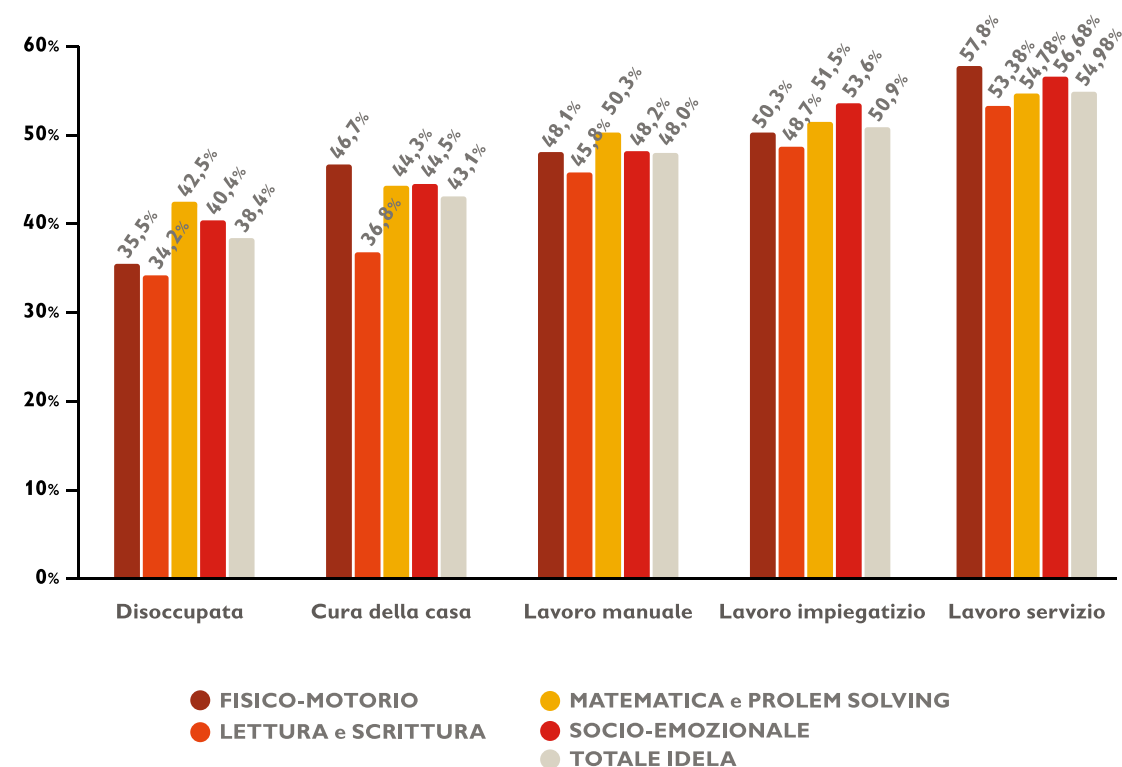


Fig.22: risposte appropriate IDELA(%) per Tipologia di Lavoro della Madre.

Dati molto simili si riscontrano in alcuni studi menzionati nei capitoli introduttivi e illustrano che l'occupazione femminile non rappresenta affatto un fattore di rischio nell'acquisizione delle competenze dei bambini più piccoli⁶¹. Questo perché è la qualità del tempo genitoriale (anche del secondo genitore), intesa come capacità di strutturare la relazione con i propri figli, focalizzandola sull'*early learning*, più che la durata del tempo in sé, ad influenzare positivamente lo sviluppo del bambino⁶².

Da ultimo, dalle analisi condotte sono emerse differenze significative rispetto al genere ed alla condizione di bambino con genitori di cittadinanza straniera. La differenza, nelle risposte appropriate all'indagine IDELA è infatti di circa 3 pp a favore delle bambine. In particolare, le bambine superano di più di 10 pp i bambini nell'ambito motorio e socio-emozionale, mentre si equivalgono in matematico e nella lettura. Questi dati sono particolarmente importanti, se messi in relazione ai risultati emersi da altre rilevazioni sulle competenze degli adolescenti. Considerando ad esempio l'Indagine PISA, che misura le competenze all'età di 15 anni, i ragazzi ottengono 20 punti in più rispetto alle ragazze in matematica.

⁶¹ È importante sottolineare che esiste una forte correlazione tra la tipologia di lavoro ed il titolo di studio tra le madri del campione. Ad esempio, la maggiorparte delle madri che si occupano della cura della casa e della famiglia, oppure disoccupate, tendono ad avere licenza elementare o media. Inoltre, è risultata significativa anche la correlazione tra % di risposte appropriate e numerosità del nucleo familiare (famiglie non numerose, con massimo 2 figli, e numerose, con 3 figli o più), ma le differenze sono molto limitate, meno di 5 pp. Non sono invece risultate significative le differenze rispetto allo stato civile dei genitori, a causa della poca variabilità del campione (più del 90% dei genitori sono sposati o conviventi).

Nonostante sia difficile mettere in relazione due indagini metodologicamente differenti, e svolte in periodi diversi della vita del bambino, il dato può suggerire che le disuguaglianze di genere nell'apprendimento delle discipline scientifiche inizino a formarsi proprio nel periodo della scuola dell'obbligo, o addirittura prima, annullando così il "vantaggio di apprendimento" che le bambine hanno nelle altre aree di valutazione. In ogni caso le differenze tendono ad accentuarsi nel tempo, ad ulteriore conferma della necessità di prevenire il diffondersi di stereotipi di genere all'interno del mondo scuola e di promuovere interventi mirati a superare il gap e a promuovere l'ingresso delle ragazze negli studi e nelle professioni scientifiche. Il gap negativo, invece, per i minori con genitori con cittadinanza straniera è di 5 pp in ciascuno degli ambiti dell'indagine IDELA, tranne nello sviluppo fisico-motorio dove non si riscontrano differenze significative. I risultati in matematica e lettura degli adolescenti figli di genitori migranti e non nati in Italia (migranti di prima generazione) sono significativamente più bassi rispetto a quelli dei migranti di seconda generazione, e degli studenti di 15 anni non migranti⁶³. Tale aspetto mette in evidenza l'importanza di investire nell'apprendimento della seconda lingua (L2) fin dalla prima infanzia.

Il nido dell'infanzia aiuta a ridurre le disuguaglianze

I servizi di cura ed educazione della prima infanzia sono considerati come interventi chiave per ridurre la povertà educativa durante i primi anni di vita. Le analisi condotte a livello internazionale ed in Italia hanno rivelato quanto i benefici della frequenza del nido dell'infanzia, possano essere particolarmente significativi per i bambini che provengono da famiglie in condizione di svantaggio socio-economico.

Generalmente gli studi condotti sull'argomento tendono ad analizzare gli effetti della frequenza ai servizi di cura ed educativi della prima infanzia, dopo molti anni, durante la scuola primaria, secondaria o anche da adulti. L'indagine IDELA permette invece di rilevare l'effetto sul livello di competenze e sviluppo dei bambini nel periodo immediatamente successivo, quando si trovano nella scuola dell'infanzia. Inoltre, l'aver costruito l'indagine su un gruppo composto non solo, come spesso avviene, da bambini che hanno, o non, frequentato il nido dell'infanzia, ma anche altri servizi, meno strutturati (quali i servizi integrativi o gli anticipatori), può fornire un quadro più completo dell'effetto di tali interventi sulla povertà educativa nei primi anni di vita.

Un primo dato importante è la presenza di differenze significative nei risultati dell'indagine IDELA rispetto alla partecipazione al nido dell'infanzia⁶⁴. I bambini che hanno frequentato il nido (tempo pieno o parziale in nidi tradizionali, micro nidi, nidi aziendali, classi primavera) hanno infatti portato a termine in modo appropriato il 46,9% degli esercizi proposti, a fronte del 41,6% di coloro i quali hanno frequentato servizi integrativi (centri bambini-genitori, spazi gioco, servizi educativi domiciliari, etc.) o sono andati in anticipo alla scuola dell'infanzia o sono rimasti a casa e non hanno quindi usufruito di alcun servizio

⁶² Si veda Emilia Del Bono, Marco Francesconi, Yvonne Kelly and Amanda Sacker. *Early Maternal Time Investment and Early Child Outcomes*. Univ Essex Discussion Paper Series, 2014.

⁶³ Elaborazione Save the Children - Fonte OCSE PISA, 2015. Le competenze minime sono equivalenti ad un punteggio di 42 0.07 in Matematica e 407.47 in Lettura. Per le competenze elevate, si fa riferimento ad un punteggio superiore a 607 in matematica e 626 in lettura.

⁶⁴ Tutte le differenze riportate in questo paragrafo sono statisticamente significative ad un valore p uguale o inferiore allo 0,01.

Per quanto riguarda l'ambito matematico e socio-emozionale, il gap è di circa 4,5 pp, nel fisico-motorio di 7 pp. e in lettura di 6 pp..

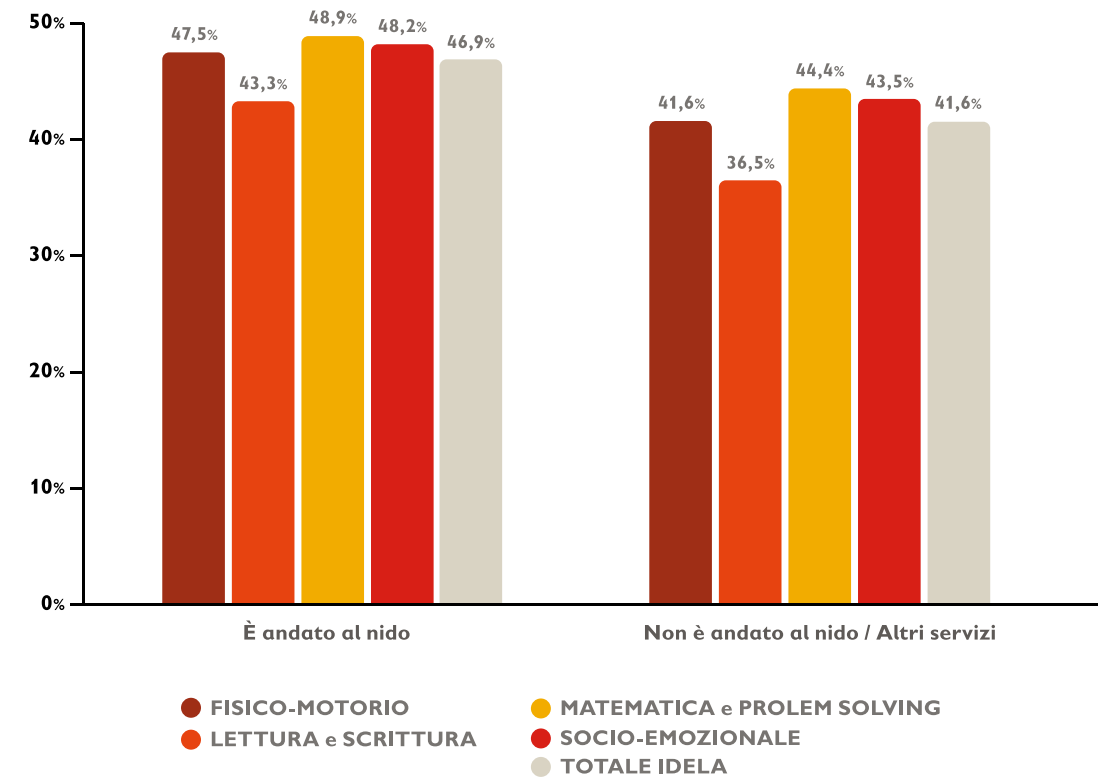


Fig.23: risposte appropriate IDELA(%) per frequenza al nido dell'infanzia.

Particolarmente significativa è l'associazione tra partecipazione al nido e risultati nell'indagine IDELA per i bambini provenienti da famiglie in svantaggio socio-economico⁶⁵. Tra questi, coloro i quali hanno frequentato un asilo nido hanno risposto in modo appropriato al 44% delle domande dell'indagine IDELA. La percentuale scende al 38% per i bambini che hanno frequentato un servizio integrativo o sono andati anticipatamente alla scuola dell'infanzia o non hanno usufruito di alcun servizio (Fig. 24)⁶⁶.

⁶⁵I bambini con almeno un genitore con livello di istruzione basso (senza titolo di studio, o con licenza elementare/media). La classificazione dei gruppi socio-economici è generalmente frutto di un approccio multidimensionale. Ovvero, vengono considerati aspetti di natura economica (reddito, condizione occupazionale), culturale (titolo di studio) e sociale (cittadinanza, dimensione della famiglia, tipologia del comune di residenza) (rif. ISTAT, Definizione dei gruppi sociali e loro descrizione, 2017). La ristrettezza del campione non consente di creare categorie socio-economiche multidimensionali. La scelta del solo titolo di studio come variabile proxy del livello socio-economico è stata fatta quindi in relazione alle caratteristiche del campione stesso, ma anche rispetto alla letteratura internazionale, che sottolinea quanto il livello educativo dei genitori sia uno dei fattori predittivi principali delle differenze nelle traiettorie di sviluppo dei bambini nei primi anni di età (ad esempio, rif. Pedro Carneiro, Costas Meghir e Matthias Parey, 'Maternal Education, Home Environments, and the Development of Children and Adolescents', Journal of the European Economic Association, 2013). È importante sottolineare che esiste una forte correlazione tra titolo di studio e tipologia di lavoro svolto. Il 90,3% di coloro i quali hanno una licenza elementare o media svolgono lavori manuali, sono disoccupati o sono dediti al lavoro familiare non retribuito.

⁶⁶Non sono emerse differenze significative rispetto alla tipologia di nido frequentato (pubblico, privato o privato convenzionato).

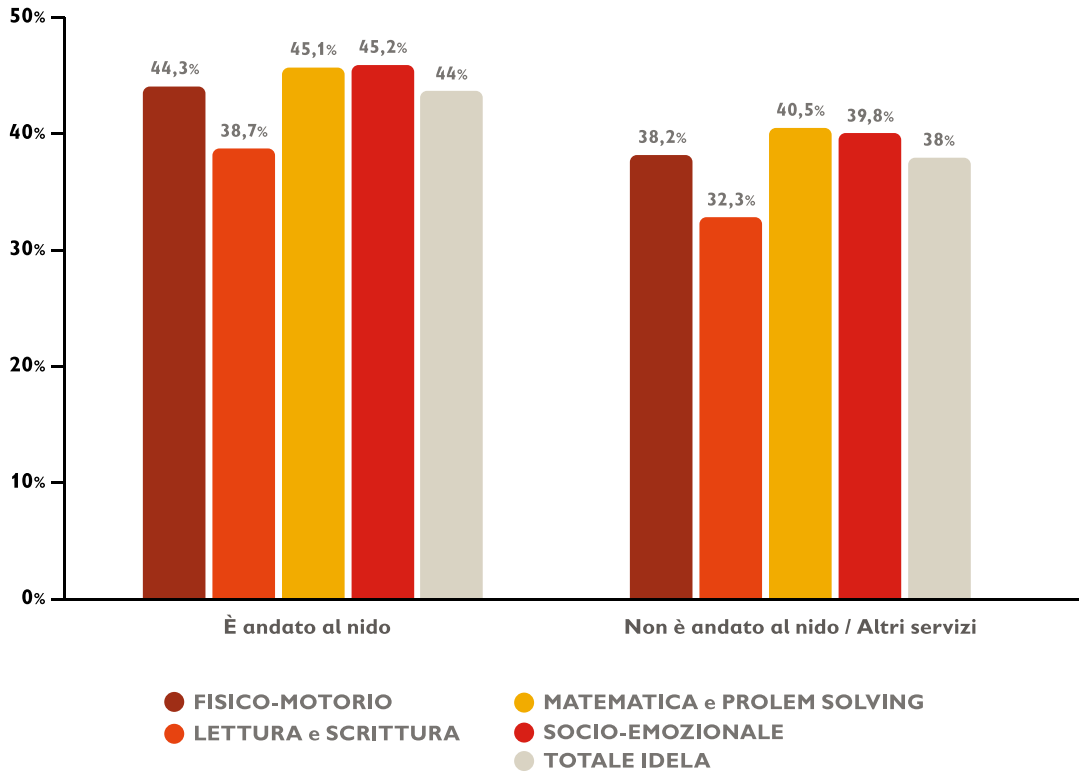


Fig. 24: risposte appropriate IDELA(%) per frequenza al nido dell'infanzia tra i bambini provenienti da famiglie in condizioni di svantaggio socio-economico.

Se analizziamo, nel dettaglio, alcune domande specifiche riguardanti lo sviluppo cognitivo/matematico, il 44,1% dei bambini in condizioni di svantaggio socio-economico che ha frequentato il nido non ha identificato alcun numero, a fronte del 50% degli stessi bambini che hanno frequentato un altro servizio o nessun servizio. Le traiettorie si invertono all'aumentare dei numeri identificati (Fig. 25). Dinamiche molto simili sono osservate rispetto alla capacità di identificare le lettere (Fig. 26).

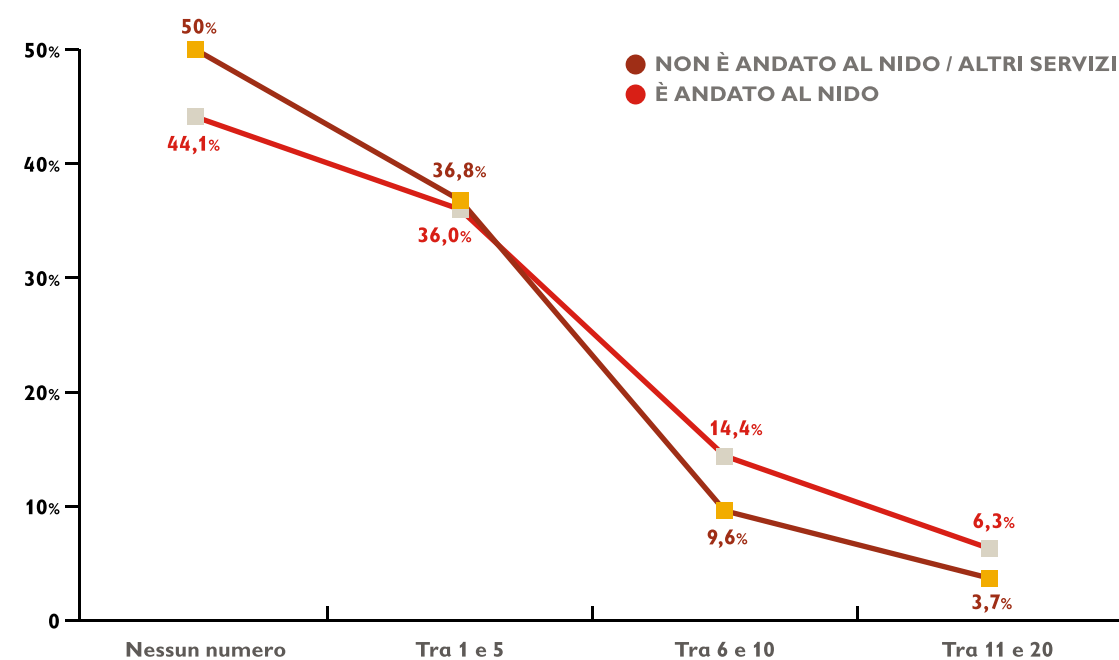


Fig.25: numeri identificati dai bambini provenienti da famiglie in svantaggio socio-economico per frequenza al Nido (%).

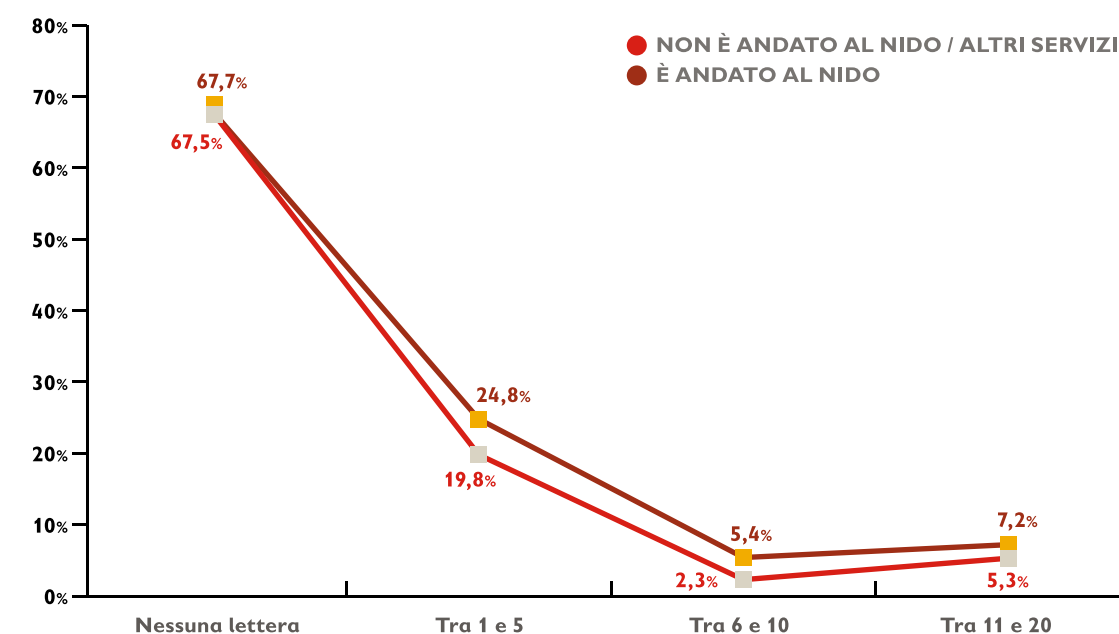


Fig.26: lettere identificate dai bambini provenienti da famiglie in svantaggio socio-economico per frequenza al Nido (%).

La durata della frequenza al nido dell'infanzia, calcolata in termini di numero di mesi, è risultata essere un fattore determinante, particolarmente per i bambini svantaggiati dal punto di vista socio-economico, nell'acquisizione delle competenze in ciascun ambito IDELA. La Fig.27 illustra chiaramente la correlazione tra durata della frequenza e sviluppo delle competenze del bambino. I bambini provenienti da famiglie in svantaggio socio-economico che hanno frequentato il nido dell'infanzia per 36 mesi, hanno risposto in modo appropriato al 50% delle domande dell'indagine IDELA, a fronte del 42,5% per i bambini la cui frequenza è stata tra 12 e 24 mesi, e del 38% per un solo anno o meno. Le differenze sono molto marcate in ciascuno degli ambiti IDELA (in particolare quello socio-emozionale), mentre risultano, per la matematica, significative soltanto tra uno e due anni di frequenza.

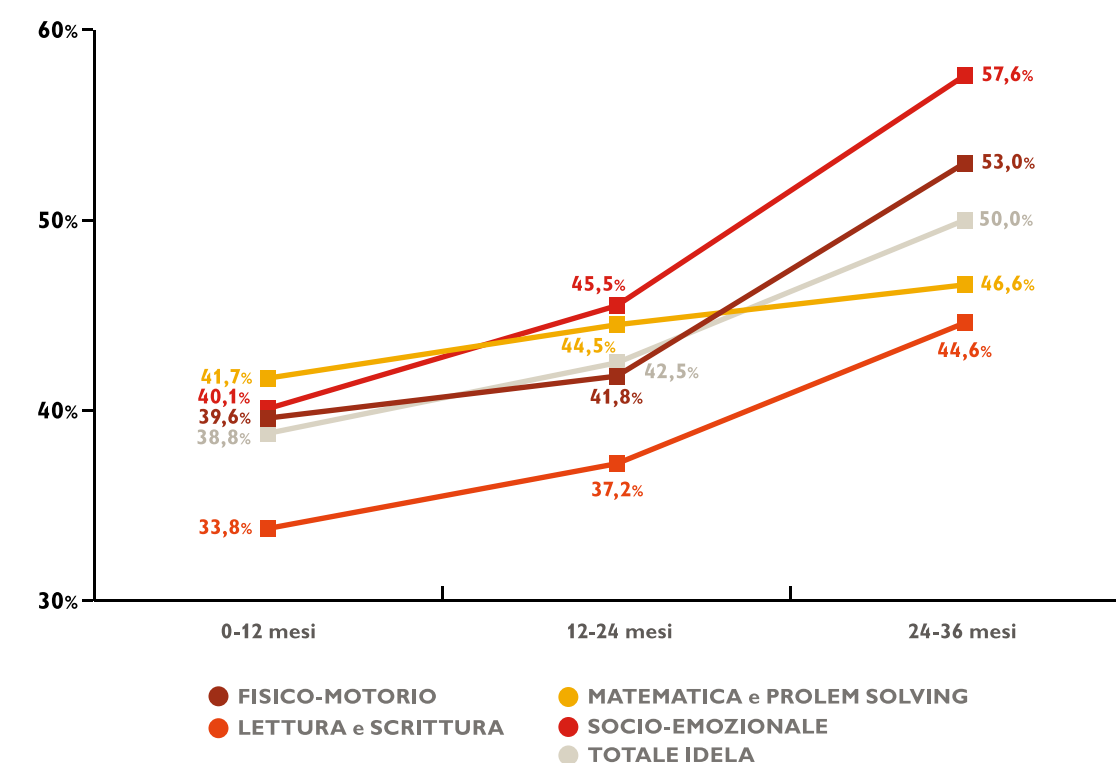


Fig.27: risposte appropriate IDELA (%) dei bambini provenienti da famiglie in svantaggio socio-economico per durata della frequenza al nido (numero di mesi).

È essenziale sottolineare che i bambini appartenenti a famiglie in svantaggio socio-economico che frequentano il nido per lungo tempo, non soltanto hanno risultati migliori in ciascuno degli ambiti dell'indagine IDELA rispetto ai loro coetanei provenienti da famiglie con lo stesso background socio-economico, ma riescono a ridurre il gap con gli altri bambini (anche coloro i quali hanno frequentato il nido), come si evince dalla Fig. 28. Particolarmente marcate sono le differenze per quanto riguarda lo sviluppo fisico-motorio e socio-emozionale, che riflettono le cosiddette abilità non-cognitive.

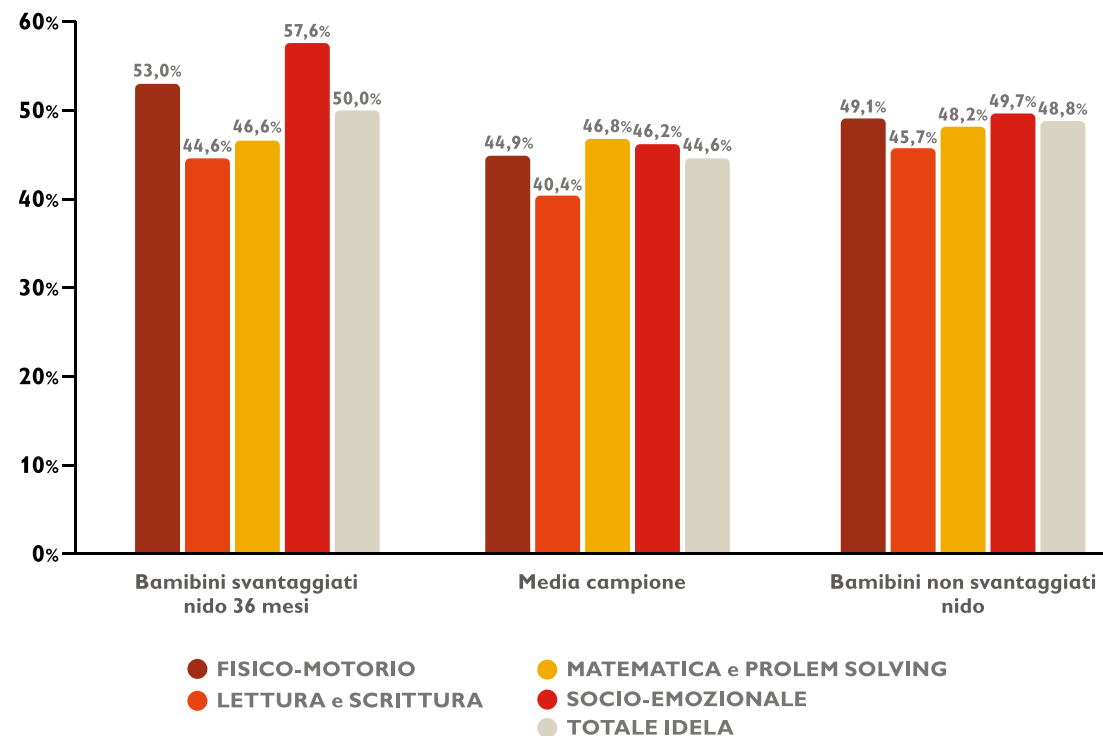


Fig 28: % di risposte appropriate nelle diverse dimensioni dello sviluppo in bambini appartenenti a famiglie in condizioni di svantaggio socio-economico o meno.

Tali risultati confermano l'efficacia della partecipazione a programmi strutturati di cura ed educazione della prima infanzia (nido a tempo pieno o parziale) ed in particolare il potenziale redistributivo di tali interventi e la necessità, quindi, di creare un sistema di servizi universale, in grado di garantire il diritto all'educazione di qualità per ogni bambino. Il carattere strutturato dell'intervento è riferito, oltre che alla tipologia di nido e la frequenza allo stesso, anche alla qualità delle infrastrutture, la formazione del personale, l'inclusività dell'approccio pedagogico, nonché l'integrazione di programmi d'educazione alla genitorialità.

È importante sottolineare che il nido dell'infanzia, da solo, difficilmente è in grado di contrastare con efficacia la povertà educativa nei primi anni di vita. Dall'analisi emerge infatti che il livello di istruzione dei genitori rappresenta il fattore predittivo più significativo per lo sviluppo dei bambini. Si pone, quindi, la necessità di promuovere programmi volti a stimolare la conduzione di pratiche educative, di *early learning*, a casa, in contesti dove i servizi per l'infanzia non sono presenti, o dove i genitori non ne usufruiscono per scelta. Questi programmi devono però essere accompagnati da politiche di welfare a sostegno dei genitori, sia dal punto di vista economico, che della conciliazione tra lavoro e famiglia.

L'attività con i genitori, un altro fattore chiave per ridurre la povertà educativa

Il ruolo positivo dell'offerta culturale e ricreativa nell'attivare percorsi atti a promuovere la resilienza educativa tra i bambini più svantaggiati è stato ampiamente dimostrato dalla ricerca internazionale e da indagini promosse da Save the Children.

In particolare, da una ricerca elaborata nel 2018 in collaborazione con l'Università di Tor Vergata⁶⁷ è emerso che i ragazzi e ragazze di 15 anni che appartengono al quartile socio-economico e culturale più basso (il 25% della famiglie più disagiate), ma che vivono in contesti che offrono maggiori opportunità di svolgere attività culturali, quali l'andare a teatro, ad un concerto musicale, visitare un museo o un sito archeologico, fare sport, oppure i bambini che leggono un numero più elevato di libri a casa, hanno il triplo delle probabilità di raggiungere le competenze minime in matematica e lettura, misurate attraverso i test PISA condotti sugli alunni di 15 anni⁶⁸.

Attraverso l'indagine IDELA, Save the Children ha cercato di comprendere se le stesse dinamiche si manifestino già a partire dalla prima infanzia. A tal proposito, sono stati raccolti dati relativi al tempo trascorso dai genitori con i bambini, nello svolgere una serie di attività fuori dal contesto scolastico, quali: la lettura di libri per l'infanzia, la condivisione di esperienze musicali (ad esempio il canto, l'ascolto, l'utilizzo di oggetti che producono suoni o strumenti musicali), la visione di spettacoli teatrali o musicali ed anche l'attività ludica all'aria aperta.

Dall'analisi svolta, si evince che i bambini provenienti da famiglie in svantaggio socio-economico, ma che leggono almeno una/due volte alla settimana libri per l'infanzia con i genitori, rispondono in modo appropriato al 42% delle domande, a fronte del 36,8% per coloro i quali non leggono quasi mai un libro con i propri genitori o soltanto alcune volte l'anno. Tali differenze risultano essere significative in ciascun ambito dell'indagine IDELA. In lettura e scrittura, ed in matematica e *problem solving*, il gap è di circa 5pp; in sviluppo fisico-motorio e socio-emozionale di più di 7pp e 8pp (Fig. 29).

⁶⁷ L'analisi svolta dall'Università di Roma Tor Vergata misura la probabilità dei ragazzi e ragazze di 15 anni svantaggiati (appartenenti quindi al quartile socio-economico e culturale più basso) di essere resilienti. Ovvero di riuscire a raggiungere il livello minimo di competenze educative, misurate attraverso i test PISA in matematica e lettura. Per quanto riguarda i dati relativi alle attività culturali e ricreative svolte dai bambini, è stata utilizzata l'indagine ISTAT, *Aspetti della Vita Quotidiana*.

⁶⁸ Il dato si riferisce al 2012.

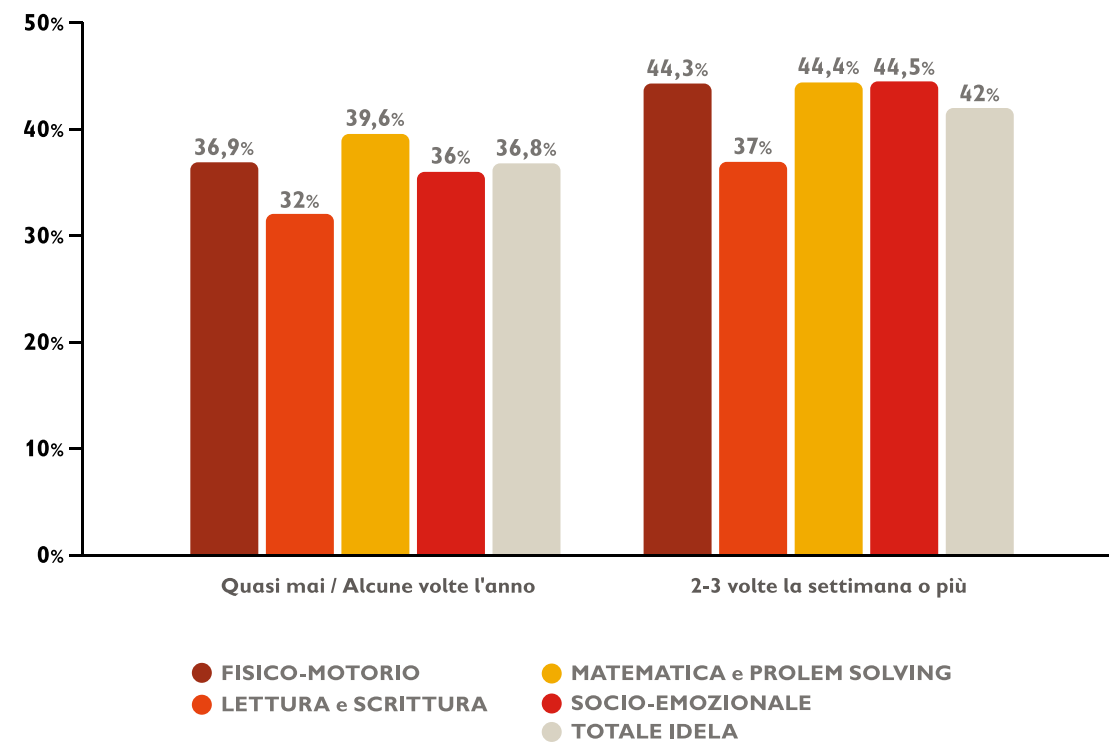


Fig.29: risposte appropriate IDELA (%) dei bambini provenienti da famiglie in svantaggio socio-economico in rapporto alla lettura libri per l'infanzia con i genitori.

Risultati molto simili si osservano rispetto all'attività ludica svolta all'aria aperta con i genitori almeno un paio di volte alla settimana: il 42% di risposte appropriate, rispetto al 36,8% dei bambini che non lo fanno quasi mai o poche volte durante l'anno. Le differenze sono presenti in ciascuno degli ambiti IDELA: fisico-motorio il 41,6% contro il 31,1%, matematico il 42,4% contro il 37,5%, lettura e scrittura il 35,2% contro il 27,7% e socio-emozionale il 41,1% rispetto al 31,1% (Fig.30)⁶⁹.

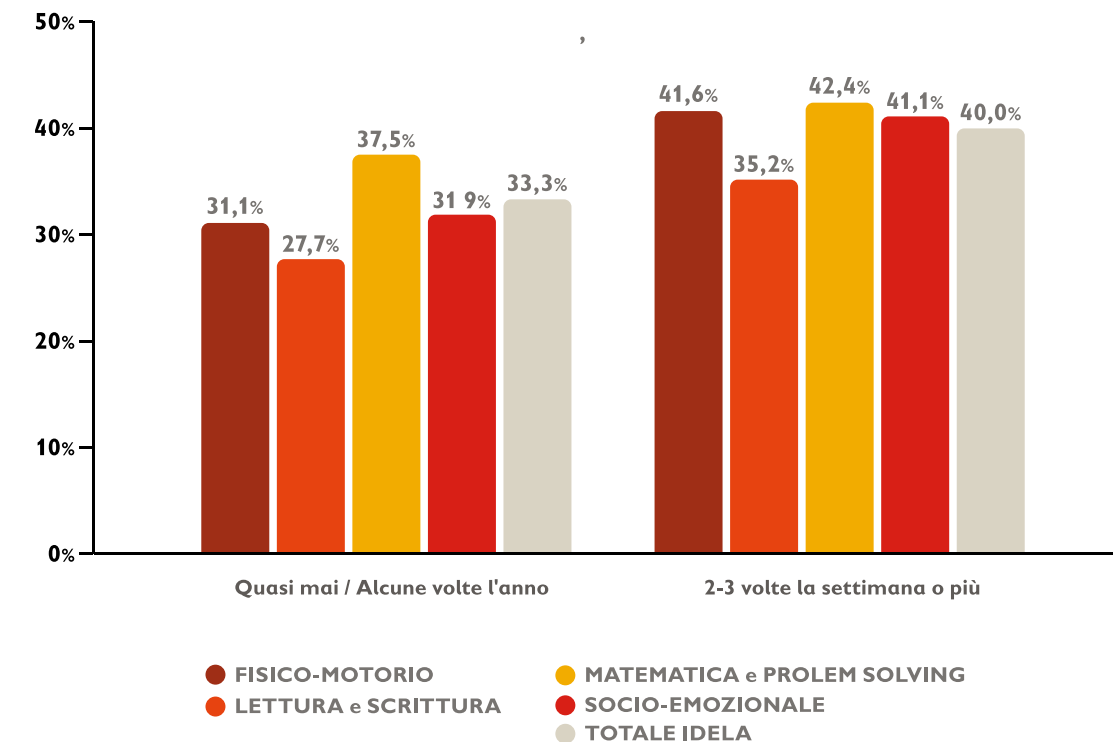


Fig.30: risposte appropriate IDELA (%) dei bambini provenienti da famiglie in svantaggio socio-economico rispetto ad attività fisica svolta all' aperto con i genitori.

È interessante sottolineare l'effetto "olistico" della frequenza ad attività culturali e fisiche. La lettura dei libri, infatti, è associata non soltanto a migliori risultati dei bambini che vivono in famiglie in condizioni socio-economiche svantaggiate, nell'ambito delle competenze più direttamente connesse quali la lettura e la scrittura, ma anche negli ambiti matematico, fisico-motorio e socio-emozionale. In egual misura, l'effetto dello svolgere attività fisica con i genitori all'aria aperta, non si riscontra unicamente nell'ambito di sviluppo fisico-motorio, ma anche in quello cognitivo e soprattutto non-cognitivo. In linea di principio, il coinvolgimento dei genitori in attività culturali, in particolare la lettura condivisa, e fisiche con i bambini, riflette l'attitudine, da parte degli stessi, a strutturare (ed utilizzare) il tempo a disposizione con i figli al fine di favorire l'*early learning*. Questo dato rafforza la necessità di avviare programmi volti a stimolare le pratiche educative a casa, sia integrandoli al servizio per l'infanzia (inserendo l'educazione alla genitorialità, e l'interazione con il genitore nel programma pedagogico del servizio), che svolgendoli al di fuori dello stesso.

⁶⁹ Tutte le differenze riportate in questo paragrafo sono statisticamente significative ad un valore p uguale o inferiore allo 0,05. Non sono invece state rilevate differenze significative riguardo l'attività musicale (sia l'esperienza musicale, che l'andare a concerti o teatro). Ma questo è probabilmente dovuto alla natura della domanda, che non specifica il tipo di esperienza, e la qualità della stessa.

Gli approcci promossi da Save the Children negli interventi a sostegno dello sviluppo della prima infanzia nel mondo

Alla luce della solida esperienza maturata nel fornire cura ed educazione sin dalla prima infanzia in diversi Paesi del mondo, Save the Children ha sviluppato due approcci che propongono metodologie e strumenti di comprovata efficacia per intervenire nella delicata fascia di età che va dai primi momenti di vita ai 3 anni (*Building Brains Common Approach*) e dai 3 ai 6 anni del bambino (*Ready to Learn Common Approach*). Tali approcci sono stati sviluppati mettendo a sistema gli insegnamenti tratti dall'esperienza programmatica per far fronte a specifici problemi o bisogni dei bambini e delle bambine in questa fascia d'età; possono essere adattati e replicati in diversi Paesi e contesti, compresi quelli di emergenza.

Fino ai 3 anni del bambino, Save the Children lavora principalmente per fornire un adeguato supporto ai genitori, o a chi ne fa le veci, e agli educatori (*caregivers*). Questi in particolare assumono un ruolo chiave nel definire e creare un ambiente adatto e stimolante per lo sviluppo cerebrale e cognitivo dei bambini, e aiutarli a muovere i loro primi passi nella vita. A tal fine vengono organizzati e promossi incontri individuali, visite a domicilio o lavori di gruppo con tutti coloro che hanno un ruolo di attenzione e cura dei bambini, per fornire loro i metodi e gli strumenti utili alla stimolazione e alla creazione di relazioni positive. L'approccio *Building Brains* si propone di rendere operativo il *Nurturing Care Framework*, lanciato dall'OMS, fornendo il supporto tecnico per l'implementazione di due delle sue componenti essenziali: l'attenzione e cura e l'apprendimento precoce.

I genitori e *caregivers* vengono pertanto formati per acquisire competenze e comportamenti in 3 aree principali:

- Il gioco con il ricorso ad oggetti di uso comune.
- La comunicazione precoce attraverso la lettura di libri, il racconto di storie e la descrizione di immagini.
- La cura e la comunicazione attiva volta a sviluppare il legame di fiducia e il senso di attaccamento, ad alimentare la sfera socio-emozionale del bambino nonché il rispetto e l'adozione di comportamenti in grado di costruire empatia e confidenza.

L'implementazione del *Building Brains Common Approach* richiede interventi multi-settoriali inerenti la salute e la nutrizione, la protezione e l'educazione, nonché una forte collaborazione tra i diversi Ministeri coinvolti.

Nell'età prescolare dai 3 ai 6 anni Save the Children lavora per assicurare che tutti i bambini e le bambine possano sviluppare quelle competenze iniziali che consentano loro di arrivare alla scuola primaria "Ready to Learn". L'approccio si concentra sul fornire supporto e formazione ai genitori, agli educatori - sia nelle scuole per l'infanzia che nei centri comunitari - promuovendo l'uso di materiali (inclusi oggetti di uso comune) e attività ludico-didattiche per stimolare lo sviluppo di specifiche competenze di lettura e di calcolo quali ad esempio: il linguaggio e l'ascolto, la scoperta del libro, l'alfabeto, la comprensione dei suoni e delle parole, i numeri e le sequenze, il conteggio, la classificazione, la geometria, la misurazione e il confronto. L'approccio prevede che l'apprendimento avvenga attraverso il gioco e possa essere implementato in due ambiti principali:

- Quello formale, negli asili e nelle scuole per l'infanzia dove si promuove l'adozione di un pacchetto di 100 attività ludiche da utilizzare all'interno dei programmi scolastici.
- Nei contesti familiari e comunitari con particolare attenzione ai bambini che non hanno accesso ai servizi pre-scolari. In questo caso è previsto un forte coinvolgimento dei genitori e dei *caregivers* che vengono formati su una serie di semplici attività da realizzare in ambito domestico.

La dimensione informale dell'approccio è particolarmente efficace per ridurre le disuguaglianze nell'accesso ai servizi per la prima infanzia. Basti pensare che, a livello mondiale, il 50% dei bambini tra i 3 e i 6 anni - oltre 175 milioni - non ha accesso alla scuola per l'infanzia e nei Paesi a basso reddito ben il 78% dei bambini - circa 8 su 10 - ne sono esclusi⁷⁰.

Lo strumento IDELA è utile ad orientare le politiche nazionali, adeguare i programmi e influenzare - ad esempio - lo sviluppo dei curricula per le scuole dell'infanzia.

Entrambi gli approcci, il *Building Brains Common Approach* e il *Ready to Learn Common Approach*, possono essere adattati e applicati sia a contesti di emergenza che di sviluppo e sono ad oggi implementati rispettivamente in 21 e 20⁷¹ Paesi il *Building Brains Common Approach* e in 20⁷² Paesi il *Ready to Learn Common Approach*.

⁷⁰ A world ready to learn. Prioritizing quality early childhood education (UNICEF 2019).

⁷¹ Afghanistan, Bangladesh, Bolivia, Cambogia, Cina, El Salvador, Egitto, Filippine, Guyana, Ghana, Kenya, Malawi, Mozambico, Myanmar, Nepal, Ruanda, Tailandia, Tanzania, Uganda, Vietnam, Zambia

⁷² Afghanistan, Bangladesh, Bhutan, Bolivia, Cambogia, Cina, Etiopia, India, Indonesia, Malawi, Mali, Nepal, Niger, OPT, Pakistan, Ruanda, Sud Africa, Uganda, Vietnam e Zambia.

La Child Safeguarding Policy

Save the Children è impegnata nell'applicazione di un Sistema di Tutela (*Child Safeguarding Policy*⁷³) volto a proteggere quotidianamente i minori raggiunti da tutti i suoi progetti, inclusi quelli realizzati con il coinvolgimento di numerosi partner, quali associazioni, gruppi di volontariato ed altri. Si impegna, inoltre, fortemente, affinché ogni struttura, sia pubblica, sia del privato sociale, adotti a sua volta un proprio Sistema di Tutela.

Nello specifico dei servizi per la prima infanzia l'obiettivo primario della *Child Safeguarding Policy* è quello di prevenire e minimizzare il rischio di condotte inappropriate che possano ledere i diritti, in *primis* quello alla protezione, delle bambine e dei bambini all'interno degli asili nido. Tale Sistema si fonda sui riferimenti normativi vigenti (comunali, nazionali e internazionali) e sulle procedure già vincolanti in ambito di tutela dei minori; li valorizza e rende espliciti e pienamente accessibili a tutti gli adulti che costituiscono la comunità educante. Save the Children promuove dunque l'adozione della Policy negli asili nido, quale patto vincolante con la comunità, che comporta una formazione adeguata a tutto il personale coinvolto sulle linee guida e sull'approccio educativo proposto.

Il *Manuale per la formazione sul Sistema di Tutela delle bambine e dei bambini da condotte inappropriate, abuso e maltrattamento*⁷⁴, pubblicato nel 2017, è stato ideato proprio come strumento di supporto per la realizzazione di percorsi formativi sul Sistema di Tutela delle bambine e dei bambini.

⁷³Save the Children ha elaborato la *Child Safeguarding Policy* riassunta nel documento *Adulti a posto, un sistema che prevede un criterio specifico nella selezione del personale, l'adozione di un Codice di Condotta, un Sistema di Segnalazione e Risposta del sospetto di abuso condiviso e conosciuto da tutti gli adulti di riferimento e da tutti i bambini beneficiari delle sue attività*.

⁷⁴Il manuale è stato elaborato dal Municipio XIII del Comune di Roma per i propri asili nido, grazie al contributo di Save the Children Italia e della Coop. E.D.I. onlus (Educazione ai Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza). Per maggiori informazioni si veda <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/adulti-posto-un-sistema-di-tutela-di-bambine-bambini-e-adolescenti>.

I programmi 0-6 di Save the Children in Italia

Save the Children Italia, attraverso i suoi interventi dedicati all'area materno-infantile e rivolti ai bambini e alle bambine tra 0 e 6 anni realizzati sul territorio nazionale, intende sostenere alcune delle situazioni più critiche fin dalla gravidanza per poter tutelare i diritti dei bambini e delle bambine e promuovere il loro benessere, con l'obiettivo di non lasciarne indietro nessuno. Il programma Fiocchi in Ospedale è dedicato ai neonati e alle loro famiglie e prevede l'offerta di un servizio di bassa soglia, per l'ascolto, l'orientamento, l'accompagnamento e la presa in carico. Si rivolge ai futuri e neo genitori, in particolare quelli che patiscono una situazione di vulnerabilità sul piano socio-economico o psicologico. Ad oggi Fiocchi in Ospedale è presente in 12 ospedali nelle città di Milano, Torino, Roma, Napoli, Bari, Sassari, Pescara e Ancona.

A questa azione si affianca l'intervento dedicato ai genitori e ai bambini fino ai 6 anni, proposto dal programma Spazio Mamme, per accompagnare gli adulti di riferimento e sperimentare modelli di attivazione delle comunità territoriali e dei servizi di cura, educativi, culturali e di sostegno sociale.

Attualmente ci sono 9 Spazi Mamme attivi nelle città di Torino, Milano, Roma, Napoli, San Luca (RC), Bari, Brindisi e Palermo. A questi si aggiungono 4 Interventi per la genitorialità realizzati all'interno dei Punti Luce di Roma, Genova, Catania e Sassari.

Dal 2016 Save the Children è partner del progetto NEST- Nido, Educazione, Servizi, Territorio, selezionato dall'Impresa Sociale "Con i Bambini" nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. NEST in 4 hub territoriali promuove un'offerta integrata con attività educative per bambini e genitori, oltre ad uno spazio di accoglienza per bambini tra 0 e 3 anni, attività di sostegno alla genitorialità e servizi per le famiglie.

Nel 2019, in occasione del suo Centenario, Save the Children ha lanciato il progetto Per Mano, con l'obiettivo di prendere in carico 1000 tra bambini e bambine, nati in Italia in condizioni di grave vulnerabilità tra maggio 2019 e marzo 2020. A ciascuno verrà assicurato un percorso condiviso di sostegno e di accompagnamento verso un sistema stabile di tutela e livelli di progressiva autonomia lavorativa e familiare. Per 200 situazioni di particolare fragilità fisica, economica o psico-sociale, verrà anche identificato un percorso personalizzato, condiviso con i genitori (o con gli altri adulti di riferimento) della durata di 18 mesi, caratterizzato da una elevata intensità delle azioni di sostegno e da un lavoro sistematico di rafforzamento delle competenze genitoriali.



CAPITOLO 3

**CONCLUSIONI E
RACCOMANDAZIONI**

3. Conclusioni e raccomandazioni

L'indagine pilota IDELA, svolta da Save the Children in collaborazione con il Centro per la Salute del Bambino, ha coinvolto 653 bambini, ed altrettante famiglie, provenienti dalle città di Brindisi, Macerata, Milano, Napoli, Palermo, Prato, Reggio Emilia, Salerno, Roma e Trieste.

I risultati dell'indagine IDELA confermano ciò che numerosi studi, a livello internazionale, hanno rilevato, ovvero che le disuguaglianze si sviluppano già nei primissimi anni di vita, e ben prima dell'entrata nella scuola dell'obbligo⁷⁵. Tra i bambini che hanno partecipato all'indagine, quelli che provengono da contesti familiari caratterizzati da uno svantaggio socio-economico hanno maggiori difficoltà a rispondere in modo appropriato alle domande dell'indagine IDELA, in ciascuno degli ambiti inerenti allo sviluppo del bambino. Particolarmente significativo è l'effetto del titolo di studio dei genitori (soprattutto della madre): a circa 4 anni, i bambini con genitori con licenza elementare o media o nessun titolo di studio conoscono la metà delle lettere e dei numeri dei loro coetanei con genitori con titolo di studio superiore o universitario, e le loro risposte sono meno soddisfacenti anche alle domande inerenti gli ambiti fisico-motorio e socio-emozionale. Il titolo di studio riflette in modo piuttosto accurato, salve le ovvie eccezioni, lo status socio-economico dei genitori.

Le bambine che hanno partecipato all'indagine IDELA hanno in generale risultati migliori dei bambini, tranne nell'ambito matematico e in lettura, dove si equivalgono. Questo dato, se messo in relazione con altre rilevazioni sulle competenze in età adolescenziale (ad esempio ai test PISA⁷⁶), dalle quali emerge un gap consistente, ad esempio in matematica tra ragazze e ragazzi, a favore di questi ultimi (mentre le ragazze invece hanno migliori risultati in lettura), potrebbe implicare che le disuguaglianze di genere iniziano a formarsi negli anni successivi alla prima infanzia, o addirittura prima, rafforzate dagli stereotipi negativi sul genere femminile e la matematica, e positivi sulla lettura ed in generale sul resto delle prestazioni scolastiche. Si osserva invece un gap negativo per i bambini con genitori di origine straniera di recente arrivo, dovuto molto probabilmente alle difficoltà linguistiche, tranne nell'ambito di sviluppo fisico-motorio.

Le disuguaglianze che appaiono già nei primissimi anni di vita non sono inevitabili.

Come ci dicono le neuroscienze, le basi neurobiologiche delle competenze sia cognitive che non cognitive risentono in modo particolarmente forte delle opportunità offerte dall'ambiente in cui il bambino cresce in questo primo periodo della vita⁷⁷.

Tra queste opportunità assumono un peso particolare sia la qualità delle relazioni e interazioni tra bambini e i loro genitori e *caregiver*, sia la frequenza di strutture educative di qualità. Quest'ultima si conferma anche dal nostro studio come un fattore protettivo significativo nei confronti della povertà educativa. I bambini che hanno partecipato alla ricerca appartenenti a famiglie con bassi livelli educativi e posizioni lavorative sfavorevoli, ma che hanno frequentato un nido d'infanzia per almeno un anno, hanno maggiori probabilità di rispondere in modo soddisfacente alle domande previste dall'indagine IDELA in tutti gli ambiti dello sviluppo del bambino, sia rispetto ai coetanei che hanno frequentato solo un servizio integrativo, sia a quelli che sono andati anticipatamente alla scuola dell'infanzia o non hanno frequentato alcun servizio.

Particolarmente importante è la durata della frequenza al nido dell'infanzia: maggiore è il numero di mesi frequentati, più appropriati i risultati dell'indagine IDELA. I bambini le cui famiglie si trovano in condizioni socio-economiche sfavorevoli, che hanno frequentato un nido dell'infanzia per un periodo compreso tra 24 e 36 mesi, sono anche in grado di colmare il gap con gli altri bambini (anche coloro i quali hanno frequentato il nido), ed in alcuni casi, negli ambiti fisico-motorio e socio-emozionale, superarli. Questi risultati confermano quanto evidenziato da studi condotti sia a livello nazionale che internazionale⁷⁸.

Un altro dato che emerge con chiarezza dall'indagine e che è ricco di implicazioni sia teoriche che pratiche, è l'effetto protettivo della lettura: i bambini a cui viene letto in famiglia hanno percentuali di risposte soddisfacenti superiori, anche escludendo l'effetto del livello di istruzione e dello stato occupazionale dei genitori. L'importanza di questo dato, che conferma le risultanze di studi condotti a livello internazionale, è duplice: da un lato indica un effetto indipendente di una pratica che può essere trasferita alle famiglie, tutte le famiglie, anche in carenza o assenza o non frequenza di strutture educative; dall'altro, come per gli effetti del nido, i benefici sono maggiori per i bambini che appartengono a nuclei familiari con caratteristiche socio-economiche sfavorevoli⁷⁹. Si tratta dunque di operare sia per assicurare l'accesso precoce a servizi educativi di qualità, sia per fornire alle famiglie opportunità per passare con i loro bambini, fin dai primi mesi, un tempo di qualità, in attività dimostratamente efficaci per lo sviluppo precoce delle competenze. I due interventi sono sinergici⁸⁰.

⁷⁵ Flavio Cunha e James Heckman, *Investing in our Young People*, 2006; James Heckman, *The case for investing in disadvantaged young children*, 2008.

⁷⁶ Ref. Rapporto Save the Children, *Illuminiamo il Futuro*, 2018.

⁷⁷ Jack P. Shonkoff e Deborah A. Phillips (ed.), *From Neurons to Neighbourhoods: The Science of Early Childhood Development*, 2000.

⁷⁸ James Heckman, *The case for investing in disadvantaged young children*, 2008; James Heckman e Dimitri V. Masterov, "The productivity argument for investing in young children", *Review of Agricultural Economics*, 2007; OCSE Pisa in Focus: *Does Participation in Pre-Primary Education Translate into Better Learning Outcomes at School?*, 2011.

⁷⁹ James Law et al., *Parent-child reading to improve language development and school readiness: A systematic review and meta-analysis*, Newcastle University, 2018; Alexander Manu et al., "Association between availability of children's book and the literacy-numeracy skills of children aged 36 to 59 months: secondary analysis of the UNICEF Multiple-Indicator Cluster Surveys covering 35 countries", *Journal of Global Health*, 2019.

⁸⁰ Pia Britto et al. "Nurturing care: promoting early childhood development", *The Lancet*, 2016; Maureen Black et al. "Early childhood development coming of age: science through the life course", *The Lancet*, 2016; Anduena Alushaj e Giorgio Tamburlini, "Tempo materno, tempo di nido e sviluppo del bambino: le evidenze", *Medico e Bambino*, 2018.

Nonostante le tendenze emerse dall'indagine siano in linea con i risultati di ricerche svolte a livello internazionale, è importante sottolineare che l'indagine IDELA è un primo esperimento pilota di carattere esplorativo, i cui risultati non possono essere considerati, per le caratteristiche non casuali e la limitata numerosità del campione, necessariamente rappresentativi dell'insieme dei bambini che vivono e frequentano i servizi per l'infanzia in Italia.

Diverse criticità sono emerse durante l'indagine, sia in relazione allo strumento utilizzato che alle modalità con cui l'indagine è stata proposta. In particolare, il team di ricerca ha impiegato diverso tempo e impegno per spiegare ai genitori e ai docenti coinvolti l'opportunità di svolgere l'indagine direttamente con i bambini con l'obiettivo di valutare le politiche pubbliche in favore dell'infanzia.

A tal proposito, va evidenziato che lo strumento IDELA è stato costruito e realizzato al fine di garantire il carattere non invasivo della somministrazione. Le domande (si veda l'annex con alcuni esempi), sono organizzate e poste in forma di gioco ed il bambino ha il diritto di abbandonare la somministrazione in qualsiasi momento.

In aggiunta, nonostante lo strumento IDELA venga somministrato singolarmente ai bambini, l'obiettivo è quello di poter osservare l'emergere della povertà educativa e più in generale delle disuguaglianze a livello di popolazione, fin dalla prima infanzia, al fine di orientare le politiche e gli interventi per supportare lo sviluppo e di valutarne l'efficacia. Va sottolineato che questa finalità viene oggi considerata prioritaria dalle agenzie internazionali che si occupano di infanzia, di educazione e di sviluppo (UNICEF; UNESCO; WHO ed altri ancora) tanto è vero che è in atto uno sforzo per sviluppare strumenti e metodi di rilevazione validi e unici a livello globale per poter perseguire, da parte degli Stati membri delle Nazioni Unite, gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), ed in particolare l'Obiettivo 4.2, che stabilisce che ogni bambino deve aver frequentato almeno un anno di educazione pre-scolare, al fine di assicurare il suo sviluppo cognitivo, socio-emozionale e fisico nei primi anni di vita⁸¹.

Si ritiene che i limiti relativi a tali indagini e strumenti non ne vanifichino l'utilità al fine di fornire un utile supporto alla definizione delle politiche pubbliche e anzi sottolineino la necessità che anche l'Italia si doti di strumenti di indagine, capaci di descrivere e analizzare lo sviluppo dei bambini già nel periodo prescolare, in linea con le raccomandazioni delle Agenzie internazionali.

Dall'indagine IDELA è emerso quanto sia importante investire nei servizi socio educativi per la prima infanzia di qualità al fine di ridurre le disuguaglianze educative e di sviluppo, che emergono sin dai primi anni di vita. Quest'obiettivo va perseguito aumentando la disponibilità di posti, riducendo i costi a carico delle famiglie, adottando criteri d'accesso che ne consentano la fruizione anche ai bambini con genitori in condizioni particolarmente svantaggiate (ad esempio entrambi disoccupati o indigenti).

⁸¹ Si veda il *Global Scale for Early Development (GSED)*, <https://earlychildhoodmatters.online/2019/the-global-scale-for-early-development-gsed/>.

L'universalità dell'offerta dei servizi educativi per la prima infanzia, unita al lavoro con le comunità per diffondere la consapevolezza dell'importanza della frequenza di strutture educative di qualità fin dalla prima infanzia, garantisce il diritto allo sviluppo per tutti i bambini, rappresentando una modalità efficace per contrastare l' "Effetto San Matteo" che porta chi ha maggiori bisogni a usufruire in misura molto minore dei servizi.

Al pari del nido dell'infanzia, la qualità del tempo materno e paterno rappresenta un fattore essenziale per combattere efficacemente la povertà educativa nei primi anni di vita. Dall'indagine si evince che l'educazione dei genitori rappresenta un fattore predittivo primario delle disuguaglianze educative e di sviluppo nei primi anni di vita. Ma si osserva anche che i bambini provenienti da famiglie in svantaggio socio-economico che, ad esempio, leggono libri per l'infanzia, o svolgono attività fisiche all'aperto con i genitori, hanno risultati migliori in ciascuno degli ambiti di sviluppo del bambino misurati con lo strumento IDELA. È essenziale quindi promuovere programmi di sostegno alla genitorialità e in particolare promuovere pratiche efficaci per lo sviluppo del bambino, quali la lettura condivisa⁸², all'interno delle routine familiari.

Questi programmi non solo possono rappresentare un'importante opportunità per lo sviluppo del bambino e la relazione tra bambino e genitori/caregivers ma sono anche in grado di promuovere la consapevolezza dell'importanza di investire in educazione già nei primissimi anni di vita e quindi la "domanda" del nido quale esperienza educativa strutturata.

Non va infatti dimenticato che è anche (se non soprattutto, come alcuni dati dell'indagine paiono indicare), la domanda di tali servizi e non solo l'offerta che è carente. Tali programmi dovrebbero quindi essere integrati nelle pratiche di tutti i servizi per la prima infanzia, educativi sanitari e sociali, e promossi per tutte le famiglie, in particolare quelle che provengono da condizioni socio-economiche svantaggiate. Garantire ai genitori strumenti per strutturare la relazione con il bambino, in modo tale da contribuire allo sviluppo delle sue competenze ed abilità, implica garantire una disponibilità sia di tempo che di risorse culturali e finanziarie, il che richiede politiche che facilitino la conciliazione tra lavoro e famiglia, il sostegno al reddito per le famiglie in povertà economica, e l'educazione durante tutto l'arco della vita, nonché un investimento nell'offerta culturale, sportiva, musicale, soprattutto nelle aree geografiche dove tale offerta è particolarmente carente.

⁸² James Law et al., *Parent-child reading to improve language development and school readiness: A systematic review and meta-analysis*, Newcastle University, 2018; Pia Britto et al. 'Nurturing care: promoting early childhood development', *The Lancet*, 2016; Giorgio Tamburlini, 'Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino', *Medico e Bambino*, 2015; Australian Institute of Family Studies, *Longitudinal Study of Australian children*, 2015. A tal riguardo si veda "Nati per Leggere", un programma nazionale di promozione della lettura rivolto alle famiglie con bambini in età prescolare, promosso dall'Associazione Culturale Pediatri, dall'Associazione Italiana Biblioteche e dal CSB Centro per la Salute del Bambino Onlus. Cfr. <http://www.natiperleggere.it/>

A partire dai risultati della ricerca svolta, e considerando anche le evidenze emerse da ricerche ed analisi eseguite in Italia e all'estero da Save the Children, **l'Organizzazione raccomanda al Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e alle Istituzioni competenti** a livello nazionale e territoriale di:

- Assicurare l'attuazione della riforma del “sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 anni” garantendo in particolare:
 - il ruolo di coordinamento affidato al Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, che ha il compito di indirizzare, coordinare e promuovere il sistema integrato 0-6 anni, assicurando il prima possibile l'attivazione effettiva ed efficace di un'apposita struttura di gestione, l'avvio di un monitoraggio della qualità pedagogica e organizzativa del sistema integrato e la messa in opera di un modello di *governance* articolato, capace di tenere in dialogo i diversi attori istituzionali che operano nel sistema 0-6, mettendo a valore le specificità e le differenze delle varie comunità territoriali;
 - il coordinamento degli investimenti per la prima infanzia attraverso la struttura di gestione del sistema integrato, in collaborazione con le Regioni e gli Enti Locali, affinché gli ambiziosi obiettivi di copertura del 33% citati nel decreto attuativo della riforma possano essere realizzati. È fondamentale che tali investimenti, anche quelli derivanti da altre voci (es. i fondi del Piano Azione e Coesione-PAC e i fondi FEAD-Fund for European Aid to the Most Deprived) soprattutto nelle Regioni in cui la rete dei servizi è meno sviluppata, siano dedicati a sostenere anche l'assistenza tecnica agli Enti locali per aumentarne le capacità di programmazione e attuazione;
 - una progettualità integrata dei servizi 0-3 e 3-6 anni, rafforzando l'offerta complessiva di accoglienza di bambini di meno di tre anni, come approfondito nel Rapporto di monitoraggio dell'Istituto degli Innocenti⁸³, ottimizzando gli investimenti e ristrutturando parte degli ambienti delle scuole di infanzia, che prevedibilmente non saranno utilizzati pienamente a causa del progressivo minor numero di bambini in quella fascia di età (3-5 anni);
 - l'uniformità del servizio nel territorio nazionale non solo in termini di offerta e qualità rafforzando la diffusione degli approcci socio-pedagogici che integrino anche il supporto alla genitorialità, ma anche di accessibilità, indicando, con apposite Linee di indirizzo di concerto con gli Enti Locali, criteri di ammissione standardizzati che tengano conto di parametri equi e uniformi;
 - servizi educativi capaci di promuovere e sostenere le competenze genitoriali e sviluppare i Poli per l'Infanzia, definiti dalla riforma “luoghi di sperimentazione, ricerca e innovazione, flessibili e aperti al territorio” affinché siano dei veri e propri *hub* educativi, dove attivare percorsi di sostegno alla genitorialità, auto-aiuto, supporto professionale per la promozione della salute - intesa

anche come sana alimentazione e sani stili di vita - orientamento legale ed amministrativo, educazione al consumo, contrasto e prevenzione alla violenza domestica;

- lo sviluppo del “sistema integrato” a livello regionale, attraverso l'adeguamento delle normative locali alla Riforma, in particolare ottemperando a quanto previsto dal d. lgs n. 65/2017 definendo gli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei Servizi educativi per l'infanzia e predisponendo investimenti specifici a sostegno dell'istituzione di coordinamenti pedagogici territoriali laddove non presenti.
- Garantire che i servizi educativi per la prima infanzia siano un diritto accessibile per tutti i bambini, riconoscendone l'essenza educativa e di diritto soggettivo attraverso la modifica dell'attuale denominazione giuridica, da “servizi a domanda individuale” a servizi a carattere universale;
- Rafforzare la rete dei nidi d'infanzia garantendo un consistente investimento economico, strutturale e formativo, che assicuri l'estensione dell'offerta dei servizi all'intero territorio nazionale, a partire dai territori più deprivati, quali aree interne e periferiche, assicurando la necessaria copertura dei posti, adeguati standard qualitativi e condizioni di accessibilità eque e compatibili con le potenzialità di spesa delle famiglie;
- Garantire l'armonizzazione degli investimenti nelle politiche per la prima infanzia e nei servizi di educazione e istruzione con le misure più ampie di welfare, lotta alla povertà e le politiche di conciliazione tra vita privata e lavorativa, al fine di ridurre disuguaglianze di reddito tra le famiglie. Occorre promuovere, in particolare, l'occupazione femminile e la parità di genere ed estendere i congedi retribuiti materni e paterni.
È necessario inoltre:
 - sostenere i nuclei familiari più in difficoltà e a rischio di esclusione sociale assicurando un coordinamento tra tali misure e quelle eventualmente previste nei percorsi personalizzati previsti dalle misure di contrasto alla povertà;
 - armonizzare e coordinare le misure esistenti attraverso un Piano organico di sostegno alla genitorialità e maternità, che rinunci ad interventi spot ed una tantum, che preveda una programmazione pluriennale che intervenga su diverse dimensioni, familiari e lavorative. In particolare, tale Piano dovrebbe promuovere misure strutturali a sostegno della genitorialità con investimenti mirati a rispondere alle esigenze legate alla nascita e permettere una continuità che sia compatibile con le esigenze della vita privata e lavorativa. Tale piano dovrebbe anche prevedere azioni volte a sostenere le pratiche educative a casa, quali la lettura di libri e la partecipazione ad attività ricreative e culturali, al fine di garantire un tempo genitoriale di qualità.

⁸³ Istituto degli Innocenti, *Rapporto di monitoraggio del Piano di sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia, 2018*, <https://www.minori.it/it/minori/rapporto-di-monitoraggio-del-piano-nidi-al-31-dicembre-2016>

- Implementare un'Agenda italiana per il contrasto della povertà educativa che preveda risorse ed azioni coordinate per eliminare la povertà minorile sin dalla prima infanzia, aumentare la qualità dell'offerta scolastica per tutti gli alunni sin dal nido e sostenere l'aumento dell'offerta extrascolastica gratuita, in primo luogo nei territori dove maggiore è il disagio socio-economico. Per realizzare specifici interventi educativi urgenti volti al contrasto della povertà educativa minorile nel territorio nazionale occorre:

- definire parametri e indicatori misurabili di povertà educativa tramite strumenti adottabili dall'ISTAT, con l'obiettivo di individuare le zone oggetto di intervento prioritario, basandosi, oltre che sullo svolgimento di rilevazioni periodiche, sull'utilizzo integrato di fonti amministrative. L'identificazione delle aree caratterizzate da povertà educativa, anche a livello sub comunale, potrà rappresentare un passo di fondamentale importanza per un disegno di politiche di contrasto efficace e mirato a rispondere alle differenti situazioni territoriali;
- mettere a sistema le risorse dedicate alla spesa sociale, alla spesa per l'istruzione e l'educazione e a quella per la cultura e valutare anche l'impatto e il contributo delle tante sperimentazioni attivate in Italia grazie al Fondo di contrasto alla povertà educativa minorile⁸⁴ e di altre iniziative avviate su scala locale che contribuiscono ad alimentare, sul piano metodologico e delle policy, la realizzazione dell'Agenda. Quest'ultima dovrà operare sotto un'unica regia che tenga insieme gli attori chiave in materia, segnando l'avvio di un intervento su larga scala e strutturale che abbia al centro la lotta alla povertà educativa minorile in tutte le sue forme;
- recuperare gli spazi pubblici inutilizzati, che potrebbero invece ben essere sfruttati per assicurare un'offerta extra scolastica gratuita e di qualità per i nuclei familiari in condizioni economiche svantaggiate a partire dalla prima infanzia, garantendo la partecipazione ad attività educative anche informali a tutti i bambini che vivono nei territori più svantaggiati. L'Organizzazione raccomanda fortemente che una mappatura di questi spazi su tutto il territorio nazionale e un piano di azione volto al loro recupero ed utilizzo a favore dei giovani rientri tra le priorità dell'Agenda italiana di contrasto alla povertà educativa;
- accompagnare l'universalità dei servizi con approcci che promuovano il principio di compensazione delle situazioni di svantaggio. In particolare, concentrare risorse aggiuntive al fine di promuovere l'accesso ai servizi per la prima infanzia nonché i programmi d'educazione alla genitorialità, di qualità, in aree geografiche caratterizzate da indicatori sociali ed educativi sotto la media, assumendo come parametri di monitoraggio e valutazione, il livello di povertà materiale ed educativa. Al fine dunque di misurare la povertà educativa anche nei primi anni di vita è essenziale sviluppare indagini volte a comprendere lo sviluppo olistico del minore anche nei primi anni d'età, negli ambiti cognitivo,

⁸⁴ Per maggiori informazioni sull'impresa sociale "Con i Bambini" che ha per oggetto l'attuazione dei programmi del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile si veda <https://www.conibambini.org/contrasto-alla-poverta-educativa-minorile/>.

- garantire che nell'ambito delle politiche e delle iniziative del Governo italiano per il Benessere Equo e Sostenibile (BES) e per la Strategia nazionale per lo sviluppo sostenibile (SNSvS), e nell'ambito degli impegni sottoscritti dall'Italia per l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite, particolare attenzione sia data alla realizzazione del Target 4.2 affinché bambini e bambine abbiano accesso a un'educazione di qualità anche nei primissimi anni di vita.

Si raccomanda inoltre alla **Commissione europea** di:

- Sostenere la proposta di finanziamento, all'interno della Programmazione Multifinancial Framework del prossimo settennato 2021-2027, della cosiddetta "Child Guarantee", o Garanzia europea per i Bambini, promossa dal Parlamento europeo. La Child Guarantee, il cui studio di fattibilità sta per essere concluso dalla Commissione europea ha l'obiettivo di contrastare la povertà e l'esclusione sociale dei bambini dell'Unione europea, più svantaggiati (con particolare riferimento ai bambini che vivono in famiglie in condizioni economiche o abitative precarie, i bambini con disabilità, migranti, o orfani), attraverso l'accesso gratuito per tutti i bambini e le bambine - tra l'altro - all'educazione e cura per la prima infanzia, all'assistenza sanitaria, ad un'alimentazione adeguata, e ad un'abitazione dignitosa.

ANNEX

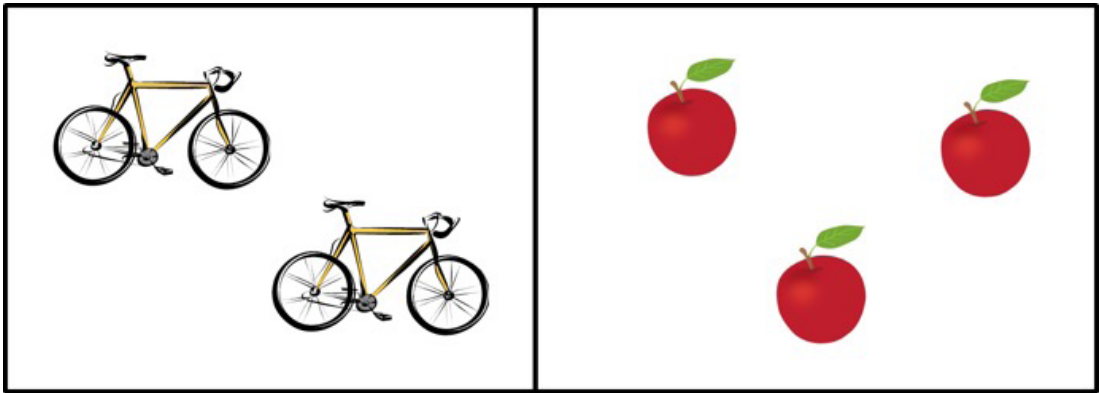
Alcuni esempi di domande in ciascuno degli ambiti IDELA

Matematica e Problem Solving

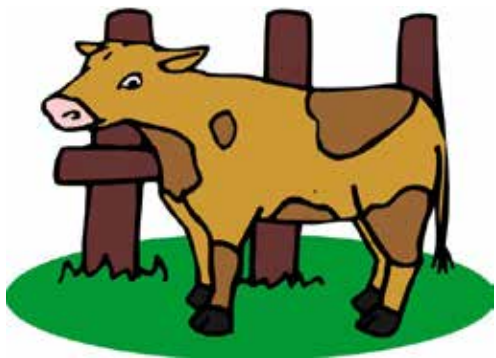
Ai bambini viene richiesto di identificare la maggior quantità di numeri tra i 20 indicati nella tabella sottostante.

2	4	10	5	7
9	6	8	3	1
13	17	14	19	16
15	18	11	12	20

Per quanto riguarda la capacità di eseguire semplici operazioni matematiche di addizione e sottrazione, il somministratore ha posto sul tavolo 3 fagioli. Poi ne aggiunti altri 2, lasciando un piccolo spazio tra i due gruppi di fagioli, chiedendo di contare ed indicare il totale. Quindi, la somma di 3 e 2, di 2 e 2, e la sottrazione di 1 da 3. Per questa domanda, sono stati utilizzati prima di tutto dei fagioli.



Ai bambini è stato inoltre chiesto di assemblare il seguente puzzle di 4 pezzi:



Linguaggio e Scrittura

Ai bambini viene richiesto di identificare la maggior quantità di lettere tra le 20 indicate nella tabella sottostante.

E	T	A	N	I
O	S	H	R	D
L	C	U	M	F
G	W	B	Y	P

Esempio tratto dal manuale IDELA

Copy

LIBRARY

[illegible]

Noi di Save the Children vogliamo che ogni bambino abbia un futuro.
Lavoriamo ogni giorno con passione, determinazione e professionalità in Italia
e nel resto del mondo per dare ai bambini l'opportunità di nascere e crescere sani,
ricevere un'educazione ed essere protetti.
Quando scoppia un'emergenza, siamo tra i primi ad arrivare e fra gli ultimi ad andare via.
Collaboriamo con realtà territoriali e partner per creare una rete che ci aiuti
a soddisfare i bisogni dei minori, garantire i loro diritti e ascoltare la loro voce.
Miglioriamo concretamente la vita di milioni di bambini, compresi quelli più difficili
da raggiungere. Save the Children, da 100 anni, lotta per salvare
i bambini a rischio e garantire loro un futuro.



Save the Children
100 ANNI

Save the Children Italia Onlus

Piazza San Francesco di Paola 9 - 00184 Roma

tel + 39 06 480 70 01 - fax +39 06 480 70 039

info.italia@savethechildren.org

www.savethechildren.it