

Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali





**Educazione e cura
della prima infanzia in Europa:
ridurre le disuguaglianze
sociali e culturali**

Questo documento è pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA P9 Eurydice).

Disponibile in francese (*L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*), inglese (*Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*) e tedesco (*Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten*).

ISBN 978-92-9201-127-7

DOI 10.2797/47624

Questo documento è disponibile anche su Internet (<http://www.eurydice.org>).

Testo completato a gennaio 2009.
Traduzione in italiano a cura di Silvia Vecchi.

© Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2009.

Il contenuto di questa pubblicazione può essere riprodotto parzialmente, escluso per fini commerciali, con la citazione a "Rete Eurydice", all'inizio dell'estratto del documento, seguito dalla data di pubblicazione del documento.

Le richieste di riproduzione dell'intero documento devono essere indirizzate all'EACEA P9 Eurydice.

Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Site internet: <http://www.eurydice.org>

PREMESSA



Da diversi anni, in un contesto di limitazione della spesa pubblica, di mondializzazione e di evoluzione demografica, la necessità di investire in modo efficace nell'educazione è oggetto di dibattito a livello europeo. La crisi economica e finanziaria che affrontiamo oggi rende questo dibattito sicuramente più urgente.

Spesso si parte dal principio secondo il quale gli obiettivi di efficacia e di equità, in ambito educativo, si oppongono; gli uni si realizzano a scapito degli altri. Ma, come indica la comunicazione della Commissione del 2006 intitolata *Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione* ⁽¹⁾, “i dati tuttavia dimostrano che, in una prospettiva più ampia, equità e efficienza in effetti si rafforzano a vicenda”. Questa osservazione è ancora più vera relativamente all'educazione preprimaria. È più efficace e più equo investire dell'istruzione molto presto. Infatti, correggere degli insuccessi in un momento successivo non è solamente non equo, ma anche e soprattutto inefficace. Ciò non solo perché l'educazione preprimaria facilita l'apprendimento successivo, ma anche perché moltissimi dati indicano che l'istruzione, in particolare quella destinata ai bambini svantaggiati, può produrre importanti risultati socio-economici. Nella sua comunicazione, la Commissione conclude:

L'istruzione preelementare presenta il rendimento più elevato in termini di risultati e di adattamento sociale dei bambini. Gli Stati membri dovrebbero aumentare i propri investimenti nell'istruzione preelementare, quale mezzo efficace per creare le basi di ulteriore apprendimento, prevenendo l'abbandono scolastico, rendendo più equi i risultati ed elaborando i livelli complessivi di capacità.

Di conseguenza, la Commissione ha fatto dell'educazione preprimaria un tema prioritario per la cooperazione tra gli Stati membri nel 2009-2010, in particolare per promuovere un accesso equo generalizzato e rafforzare la qualità dei corsi e il sostegno agli insegnanti ⁽²⁾.

(1) COM (2006) 481 definitivo, 8 settembre 2006.

(2) Comunicazione della Commissione COM (2008) 865 definitivo *Un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*, 16 dicembre 2008.

Il nuovo rapporto di Eurydice si inserisce nel monitoraggio della comunicazione del 2006 sull'efficacia e l'equità. Questo rapporto fornisce i dati trans-nazionali disponibili e prende in esame le politiche nazionali in materia di accoglienza e di educazione per la prima infanzia in Europa. Presenta anche un riassunto delle ricerche svolte in questo ambito e un riassunto delle principali tendenze e approcci presenti in Europa. Infine, propone delle conclusioni provvisorie relativamente a eventuali strumenti efficaci per arrivare a un'educazione preprimaria equa ed efficace. Credo quindi che la sua lettura sia essenziale per ogni attore dell'educazione preprimaria. L'educazione preprimaria costituisce, infatti, una sfida importante e immediata che i sistemi educativi europei devono affrontare. Si tratta inoltre di una sfida con la quale tutte le società di oggi si devono confrontare.



Ján Figel'

Commissario responsabile dell'educazione, della
formazione, della cultura e della gioventù

INDICE

Premessa	3
Indice	5
Introduzione	7
Sommario esecutivo	11
Capitolo 1. L'impatto di un'offerta educativa e un'accoglienza di qualità sullo sviluppo dei bambini piccoli. sintesi della ricerca	17
Introduzione	17
1.1. Cause degli svantaggi nell'educazione della prima infanzia	19
1.2. Modelli di educazione e cura preprimaria e loro efficacia	23
1.3. Educazione e cura nei centri: didattica e curricoli	28
1.4. Educazione e cura nei centri: controllare la qualità delle strutture e dei processi	34
1.5. Benefici a lungo termine, ostacoli all'uso e progettazione dei sistemi	37
1.6. Conclusione	41
Bibliografia	43
Capitolo 2. Indicatori di contesto	51
Introduzione	51
2.1. Famiglie con bambini di età inferiore a 6 anni	51
2.2. Famiglie monoparentali	53
2.3. Nazionalità	55
2.4. Instabilità economica delle famiglie	56
2.5. Partecipazione	63
2.6. Finanziamento dei programmi di ECEC (CITE 0)	69
Capitolo 3. Accesso ai servizi di educazione e accoglienza per la prima infanzia	75
Introduzione	75
3.1. Strutture di accoglienza e criteri di ammissione	75
3.2. Pianificazione della capacità di accoglienza e della domanda	82
3.3. Misure per aumentare l'accesso per i bambini a rischio	84
3.4. Valutazione dell'accessibilità dell'offerta e degli interventi mirati	89
Capitolo 4. Organizzazione dei servizi e approcci educativi	91
Introduzione	91
4.1. Parametri di funzionamento	93
4.2. Curricoli, approcci e obiettivi	98
4.3. Iniziative per i gruppi a rischio	102
4.4. Partenariato con le famiglie	106

Capitolo 5. Formazione e profilo professionale del personale	109
Introduzione	109
5.1. La formazione iniziale del personale	110
5.2. Lo sviluppo professionale continuo	118
Capitolo 6. Finanziamento delle strutture di ECEC	123
Introduzione	123
6.1. Livelli di responsabilità per il finanziamento dell'offerta di ECEC	123
6.2. Finanziamento in favore dei gruppi "a rischio"	125
Sintesi e conclusioni	129
I bambini piccoli, la scuola e la società	129
I centri per i bambini di 3-6 anni: il primo livello del sistema educativo	131
L'offerta per i minori di 3 anni – un livello educativo non ancora pienamente riconosciuto	133
Il sistema integrato: una prospettiva per il futuro?	136
Quali approcci educativi per i bambini piccoli?	138
Rimediare agli svantaggi educativi di origine socioeconomica con un accesso a centri di ECEC di qualità accompagnato da un sostegno per i genitori	140
Bibliografia	145
Sigle e abbreviazioni	147
Indice delle figure	149
Allegati	151
Allegato 1.	151
Tabella A. Autorità pubbliche responsabili dell'ECEC, 2006/2007.	151
Tabella B. Definizioni nazionali di bambini a rischio	157
Allegato 2. Quadro nazionale della politica di educazione e cura della prima infanzia	164
Ringraziamenti	189

INTRODUZIONE

Il presente studio prende in esame i dati transnazionali disponibili e le politiche nazionali relative all'educazione e cura della prima infanzia (*Early Childhood and Care – ECEC*) in Europa. In questo studio, con '**educazione e cura della prima infanzia**' fa riferimento ai servizi accreditati e sovvenzionati dallo Stato destinati ai bambini che non hanno ancora l'età dell'istruzione obbligatoria. Questa espressione che affianca i termini 'educazione' e 'cura' sottolinea che i servizi rivolti ai bambini piccoli possono combinare possibilità di cura, sviluppo e apprendimento.

Lo studio affronta i problemi generali in materia di educazione e cura della prima infanzia e gli sforzi fatti per migliorare l'efficienza e l'equità nell'educazione. Viene posto l'accento sulle politiche incentrate in particolare sui bambini a rischio. In questo studio, la definizione di **bambini a rischio** si basa sulle categorie dell'OCSE 'C/Svantaggiati' per gli 'alunni con bisogni educativi speciali', cioè i 'bambini che presentano situazioni svantaggiate legate a fattori socio-economici, culturali e/o linguistici. Il bisogno educativo consiste nel compensare gli svantaggi imputabili a questi fattori'. Sono quindi escluse le misure rivolte ai bambini con bisogni educativi speciali imputabili a problemi di origine organica e/o a una malattia che richiede una lunga ospedalizzazione (tema centrale del lavoro svolto dall'Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili). Lo svantaggio che può derivare dal vivere in zone rurali o in zone lontane rientra in questa definizione generale. Le definizioni nazionali di 'bambini a rischio', se disponibili, sono presentate nell'Allegato 1, Tabella B.

Oggetto dello studio

Lo studio copre i 30 paesi membri della rete Eurydice ⁽¹⁾.

Lo studio ha come anno di riferimento il 2006/2007. I dati Eurostat si riferiscono principalmente all'anno 2005/2006.

Lo studio analizza solamente l'educazione e cura della prima infanzia offerta da strutture accreditate e sovvenzionate, che comprendono i servizi pubblici e i servizi semi-privati rivolti ai bambini dalla nascita all'età in cui accedono alla scuola primaria obbligatoria. L'offerta pubblica è gestita e finanziata dallo Stato, mentre quella semi-privata è gestita da un organismo privato (in senso lato, cioè qualunque organismo che non è un'autorità pubblica), ma è almeno in parte sovvenzionata, è soggetta a controlli dello Stato e deve rispettare degli standard di qualità. I servizi a domicilio non rientrano nell'oggetto di questo studio.

Vengono prese in esame tutte le misure introdotte dalle autorità pubbliche, indipendentemente dal livello amministrativo o dal Ministero competente (la lista delle autorità pubbliche responsabili dell'educazione e cura della prima infanzia in ogni paese è disponibile nell'allegato 1, tabella A). Queste misure possono essere emanate dalle autorità responsabili dell'educazione o di altri settori, o essere realizzate in modo congiunto. A volte sono orientate solo all'educazione, ma possono anche inserirsi nell'ambito di politiche sociali più generali. Possono concentrarsi sulle strutture che accolgono i bambini piccoli e sulle forme di sostegno alle famiglie. Sono escluse le iniziative private.

⁽¹⁾ La Turchia, membro della rete Eurydice, non ha contribuito al presente studio.

Struttura dello studio

Il rapporto si articola in tre grandi sezioni che comprendono: (1) una rassegna della letteratura scientifica relativa all'impatto delle misure educative e di accoglienza di alta qualità sui bambini piccoli; (2) un capitolo descrittivo che presenta dati statistici sulle caratteristiche demografiche delle famiglie europee e il tasso di partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia; (3) una analisi comparativa sulle politiche adottate basata sulle informazioni raccolte dalle unità nazionali della rete Eurydice.

Il capitolo 1 presenta un quadro d'insieme dei lavori di ricerca svolti sugli effetti dell'educazione e cura della prima infanzia sui bambini provenienti da minoranze etniche e da famiglie svantaggiate a basso reddito. Il capitolo integra le conoscenze attuali acquisite nell'ambito dei lavori di ricerca sulla qualità didattica, sul contenuto dei programmi, sulla qualità strutturale e sulla concezione dei sistemi dell'educazione preprimaria.

Il capitolo 2 contiene degli indicatori contestuali in ambiti connessi all'ECEC in Europa. Fornisce un quadro d'insieme generale dei dati demografici sul numero di famiglie con bambini piccoli ed esamina la distribuzione dei fattori potenziali di svantaggio nei confronti dell'educazione, cioè la prevalenza di famiglie monoparentali, la proporzione di bambini di nazionalità straniera e la precarietà economica delle famiglie con bambini piccoli. Sono presentati i tassi di partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia e il finanziamento dell'educazione preprimaria. Questo capitolo si basa su dati Eurostat.

Il capitolo 3 prende in esame l'accesso all'educazione e alla cura della prima infanzia nei paesi europei. Descrive la struttura dell'ECEC, l'età alla quale i bambini possono partecipare a questi programmi, i modelli di organizzazione, la pianificazione delle capacità e la domanda. Una sezione specifica è dedicata agli ostacoli alla partecipazione che mettono i bambini a rischio di esclusione. Sono presentate anche le politiche volte ad ampliare l'accesso.

Il capitolo 4 descrive l'organizzazione dei servizi e gli approcci in materia educativa. Le norme relative alle dimensioni dei gruppi e le regole relative alla salute e alla sicurezza sono presentati come indicatori di qualità. Vengono riassunti gli obiettivi delle diverse strutture organizzative di ECEC e i modelli e i programmi didattici predominanti. Il capitolo evidenzia la frequente dicotomia concettuale tra la funzione di cura e quella di educazione, riflessa nella maggior parte dei paesi nell'organizzazione di servizi distinti per i bambini di età inferiore o superiore a 3 anni. Sono esaminati nel dettaglio gli approcci e le iniziative relative ai bambini a rischio e i partenariati con i genitori.

Il capitolo 5 è dedicato alla formazione del personale. Copre la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo. Presenta i requisiti minimi relativi al livello e alla durata della formazione iniziale, distinguendo il personale in base all'età dei bambini di cui si occupa. Viene indicata l'organizzazione del personale negli istituti. La formazione ricevuta relativamente ai bambini a rischio è esaminata a livello della formazione iniziale e nell'ambito delle possibilità di sviluppo professionale continuo.

Il capitolo 6 si incentra sul finanziamento dei servizi di cura e di educazione per la prima infanzia ed esamina i livelli coinvolti: amministrazione centrale, autorità locale e famiglia (attraverso il pagamento delle tasse). Le strategie economiche per favorire la prestazione di servizi per i bambini provenienti da categorie svantaggiate sono affrontate in modo esplicito.

La sintesi e le conclusioni sono presentate nell'ultimo capitolo. Gli **allegati** comprendono delle tabelle che presentano la lista delle autorità pubbliche responsabili dell'ECEC, le definizioni nazionali dei bambini a rischio e brevi descrizioni dei quadri nazionali di ECEC di 18 paesi della rete Eurydice. Le descrizioni nazionali dettagliate di sette paesi (Comunità tedesca del Belgio, Francia, Lituania, Ungheria, Paesi Bassi, Polonia e Slovenia) della rete Eurydice sono disponibili su www.eurydice.org.

Lo strumento per la raccolta dei dati (disponibile sul sito eurydice.org) è stato elaborato in stretta collaborazione con le unità nazionali di Eurydice e un gruppo di lavoro della rete Eurydice sull'equità nell'ECEC. Le informazioni nazionali sono state fornite dalle unità nazionali di Eurydice, mentre l'unità europea di Eurydice ha redatto lo studio comparativo. Esperti scientifici negli ambiti presi in esame hanno contribuito alla redazione. Tutti coloro che hanno contribuito allo studio vengono ringraziati alla fine del volume.

SOMMARIO ESECUTIVO

Questo studio si inserisce nell'ambito del monitoraggio della Comunicazione 'Efficienza e equità dei sistemi europei di istruzione e formazione' adottata dalla Commissione nel settembre 2006 ⁽¹⁾ che presenta esplicitamente l'educazione preprimaria 'quale mezzo efficace per creare le basi di ulteriore apprendimento, prevenendo l'abbandono scolastico, rendendo più equi i risultati ed elaborando i livelli complessivi di capacità'. Lo studio prende in esame i dati transnazionali disponibili e le politiche nazionali relative all'educazione e all'assistenza per la prima infanzia (qui di seguito ECEC) in Europa. È strutturato in tre parti, che comprendono: (1) una rassegna della letteratura scientifica sugli effetti di una ECEC di qualità sullo sviluppo dei bambini piccoli; (2) un capitolo che presenta dati statistici sulle caratteristiche demografiche delle famiglie europee con bambini piccoli e il loro tasso di partecipazione alla ECEC; (3) una analisi comparativa basata sulle informazioni raccolte dalle unità nazionali della rete Eurydice.

Cosa ci insegna la ricerca scientifica sull'educazione e cura della prima infanzia?

L'infanzia è un periodo particolarmente sensibile per lo sviluppo dei bambini. Un'ampia gamma di fattori socio-economici può avere un impatto negativo sullo sviluppo psicologico del bambino e sulle sue possibilità di riuscire a scuola. Questi fattori comprendono: povertà, appartenenza a una classe sociale svantaggiata; basso livello di educazione e analfabetismo funzionale dei genitori; tradizioni religiose associate a una cultura in cui l'alfabetizzazione ha poca importanza. Ogni singolo fattore da solo non può avere effetti negativi decisivi ma è la combinazione di questi fattori di rischio che genera gravi conseguenze negative sullo sviluppo del bambino.

L'educazione preprimaria può contribuire molto alla lotta contro gli svantaggi educativi subiti dai bambini, se vengono rispettate alcune condizioni. I programmi di intervento più efficaci 'associano una educazione intensiva, precoce, incentrata sul bambino e svolta in strutture, a un forte coinvolgimento e a una formazione dei genitori, ad attività educative pianificate a domicilio e a misure di sostegno per le famiglie'. La maggior parte dei ricercatori sono d'accordo sul fatto che la formazione del personale educativo responsabile dei bambini nella ECEC dovrebbe essere di livello *bachelor* dell'istruzione superiore e comprendere una formazione professionale specializzata.

In base alle proprie credenze culturali e religiose, i genitori appartenenti a comunità economicamente svantaggiate e a minoranze etniche e sociolinguistiche possono privilegiare l'educazione dei bambini a casa, svolta dalla madre. Inoltre, possono ritenere che i bambini in età preprimaria siano troppo piccoli per partecipare a un programma educativo. Anche se i genitori riconoscono l'importanza del successo del percorso scolastico dei loro figli, possono non percepire il collegamento tra questo obiettivo e la frequenza di un asilo o di una struttura preprimaria. La ricerca mostra che i programmi educativi a domicilio sono meno efficaci dei programmi nei centri. I genitori come principali attori dell'apprendimento raramente sono sufficientemente formati per svolgere i programmi educativi. Possono, ad esempio, essere analfabeti o la lingua parlata a casa può non corrispondere alla lingua di istruzione. Oppure le condizioni di vita a casa non sono ottimali per delle situazioni di studio.

⁽¹⁾ Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo, Efficienza ed Equità nei sistemi europei di istruzione e formazione COM (2006) 481 definitivo, 8 settembre 2006.

I dibattiti scientifici attuali sottolineano l'importanza dell'equilibrio tra i diversi approcci educativi e l'età appropriata per l'uno o l'altro approccio. I programmi educativi per i bambini piccoli, di età inferiore a cinque anni, dovrebbero privilegiare l'approccio legato allo sviluppo incentrato sul bambino, mentre i programmi per i bambini di cinque e sei anni possono integrare materie scolastiche in un curriculum pianificato, con un intervento più marcato dell'insegnante, senza che ciò abbia conseguenze negative sul piano socio-affettivo. Una priorità successiva riconosciuta alle competenze scolastiche, che segue l'approccio legato allo sviluppo, che favorisce le attitudini socio-affettive, può contribuire a facilitare il passaggio al primario. Appare quindi urgente superare l'opposizione ricorrente e sterile tra questi due modelli didattici; la priorità è di combinarli in modo ottimale.

Gli effetti positivi a lungo termine della ECEC sembrano assicurati meglio da un approccio che include il bambino, la famiglia e la scuola – in base a un continuum educativo che amplia l'intervento per includere il contesto familiare e prolungare l'azione durante la scuola primaria.

Quale è la situazione delle famiglie con bambini piccoli in Europa?

Circa il 12 % delle famiglie europee (circa 1 su 8) ha almeno un bambino di età inferiore a 6 anni. In Spagna, a Cipro e in Portogallo, sono più del 15 %. Al contrario, in Bulgaria, Germania e Finlandia le famiglie con bambini di meno di 6 anni sono meno del 10 %.

Esistono diversi possibili gruppi a rischio la cui distribuzione varia nei paesi europei. Innanzitutto, le famiglie monoparentali con bambini piccoli costituiscono in media il 9 % delle famiglie, di cui il 20 % si trova nel Regno Unito. In secondo luogo, i bambini di nazionalità straniera rappresentano il 3 % della popolazione totale dei bambini di meno di 6 anni in Europa. Terzo, circa una famiglia europea su sei (17 %) con un bambino di meno di 6 anni vive al di sotto della soglia di povertà. La situazione è particolarmente preoccupante in Estonia, Italia, Lituania, Lussemburgo, Polonia, Portogallo e Regno Unito, paesi che ospitano più del 20 % di queste famiglie. Questo indicatore è particolarmente importante dato che la povertà rappresenta un fattore essenziale di scatenamento di altri fattori di rischio.

Nella maggior parte dei paesi, il tasso di attività delle donne europee dipende dall'età dei bambini della famiglia. Per gli uomini, la presenza di un bambino e la sua età non hanno nessuna influenza sull'attività professionale: il loro tasso di attività è sistematicamente superiore a quello delle donne e non è influenzato dall'età dei bambini della famiglia. Il tasso di attività delle donne rallenta notevolmente quando hanno almeno un bambino di età inferiore ai 3 anni. Il fenomeno è ancora più evidente per le donne con un bambino tra i 3 e i 6 anni, ma quando il più piccolo raggiunge i 6 anni, la maggior parte delle donne europee sono pronte a lavorare. Questo fenomeno di uscita dal mondo del lavoro, può essere spiegato in parte dalla mancanza di disponibilità di ECEC per i bambini piccoli.

Quale è l'attuale offerta di educazione e cura della prima infanzia in Europa?

Tutti i paesi europei hanno previsto dei servizi accreditati e sovvenzionati in materia di ECEC ma in alcuni paesi (Repubblica ceca, Grecia, Irlanda, Paesi Bassi, Polonia, Regno Unito e Liechtenstein) l'offerta per i bambini di età inferiore a 3 anni è molto limitata o non sovvenzionata con fondi pubblici e i tassi di partecipazione nei centri sovvenzionati sono molto bassi.

In Europa è possibile distinguere due grandi modelli di organizzazione dell'offerta di ECEC. Nel primo modello, l'assistenza per la prima infanzia è organizzata in modo integrato, in una struttura unica per tutti i bambini in età prescolare. Ogni scuola ha un solo gruppo di gestione dei bambini di tutte le età e il personale responsabile delle attività educative di solito ha le stesse qualifiche e gli stessi stipendi

indipendentemente dall'età dei bambini di cui si occupa. Questi insegnanti o educatori spesso sono accompagnati da altre categorie professionali della prima infanzia (assistenti, puericultrici, ecc.). Il modello integrato prevale nei paesi nordici, in Lettonia e in Slovenia. Nel secondo modello, più diffuso in Europa, i servizi di ECEC sono organizzati in strutture diverse in funzione dell'età dei bambini (di solito da 0 a 3 anni da una parte, da 3 a 6 anni dall'altra). Queste offerte dipendono spesso da Ministeri diversi. Solo in alcuni paesi, questi due modelli coesistono (Danimarca, Grecia, Spagna, Cipro e Lituania).

L'età di accesso ai servizi di ECEC varia molto in Europa. Nella maggior parte dei paesi, sono accessibili fino dai primi mesi (circa 3 mesi). In Danimarca, Slovacchia e Liechtenstein, dai 6 mesi. L'età di accesso è fissata a un anno in Bulgaria, Estonia, Lettonia, Lituania, Austria, Slovenia e Svezia. Prima di questa età, i genitori sono incoraggiati a crescere il bambino a casa grazie a un sistema di sussidi familiari.

Il sistema di assistenza sociale a volte può agire da barriera indiretta alla ECEC, anche laddove esiste l'offerta. I congedi parentali prolungati e i sussidi possono incoraggiare i genitori a rimanere a casa con i loro bambini fino a un'età più avanzata, come in Estonia, Lituania, Austria e Romania. Il fenomeno può essere incrementato quando la legislazione stabilisce una diminuzione o la soppressione della somma del sussidio se il bambino frequenta un centro di ECEC, anche se a tempo parziale. In alcuni paesi, la situazione è più flessibile e i diritti ai sussidi familiari sono adeguati in funzione del numero di ore di frequenza. In tutti i casi, sembra che queste misure abbiano un effetto dissuasivo sui genitori e in particolare nelle famiglie a basso reddito o con titoli di studio di basso livello.

I paesi che hanno adottato il modello integrato, in un modo o in un altro, garantiscono a tutti i bambini un diritto a un posto in un centro di ECEC fin dalla prima infanzia. Negli altri paesi, dove non c'è un accesso generalizzato garantito ai servizi sovvenzionati, i posti sono destinati in base a criteri di priorità. Il lavoro dei genitori è il criterio più diffuso e a volte il solo utilizzato per i servizi di assistenza dei bambini di meno di due anni. Ciò mostra la predominanza della funzione di assistenza – legata al lavoro dei genitori – sugli obiettivi educativi. Il luogo di residenza è un altro criterio di accesso prioritario abbastanza diffuso. Al contrario, per le strutture educative di livello preprimario (CITE 0), l'età è il principale criterio di accesso. La funzione di assistenza resta predominante nelle strutture di accoglienza dei più piccoli. Più precisamente, gli obiettivi legati al benessere dei bambini sono quelli assegnati ai centri per la prima infanzia e molti paesi non prevedono raccomandazioni centrali o programmi di attività educative. Al contrario, l'ECEC per i bambini tra i 3 e i 6 anni costituisce il primo livello del sistema educativo. A questo livello, le missioni educative sono chiaramente espresse e vanno oltre la funzione di assistenza legata al lavoro dei genitori. Ovunque, lo scopo è di stimolare lo sviluppo cognitivo, sociale e culturale e di preparare i bambini ai primi apprendimenti nella lettura, scrittura e in matematica. Inoltre, il personale che lavora a questo livello educativo riceve una formazione da insegnante o da educatore con una componente didattica che combina la pratica sul luogo di lavoro e la formazione teorica specializzata.

Per quanto riguarda le ore di apertura dell'ECEC, si osservano due approcci principali: gli orari dei servizi di ECEC sovvenzionati possono essere più o meno compatibili con quelli del lavoro dei genitori o essere accessibili solo a tempo parziale. Nella maggior parte dei paesi europei, gli orari di apertura sono abbastanza ampi e tengono conto dei bisogni dei genitori che lavorano; alcuni paesi prevedono anche situazioni flessibili (di sera, di notte e/o nei week-end).

Il problema dell'accesso – almeno per quanto riguarda il volume dell'offerta – è stato praticamente risolto in Europa per i bambini di 5 anni, ma certamente non per la fascia 0-3 anni, o, in alcuni paesi, neanche per quelli di 4 anni. Questa carenza è particolarmente evidente nelle zone rurali. Ma il tasso

di partecipazione all'ECEC è aumentato in modo significativo negli ultimi anni. Il tasso di partecipazione dei bambini di 3 anni a livello preprimario è aumentato di circa il 10 % dal 2000/2001. Parallelamente, le spese a questo livello educativo in media sono aumentate tra il 2001 e il 2004. Attualmente, il 74 % dei bambini di 3 anni, l'87 % di 4 anni e il 93 % di 5 anni frequenta una struttura preprimaria formale o un programma di istruzione primaria. Molti paesi hanno introdotto un anno preparatorio obbligatorio per i bambini di 5/6 anni e il Lussemburgo addirittura per i bambini di 4 anni.

Un rapporto bambino/adulto favorevole è un parametro fondamentale per garantire la qualità delle interazioni tra educatori e bambini. Ma gli standard non sempre sono ottimali e le norme nazionali non esistono ovunque. Il rapporto bambino/adulto di solito è più favorevole per i bambini di meno di 3 anni rispetto a quelli più grandi: spesso c'è un adulto responsabile di meno di 10 bambini al di sotto dei 3 anni, mentre le dimensioni del gruppo sotto la supervisione di un adulto variano tra i 20 e 25 bambini quando questi hanno più di 3 anni. I paesi in cui esiste una struttura integrata sono un'eccezione e offrono dei rapporti favorevoli indipendentemente dall'età dei bambini.

Il costo dell'ECEC rappresenta un aspetto molto importante dell'equità. Tutti i paesi europei finanziano o co-finanziano servizi di educazione e cura della prima infanzia per i bambini di età superiore a 3 anni e molti di essi li propongono gratuitamente. Per quanto riguarda l'educazione e la cura dei bambini più piccoli, tutti i paesi, tranne l'Ungheria, richiedono alle famiglie di contribuire al costo dei servizi, anche se sono sovvenzionati.

Quali misure specifiche sono adottate in Europa per i bambini socialmente svantaggiati?

Tutti i paesi hanno previsto delle misure rivolte ai bambini a rischio per prevenirne le difficoltà di apprendimento. Nella maggior parte dei paesi, l'intervento è mirato nei confronti di gruppi definiti in funzione di criteri sociali, economici o culturali. In alcuni paesi, il sostegno è organizzato prendendo in considerazione i bisogni individuali dei bambini identificati durante le attività educative.

Nei confronti di questi gruppi/singoli si applicano diversi tipi di approcci che non sono esclusivi:

- Programmi linguistici specifici per rafforzare l'apprendimento della lingua di istruzione, ma a volte anche per sostenere la lingua materna del bambino. Le misure più diffuse sono l'organizzazione di programmi compensativi o il sostegno attraverso uno specialista per i bambini di 3-6 anni.
- Rafforzamento delle equipe attraverso personale supplementare nelle scuole aperte a tutti ma che accolgono bambini con difficoltà evidenti.
- Organizzazione di servizi o di sezioni a parte per gruppi specifici: i bambini di disoccupati, di rifugiati, i bambini Rom, di minoranze etniche, i bambini che vivono in condizioni particolari, come gli orfani o quelli separati dalla loro famiglia.

Vengono adottate tre strategie principali per apportare un sostegno economico complementare alle strutture di ECEC per l'offerta di servizi rivolti ai gruppi a rischio in Europa: un aiuto economico e/o del personale supplementare (approccio più diffuso); incentivi economici al personale che si occupa di bambini a rischio o che lavora in scuole in cui la maggioranza dei bambini proviene da gruppi a rischio; un sostegno economico complementare alle autorità locali da parte dell'amministrazione centrale tenendo conto dei fattori demografici e socio-economici regionali.

I fattori di esclusione dalla ECEC sono il costo e la mancanza di posti. Per eliminare o attenuare gli effetti di ciò sui bambini più svantaggiati, quasi tutti i paesi europei hanno previsto degli aiuti economici per le famiglie coinvolte. La maggior parte dei paesi fa riferimento al reddito e alle dimensioni delle famiglie per definire il costo dei servizi sovvenzionati. Le riduzioni fiscali per i costi

sostenuti nei servizi di accoglienza (da 0 a 3 anni) sono disponibili in Belgio, Francia, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Romania e Regno Unito.

Alcuni paesi hanno stabilito delle norme specifiche per le dimensioni dei gruppi che accolgono i bambini a rischio. Ciò porta a un aumento del personale come in Belgio e Francia dove questi parametri sono inclusi nei criteri della politica delle zone prioritarie o comporta un aumento degli assistenti come in Irlanda e a Cipro. In Spagna, il numero di bambini per classe è ridotto. In Slovenia, le norme possono variare in funzione del livello di sviluppo della regione o della presenza di bambini Rom. Ma queste misure spesso valgono solo per i bambini più grandi; solo tre paesi (Bulgaria, Cipro e Slovenia) stabiliscono norme specifiche per i bambini a rischio di età inferiore a 2-3 anni.

Sfide politiche per il futuro

Ci si trova qui di fronte a una scelta politica tra favorire un'assistenza prolungata dei bambini da parte dei genitori o, al contrario, promuovere la frequenza di un centro di ECEC. Se la scelta politica è di promuovere l'educazione in centri educativi/di accoglienza, le misure da adottare saranno diverse da quelle da prevedere nel caso della scelta contraria. Nel primo caso, si tratterà di investire nelle strutture di accoglienza per aumentare l'offerta, di facilitarne l'accesso e di ampliare gli orari di apertura, di migliorarne la qualità soprattutto con maggiori requisiti di formazione del personale. Nell'altro caso, converrà privilegiare i congedi parentali di lunga durata e gli incentivi economici per incoraggiarli. Questa scelta politica riguarda innanzitutto l'infanzia a rischio, nella misura in cui le conclusioni delle ricerche scientifiche mostrano che sono i bambini di famiglie con redditi modesti che beneficiano di più della frequenza di un centro di ECEC di qualità. L'educazione a casa, anche con degli aiuti ai genitori, di solito è insufficiente a colmare il divario educativo.

Per i bambini di età compresa tra 0 e 3 anni, bisogna ricordare che in molti paesi europei l'offerta risulta insufficiente. In base ai dati di questo rapporto, è necessario un investimento economico significativo e la creazione di posti nell'ECEC. Ciò potrebbe essere fatto attraverso la creazione di centri integrati che accolgono tutti i gruppi di età tra 0/1 e 5/6 anni.

Il miglior modo per garantire la qualità educativa dei centri di educazione e accoglienza per la prima infanzia consiste nel garantire a tutto il personale una formazione di alta qualità, sia sul piano didattico che culturale. Come mostra lo studio, in questo ambito c'è spazio per il miglioramento, in particolare per quanto riguarda il personale responsabile dei più piccoli. La loro formazione è molto spesso radicata in una tradizione di assistenza sanitaria e sociale. È offerta a livello secondario superiore in quasi la metà dei paesi europei mentre la formazione degli adulti responsabili delle attività educative dei bambini di più di 3 anni (CITE 0) quasi ovunque è organizzata a livello di istruzione superiore.

Molti ricercatori sottolineano l'importanza del coinvolgimento dei genitori nel processo di mantenimento a lungo termine degli effettivi dell'educazione preprimaria. Ma le politiche nazionali a riguardo sono spesso scarse. Nella maggior parte dei paesi, il partenariato con le famiglie si limita a fornire informazioni e consigli. Questo è in particolare l'obiettivo delle riunioni coi genitori, che raramente sono coinvolti attivamente nella cura ed educazione dei bambini. Tuttavia, in alcuni casi sono attivate nuove iniziative (ad esempio, creazione di reti, coinvolgimento diretto dei genitori nelle attività, sostegno e partenariati) che lasciano presagire una presa di coscienza e una evoluzione progressiva.

CAPITOLO 1. L'IMPATTO DI UN'OFFERTA EDUCATIVA E UN'ACCOGLIENZA DI QUALITÀ SULLO SVILUPPO DEI BAMBINI PICCOLI. SINTESI DELLA RICERCA

Paul P.M. Leseman, Università di Utrecht, Paesi Bassi

Introduzione

Di fronte alla persistenza del divario educativo, la maggior parte dei paesi industrializzati prevede programmi di educazione preprimaria rivolti ai gruppi con un reddito basso e ai gruppi appartenenti a minoranze etniche o sociolinguistiche (OCSE, 2001). Questi programmi generalmente sono volti a sviluppare le competenze cognitive e linguistiche e le capacità di lettura e scrittura e di calcolo dei bambini in età preprimaria, in modo da offrire loro pari opportunità nell'affrontare la scuola primaria. Sono volti anche a sviluppare le loro attitudini sociali e affettive. Ma i modelli e i sistemi di ECEC previsti in questi paesi presentano differenze notevoli in termini di copertura, di intensità, di qualità e probabilmente di impatto, come già rilevato (Leseman, 2002). Il termine "educazione preprimaria" è qui utilizzato nella sua accezione più ampia e si riferisce a diversi modelli che possono avere una finalità di cura e/o educativa e che comprendono i servizi o gli interventi nei centri, a domicilio e nella comunità locale. Nella maggior parte dei paesi, l'educazione formale volta allo sviluppo delle competenze scolastiche, come la lettura, l'ortografia, l'aritmetica e la matematica, inizia a sei o sette anni. In questo documento, l'educazione preprimaria – o prescolare – fa riferimento a tutti gli interventi che hanno come scopo di favorire lo sviluppo cognitivo, sociale, motivazionale e affettivo dei bambini *prima* di sei o sette anni, per offrire loro un buon inizio nell'educazione primaria formale. Un buon inizio, a sua volta, aumenta le possibilità di successo scolastico e di integrazione sociale nella vita.

L'economista e premio Nobel Heckman (Heckman, 2006), ritiene che i servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) di qualità, per lo meno negli Stati Uniti, costituiscono *uno dei rari* strumenti politici efficaci per migliorare le prospettive sociali ed economiche dei gruppi (minoritari) svantaggiati e quindi della società nel suo insieme. Basandosi su analisi costi/benefici, Heckman dimostra che più l'età alla quale queste misure sono proposte è avanzata, più diminuiscono i benefici economici degli investimenti. Un'educazione e/o cura di grande qualità a livello preprimario, se previste in larga scala e in quantità sufficiente, favoriscono lo sviluppo delle competenze scolastiche nell'ambito del linguaggio, della scrittura, della lettura, della matematica e delle scienze, così come delle attitudini socio-affettive dei bambini piccoli in rapporto con l'apprendimento, in particolare l'autoregolazione e la competenza sociale (McClelland et al., 2006). Idealmente, l'educazione preprimaria fornisce ai bambini una vasta gamma di competenze che li aiuteranno ad imparare e a sfruttare l'insieme delle possibilità educative fornite nella scuola primaria e secondaria. L'educazione scolastica sarà più efficace tanto meglio sarà preparato il bambino. Gli investimenti nei programmi preprimari efficaci e di grande qualità, rivolti ai bambini provenienti da ambienti a basso reddito e da minoranze etniche che, in caso contrario, sarebbero insufficientemente preparati per la scuola, da questo punto di vista sono un elemento "moltiplicatore" degli investimenti collettivi nel sistema scolastico.

Diversi tipi di abilità e di competenze possono dimostrarsi utili nelle fasi successive del percorso scolastico. Le competenze di base in alfabetizzazione, come la conoscenza delle lettere, la consapevolezza fonologica e della scrittura a stampa, le strategie fondamentali di calcolo, i concetti di cifre e di quantità, così come il vocabolario scolastico di base, possono aiutare i bambini a sfruttare l'insegnamento iniziale della lettura, della scrittura e della matematica nei primi due anni del primario. Una conoscenza più approfondita ("concettuale") del vocabolario, delle convenzioni complesse della grammatica e dei generi di testo può aiutare i bambini a sfruttare l'insegnamento basato sulla

comprensione alla lettura e – sempre grazie alla lettura di testi – l’insegnamento della geografia, della storia e delle scienze nelle classi successive.

Le attitudini socio-affettive, tra cui l’autoregolazione, la motivazione intrinseca nei confronti dell’apprendimento e la capacità di cooperare con gli altri alunni, possono aiutare i bambini a beneficiare dell’educazione, in particolare quando aumentano le richieste di apprendimento autogestito, di risoluzione di problemi e di lavoro indipendente e cooperativo. Una delle maggiori sfide dell’educazione preprimaria è di concepire e realizzare programmi educativi mirati su tutti gli ambiti di attitudini e competenze in modo uguale.

L’oggetto di questa sintesi è di rivedere, dal punto di vista dell’equità, i recenti lavori di ricerca sugli effetti dell’ECEC rivolta ai bambini svantaggiati provenienti da ambienti a basso reddito e da minoranze etniche e, sulla base dei risultati di questa ricerca, di fare il punto sulle conoscenze attuali sui legami tra, da una parte, l’efficacia (a lungo termine) dell’educazione dei bambini svantaggiati e, dall’altra, la qualità didattica, il contenuto dei programmi, la qualità strutturale e il disegno globale dei sistemi di educazione preprimaria, in relazione con i molteplici problemi che incontrano i bambini e le loro famiglie. Le valutazioni dei programmi di ECEC fanno sembrare che l’educazione preprimaria sia una strategia volta a migliorare la situazione educativa e socio-economica dei gruppi a basso reddito e dei gruppi minoritari e a promuovere la loro integrazione. Ma queste valutazioni mettono anche in evidenza che la concezione, la qualità strutturale e il curriculum sono fattori essenziali della riuscita di questi programmi.

La ricerca sulle cause degli svantaggi educativi dei bambini nelle famiglie a basso reddito e immigrate viene analizzata nella prima parte. Sono poi descritti i diversi modelli di ECEC proposti e vengono esaminati gli elementi che si sviluppano dalle valutazioni. Le sezioni successive trattano gli approcci didattici e i programmi, le caratteristiche legate alla qualità strutturale e la concezione dei sistemi, in relazione alla loro efficacia a lungo termine. Infine, viene affrontata la questione dell’accessibilità dei servizi di ECEC di qualità.

1.1. Cause degli svantaggi nell'educazione della prima infanzia

Vi sono quattro spiegazioni complementari degli svantaggi in materia di educazione precoce dei bambini provenienti da ambienti a basso reddito, da minoranze etniche e da famiglie immigrate: l'accumulo di "rischi" socio-economici e psicologici, la mancanza di stimolo dello sviluppo cognitivo e linguistico nelle interazioni familiari, le concezioni culturali diverse che determinano il modo di essere genitori e le pratiche di socializzazione, le conseguenze linguistiche ed educative del bilinguismo.

Accumulo dei rischi socio-economici

La molteplicità dei "rischi", all'interno della famiglia o nell'ambiente più ampio, ha effetti negativi sullo sviluppo delle attitudini intellettive e socio-affettive, sui risultati scolastici, sull'adattamento sociale e sulla salute (Ackerman et al., 2004; Bradley & Corwyn, 2002; Sameroff & Fiese, 2000; Repetti et al., 2002). Al livello del bambino, i fattori di rischio riguardano: l'insufficienza di peso alla nascita, i problemi di salute, il QI scarso e i problemi caratteriali; al livello dei genitori e della famiglia: i problemi psichiatrici dei genitori (depressione, tossicodipendenza), i conflitti all'interno della coppia, il numero di figli, la monoparentalità, il basso reddito, lo stress sul lavoro, la disoccupazione e i traslochi frequenti; a livello di quartiere e di comunità locale: le cattive condizioni di alloggio, l'esposizione alla delinquenza e alla violenza e all'inquinamento ambientale. Inoltre, è sempre più evidente, soprattutto per gli immigrati – in relazione al loro status di immigrati o della loro appartenenza a un gruppo etnico minoritario – che il fatto di essere marginalizzati, vittime di discriminazioni e di mancanza di rispetto da parte della popolazione in generale costituisce un importante fattore di rischio in sé, oltre al rischio socio-economico generale (Garcia Coll & Magnusson, 2000). In questo contesto, la povertà è un concetto generico, che copre tutta una serie di rischi come il rapporto negativo reddito/bisogni (il reddito non è sufficiente per coprire i bisogni di base), cattive condizioni di alloggio, insicurezza e inquinamento del quartiere, accesso limitato a servizi di educazione e accoglienza di qualità e problemi correlati al livello della famiglia. I bambini in età prescolare sono particolarmente vulnerabili alla povertà. Essa genera, più spesso che nei bambini più grandi, delle difficoltà di apprendimento e dei problemi di comportamento persistenti. Perciò i primi anni di vita rappresentano un periodo estremamente sensibile dello sviluppo del bambino.

La maggior parte dei rischi citati sono strettamente legati al basso reddito, alla classe sociale o all'appartenenza a una minoranza etnica. Anche se il basso reddito o l'appartenenza a una minoranza etnica non siano di per sé necessariamente un fattore decisivo dello sviluppo, è la *combinazione* osservata spesso di questo fattore con altri rischi che può portare a serie conseguenze per lo sviluppo del bambino (Atzaba et al., 2004; Sameroff & Fiese, 2000). Il comportamento dei genitori è un fattore intermedio importante in questo caso. La funzione dei genitori richiede una forte motivazione incentrata sul bambino, spesso a scapito delle proprie preoccupazioni. Un alto numero di rischi che non possono essere gestiti in modo efficace, genera nei genitori uno stress cronico (chiamato anche "carico allostatico"). Questo stress cronico genera uno squilibrio tra gli obiettivi incentrati sul bambino e gli obiettivi egocentrici che pregiudicano lo svolgimento del ruolo di genitore. Ad esempio, nuoce alla motivazione di stimolare il bambino e di controllare la sua sicurezza e il suo benessere e ha spesso per corollario una severità eccessiva (Conger et al., 2002). Se i genitori, nell'avversità, riescono comunque a mantenere delle emozioni positive nei confronti del bambino, non si teme nessuna conseguenza grave per il suo sviluppo (Ackerman et al., 1999). Ma di solito non è così. È possibile compensare gli effetti negativi dell'accumulo dei rischi attraverso il sostegno sociale (Crnic & Acevedo, 1996; Repetti et al., 2002). Quest'ultimo può essere fornito da persone che, insieme, costituiscono la rete sociale della famiglia. Il sostegno sociale ha come effetto netto di ridurre lo stress e di aiutare i

genitori a mantenere emozioni positive. Al contrario, una rete sociale limitata o qualitativamente insufficiente, caratterizzata da scarsa partecipazione emotiva e coesione, che porta all'isolamento sociale, è un fattore di rischio in sé. Gli studi mostrano che il numero di famiglie immigrate, e in particolare le madri, hanno delle reti sociali meno estese e meno solidali rispetto alle famiglie autoctone a basso e scarso reddito. Leseman e Hermanns (2002), ad esempio, hanno stabilito, in occasione di un'indagine di vasta portata e utilizzando una griglia di osservazione specifica, che le reti sociali delle famiglie turche e marocchine nei Paesi Bassi erano più ridotte rispetto a quelle delle famiglie olandesi. Inoltre, i Turchi e i Marocchini intervistati hanno dichiarato che le loro reti sociali erano meno soddisfacenti dal punto di vista della partecipazione emotiva e del sostegno fornito. Si tratta probabilmente di una conseguenza diretta dell'immigrazione in una nuova società, che lascia nel paese d'origine la maggior parte dei parenti e degli amici.

Educazione informale e preparazione scolastica a domicilio

Gli studi relativi ai modelli di educazione informale all'interno della famiglia, come le strategie di insegnamento da parte dei genitori nell'ambito quotidiano delle situazioni di gioco e di risoluzione di problemi o gli stili di conversazione con i bambini, mostrano in modo convergente delle evidenti differenze tra le famiglie che sono legate allo status socio-economico e alla situazione di immigrati. Inoltre, emerge da questi studi che queste differenze costituiscono una causa importante di differenze tra i bambini in termini di intelligenza, sviluppo cognitivo e linguistico, di risultati scolastici e di motivazione a scuola (Gottfried et al., 1998; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2006; Palacios et al., 1992; Weizman & Snow, 2001; Wells, 1985). Un aspetto particolarmente importante dell'educazione informale a domicilio è l'alfabetizzazione in famiglia o, più nello specifico, le pratiche di lettura e di scrittura condivise. Le differenze tra le famiglie in termini di alfabetizzazione a domicilio, legate al livello educativo dei genitori e alle loro competenze in lettura e scrittura, hanno un effetto decisivo sullo sviluppo linguistico del bambino, sullo sviluppo delle sue capacità di lettura e scrittura e sui suoi risultati scolastici (Baker et al., 2001; Bus et al., 2000; Leseman & De Jong, 1998; Leseman & van Tuijl, 2005; Sénéchal & Lefevre, 2002). In un esame della ricerca relativa all'incidenza del ruolo dei genitori sugli svantaggi educativi dovuti all'origine etnica e razziale, Brooks-Gun e Markman (2005) classificano le differenze in termini di apprendimento e di alfabetizzazione in famiglia al primo posto tra i fattori che generano questi svantaggi. I genitori con un basso reddito appartenenti a minoranze etniche parlano meno e leggono meno con i loro figli rispetto ai genitori della classe media, e queste differenze nell'esercizio della funzione di genitore, controllate per altri fattori, hanno un'incidenza molto forte sull'acquisizione del vocabolario. Inoltre, via via che il bambino cresce, queste differenze si accentuano e aumentano le disparità tra i bambini delle diverse comunità.

La povertà, l'appartenenza alle classi sociali svantaggiate, il basso livello di educazione e l'analfabetismo funzionale dei genitori, l'impiego non qualificato e scarsamente remunerato, le tradizioni religiose particolari e gli stili di vita culturale in cui l'alfabetizzazione occupa un posto limitato, sono altrettanti fattori che, combinati, hanno un impatto negativo sulla quantità e la qualità dell'educazione informale a domicilio. Infatti, questi fattori spiegano la quasi totalità delle disparità educative tra, da una parte, le famiglie con un reddito più basso o che appartengono a minoranze etniche e, dall'altra, la maggioranza delle famiglie che appartengono alla classe media (Leseman & van Tuijl, 2005). Infine, i bambini provenienti da ambienti svantaggiati sono preparati peggio all'educazione formale.

Le credenze sulla crescita educativa dei bambini e gli stili di cura parentale

I sistemi di credenze relative all'educazione dei bambini consistono in idee – spesso di ispirazione religiosa – sulla natura dei bambini, sul loro apprendimento e sul loro sviluppo, sulle fasi di sviluppo (ad esempio, l'età alla quale i bambini dovrebbero, dal punto di vista dei genitori, avere la padronanza di una particolare abilità cognitiva, affettiva o sociale), sui ruoli reciproci dei genitori e degli insegnanti nell'educazione e nello sviluppo dei bambini, così come su valori più specifici come l'importanza dell'alfabetizzazione e dei risultati scolastici. La tesi che prevale attualmente è che questi sistemi di concezioni possono essere considerati come quadri dinamici di cognizioni e di modelli che forniscono delle interpretazioni, dei valori, degli scopi e delle strategie relative all'educazione dei bambini, che riducono le incertezze e che permettono, attraverso il ruolo dei genitori, di adattare lo sviluppo del bambino in funzione delle condizioni (percepite) di vita (Harkness et al., 2000).

Una distinzione, un po' sommaria ma utile per i nostri scopi, può essere fatta tra le credenze "collettiviste tradizionali" e le credenze "individualiste moderne" (cfr. Palacios et al., 1992; Triandis, 1995). Le credenze tradizionali di solito sono caratterizzate dal fatto che gli interessi del bambino sono subordinati agli interessi dell'unità sociale più ampia della famiglia (estesa) e della comunità sociale. Privilegiano obiettivi come l'obbedienza e il rispetto degli adulti e delle autorità. Sono associate a tipi di genitori autoritari e ad attese relativamente ritardate rispetto all'età in cui i bambini dovrebbero raggiungere la maturità psicologica. Al contrario, le credenze moderne si caratterizzano per un orientamento detto "individualista". Privilegiano obiettivi come l'indipendenza affettiva, la tenacia, la competitività e l'eccellenza intellettuale e artistica. Sono associati a tipi di genitori allo stesso tempo autoritari e permissivi e ad attese relativamente precoci rispetto all'età in cui i bambini possono essere percepiti seriamente come persone.

I genitori possono avere diverse concezioni opposte allo stesso tempo, che adattano in funzione della specificità delle situazioni o dei cambiamenti delle circostanze. Ad esempio, i genitori immigrati provenienti da culture tradizionalmente non scolastiche combinano spesso credenze collettiviste dell'educazione dei bambini con obiettivi individualisti ambiziosi per il successo del percorso scolastico dei loro figli (Espin & Warner, 1982). Ciononostante, uno dei risultati ricorrenti degli studi svolti in diversi paesi è che i genitori di ambienti urbani il cui livello di istruzione e status socio-economico sono più elevati seguono concezioni individualiste moderne, mentre i genitori autoctoni poco istruiti e i genitori immigrati il cui status socio-economico è meno elevato seguono essenzialmente concezioni tradizionali. I genitori immigrati con un livello di istruzione più elevato adottano spesso un orientamento educativo più individualizzato.

Globalmente, le concezioni collettiviste tradizionali sono correlate a un ritardo cognitivo, a un QI inferiore, problemi psico-sociologici, a un minore successo scolastico e a un'integrazione sociale meno completa (Palacios et al., 1992; Okagaki & Sternberg, 1993; Stoolmiller et al., 2000). Un recente studio svolto in ambito preprimario ha mostrato effetti negativi simili sullo sviluppo cognitivo e sociale dei bambini nel caso in cui gli insegnanti abbiano delle concezioni tradizionali dell'educazione (Burchinal & Cryer, 2003). In effetti, la situazione forse è più complessa di quanto sembri. Okagaki e French (1998), ad esempio, hanno osservato che nelle comunità asiatiche-americane, e, in misura inferiore, latino-americane (ma non afro-americane) negli Stati Uniti, le concezioni tradizionali e l'autoritarismo dei genitori sono associati a un migliore successo scolastico. Una spiegazione possibile è che in entrambe le comunità, le concezioni tradizionali funzionano in un contesto di coesione familiare e di famiglie allargate, caratterizzate da un senso affermato di identità culturale e da una situazione economica relativamente agiata. Si può pensare quindi che è la combinazione con altri fattori, come lo status socio-economico basso e la mancanza di coesione, che genera risultati negativi associati a concezioni tradizionali.

Bilinguismo e sviluppo del linguaggio

I dati sperimentali mostrano che, in condizioni sociali favorevoli, il bilinguismo non è un fattore negativo (Bialystok, 2005). Un bilinguismo “equilibrato” è al contrario associato a vantaggi cognitivi e linguistici in ambiti come il controllo dell’attenzione e la consapevolezza del linguaggio. Il concetto di bilinguismo equilibrato richiede alcune spiegazioni. Indica che i bambini hanno la padronanza della L1 (lingua materna) e della L2 (lingua seconda, di solito la lingua di istruzione) a *un livello uguale e appropriato alla loro età*. Ciò, a sua volta, implica che gli apporti in L1 e L2 durante lo sviluppo, sono stati equilibrati, sia sul piano quantitativo (ad esempio, esposizione, ore di insegnamento) che sul piano qualitativo (ad esempio, prestigio sociale, livello di complessità, funzione e utilizzo).

Lo sviluppo bilingue avviene in due modi: simultaneamente o successivamente. Nello sviluppo bilingue simultaneo, il bambino inizia l’acquisizione della L1 e della L2 allo stesso tempo, fin dal primo anno di vita. Questa situazione è caratteristica delle famiglie in cui i due genitori parlano lingue materne diverse (e nelle quali le strategie di comunicazione con il bambino si basano spesso sull’uso di una lingua per genitore). Ma il caso del bilinguismo successivo è molto più frequente. Il bambino impara prima la L1, fino a un certo livello di padronanza, prima di iniziare a imparare la L2. La L1 è la lingua dominante a casa, quella che i genitori parlano meglio; la L2 è la lingua dominante a scuola e spesso si tratta di una lingua che i genitori non parlano bene. Attualmente, questo caso è tipico delle famiglie bilingue (immigrate) in Europa.

Nonostante i dati sperimentali che mostrano i vantaggi del bilinguismo, emerge da diversi studi che il bilinguismo successivo ha un’incidenza negativa sullo sviluppo della L2 e, più in generale, sui risultati scolastici in L2, incidenza spesso aggravata dall’ambiente familiare. Per la maggior parte delle persone bilingue, il passaggio tra L1 e L2 non avviene in modo positivo. Sembra piuttosto esserci una relazione di concorrenza tra le due lingue dal punto di vista del tempo di apprendimento (formale e informale) e delle risorse cognitive che il bambino ha a disposizione durante il processo della loro acquisizione (Bialystok, 2005; Pearson & Fernández, 1994). Questi effetti sono rafforzati dalle differenze linguistiche tra L1 e L2, così come dagli usi diversi tra L1 a casa (dove questa lingua non è necessariamente utilizzata per leggere e scrivere) e L2 a scuola. Gli studi svolti sui giovani immigrati turchi e marocchini nei Paesi Bassi mostrano ritardi significativi nello sviluppo del vocabolario *sia* nella L1 *che* nella L2 (Scheele et al., 2007).

Anche se la maggior parte dei lavori di ricerca sul passaggio (positivo o negativo) dalla L1 verso la L2 (lingua di istruzione) si sono interessati alle competenze linguistiche di tipo più elevato (vocabolario, conoscenze concettuali, lettura), l’effetto delle differenze linguistiche a un livello più di base tra lingua materna e lingua di istruzione non deve essere sottovalutato. Charity et al. (2004) hanno studiato l’impatto delle conoscenze in inglese standard (scolastico) sull’apprendimento della lettura nel primo e secondo anno del primario su un campione di 217 bambini di cinque anni che hanno come lingua materna l’inglese vernacolare afro-americano (*African-American Vernacular English*, AAVE) non standard. L’AAVE è considerato come un dialetto dell’inglese standard; si caratterizza per delle regole fonologiche e morfosintattiche diverse (come l’omissione della consonante finale, la riduzione dei fonemi consonantici finali nella pronuncia delle parole, e l’omissione dei marcatori morfologici del plurale [-s] e del passato [-ed] nelle frasi). Attraverso esercizi di ripetizione di parole e frasi, questi tre ricercatori hanno misurato la correzione della percezione e della memoria fonologica e morfosintattica dell’inglese standard tra i bambini. Le analisi di correlazione hanno messo in evidenza dei legami significativi e forti con la lettura. Hanno permesso di stabilire che la correzione fonologica al giardino d’infanzia ha un’incidenza specifica sulla decodifica e sul riconoscimento delle parole nei primi due anni del primario, mentre la correzione morfosintattica ha un’incidenza specifica sulla comprensione in lettura e sulla memoria dei racconti nel secondo anno del primario.

1.2. Modelli di educazione e cura preprimaria e loro efficacia

Si possono distinguere tre modelli principali di servizi di ECEC. Il primo, che è anche il più diffuso e che rappresenta la maggior parte dei servizi di educazione prescolare, si basa su una strategia di interventi nei centri, incentrata sul bambino e che ricorre a dei professionisti. Questa offerta comprende l'accoglienza nei centri di tipo tradizionale, i programmi mirati di intervento educativo e le strutture prescolari generali pubbliche, i giardini d'infanzia o le classi di accoglienza delle scuole primarie. Infatti, questi servizi e programmi presentano grandi differenze da diversi punti di vista, in particolare per l'età a partire dalla quale i bambini sono accettati, l'intensità e la durata (della "dose di intervento"), l'approccio didattico e il curriculum, il rapporto bambini/personale e la formazione degli insegnanti (cfr. capitoli 3, 4 e 5 per un comparazione dettagliata). Una variante allargata del modello nei centri è il modello *combinato*, che comprende strategie di sostegno e di autonomia con i genitori, le famiglie e la comunità locale. Il secondo modello principale comprende diversi servizi di accoglienza e programmi educativi a domicilio, incentrati sul bambino, generalmente offerti da non specialisti poco formati – come genitori o lavoratori paraprofessionisti che intervengono a livello di quartiere. Il terzo modello consiste in una vasta gamma di programmi incentrati sui genitori o sulla famiglia. Molto spesso, le misure e i programmi di sostegno familiare forniscono diversi servizi e attività adattate ai molteplici bisogni delle famiglie. Nelle sezioni seguenti, viene analizzata la ricerca sull'efficacia dei diversi modelli, iniziando da quello che sembra il più adatto per rimediare agli svantaggi educativi di origine etnica: il modello nei centri. Questo modello si basa su un approccio multisistemico che associa un'educazione di qualità per i bambini e un sostegno per i genitori e le famiglie. In seguito vengono affrontati brevemente altri modelli.

Programmi che combinano educazione nei centri e sostegno ai genitori

I dati disponibili, riportati in un certo numero di recenti studi e di meta-analisi statistiche, indicano che l'educazione nei centri associata ad attività volte a coinvolgere, educare e sostenere i genitori è l'approccio più efficace (Arnold & Doctoroff, 2003; Barnett, 1995; Blok et al., 2005; Farran, 2000; Gorey, 2001; Ramey & Ramey, 2004; Yoshikawa, 1994). I cosiddetti 'programmi di tipo combinato' si dimostrano i più efficaci. Il loro sviluppo e la loro attuazione sono oggetto di una supervisione scientifica, accompagnata da risorse economiche sufficienti per garantire un'educazione e un'accoglienza in piccoli gruppi, un rapporto bambini/personale favorevole e uno stipendio ragionevole per il personale. Questi programmi associano un'educazione nei centri intensiva, precoce e incentrata sul bambino a un forte coinvolgimento e alla formazione dei genitori, ad attività educative pianificate a domicilio e a misure di sostegno per le famiglie. Possiamo citare in merito i seguenti programmi: *High/Scope Perry Pre-school Project*, *Syracuse Family Development Research Project*, *Yale Child Welfare Project*, *Abecedarian Project*, *Project CARE*, *Infant Health and Development Program*, *Chicago Child-Parent Centres Programme*, e il Progetto turco di rafforzamento precoce delle potenzialità del bambino. Probabilmente esistono altri esempi nel mondo, ma studi di valutazione adeguati sono scarsi (o almeno non sono accessibili attraverso le banche dati scientifiche). La maggior parte degli studi pubblicati provengono dagli Stati Uniti; i pochi studi europei disponibili sull'argomento sono messi in evidenza nelle sezioni seguenti. Gli studi comparativi sui risultati a breve e a lungo termine di questi programmi combinati rispetto ad altri modelli portano globalmente alle stesse conclusioni (Barnett, 1995; Blok et al., 2005; Gorey, 2001; Yoshikawa, 1994).

Gli effetti dei programmi combinati sul QI e sui risultati scolastici sono più evidenti e più duraturi. Inoltre, si osservano effetti positivi sulle misure di sviluppo socio-affettivo (fiducia in sé, attitudine al lavoro, capacità sociale) e sul piano sociale e socio-economico, in particolare una minore

delinquenza, un minore bisogno di cure mediche e di aiuto sociale, un tasso di occupazione e dei livelli di reddito più alti. La meta-analisi di Gorey (2001) mostra, per i programmi più intensivi, un'ampiezza dell'effetto normalizzato dallo 0,7 allo 0,8 in termini di risultati scolastici e di intelligenza, cosa che, per convenzione, rappresenta un valore "elevato". Se ci si basa sui lavori di Blok e dei suoi colleghi (2005), si può stimare che la portata dell'effetto normalizzato dei programmi combinati nei centri e di partecipazione dei genitori è da 0,6 a 0,7, che per convenzione è "medio alto".

Un altro esempio interessante, sempre preso dagli Stati Uniti, è il progetto *Success for All* (Slavin & Madden, 1999), attualmente realizzato in alcuni distretti scolastici di diversi Stati nei quali le minoranze etniche di origine latino-americana sono molto rappresentate. Anche se questo progetto non è limitato ai bambini di meno di sei anni (di età inferiore ai giardini di infanzia – *pre-K* – e di un'età da essere accolti nei giardini d'infanzia – *K*) ma si inserisce in una riforma globale dell'istruzione elementare che riguarda anche il personale direttivo degli istituti e le autorità dei distretti scolastici, il contributo del programma *pre-K* per i più piccoli (3 anni) ai risultati del progetto è evidente. Questo progetto si basa su un approccio intensivo, precoce e multisistemico, come gli altri programmi summenzionati. Prevede delle strategie di educazione di adattamento per i bambini più svantaggiati e per i bambini con bisogni speciali, che beneficiano di un tutoraggio individuale in classe o in un'aula interna alla scuola. Oltre a un'educazione di qualità di livello *pre-K* e *K* e a riforme dei curricula nel primario, il progetto *Success for All* prevede anche attività di formazione dei genitori e di sostegno alle famiglie. Gli effetti constatati dei programmi *Pre-K* e *K* sono da medi ad elevati e sono mantenuti nelle classi successive del primario.

Programmi su larga scala e strutture prescolari pubbliche

Gli studi indicano che i programmi su larga scala organizzati nei centri, comprese le scuole preprimarie pubbliche a diffusione nazionale, sono (leggermente) meno efficaci – anche se i dati in merito sono complessi. Gli studi sull'efficacia dei sistemi preprimari pubblici di livello nazionale in Europa sono rari. Van Tuijl e Leseman (2007) hanno studiato gli effetti delle classi preprimarie olandesi (integrate al sistema scolastico primario) sulle attitudini cognitive verbali e fluide di circa 300 bambini turco-olandesi e marocco-olandesi da quattro a sei anni. Nei Paesi Bassi, la scolarizzazione dei bambini nelle classi preprimarie inizia a quattro anni ed è obbligatoria dai cinque anni. I tassi di partecipazione sono molto alti – più del 95 % di tutti i bambini di quattro anni e il 100 % dei bambini di cinque e sei anni – cosa che esclude qualunque approccio (quasi) sperimentale. Perciò, Van Tuijl e Leseman hanno utilizzato un test di intelligenza rapportato a un'età-tipo, scientificamente provato e culturalmente adeguato, per determinare i progressi a livello di intelligenza globale e di intelligenza fluida, sia verbale che non verbale. All'ingresso in classe, l'intelligenza dei bambini turco-olandesi e marocco-olandesi era in media inferiore di 18 punti alla media dei bambini di questa età (scarto tipo di 1,2). Dopo due anni di frequenza per 22 ore alla settimana, si è constatato un aumento medio, rispetto all'età-tipo, di quasi 9 punti (dimensioni di effetto normalizzato di 0,6), cosa che riduce lo scarto della metà. Nel Regno Unito (Inghilterra), Sylva e i suoi colleghi hanno studiato l'insieme dell'offerta di accoglienza e di educazione preprimarie, compreso il sistema pubblico delle classi negli asili nido (*nursery classes*) delle classi di accoglienza (*reception classes*) dei bambini da quattro a sei anni, su un campione di 3000 bambini in età prescolare (Sylva et al., 2004, 2007a). Utilizzando un approccio basato sul valore aggiunto (analisi di regressione a diversi livelli) e controllando gli effetti delle attività in lingua e in alfabetizzazione nell'ambiente familiare, questi autori hanno stimato che l'ampiezza dell'effetto normalizzato dei servizi preprimari pubblici sulle competenze precedenti all'apprendimento scolastico è da 0,6 a 0,7. Anche se la loro ampiezza diminuisce nel tempo, questi effetti si mantengono nel primario. Partendo da un'indagine nazionale, Caille (2001) osserva che la frequenza del sistema nazionale preprimario in Francia (scuola materna) riduce da 9 a 17 % il tasso di ripetenza nel primario degli alunni provenienti da famiglie con un basso reddito e immigrate. In uno

studio precedente, Jeantheau e Murat (1998) avevano osservato per la stessa popolazione target un aumento, probabilmente attribuibile alla prescolarizzazione, dei livelli di conoscenza generali, di acquisizione precoce delle competenze in alfabetizzazione e alfabetizzazione numerica e della conoscenza dei concetti di tempo e spazio all'ingresso al primario (purtroppo, l'assenza di indicazione della portata di effetto normalizzato non permette di fare comparazioni con altri studi).

Tra i programmi di questo tipo, conosciuti negli Stati Uniti, possiamo citare anche i programmi *Head Start* (McKey et al., 1985; US Department of Health and Human Services, 2005), *Early Head Start* (Love et al., 2005) e *state funded (half-day) pre-schools* per i bambini svantaggiati (Gilliam & Ziegler, 2000). Un recente rapporto dello studio *Head Start Impact* conferma i risultati precedenti di questo studio (US Department of Health and Human Services, 2005). Uno studio sperimentale controllato randomizzato (*randomized controlled trial* – RCT), ha rilevato solo effetti minori su un certo numero di misure di pre-competenze importanti per la lettura, l'ortografia e la matematica, cosa che pone la questione di sapere se i benefici sono superiori ai costi. Questi risultati sono particolarmente preoccupanti per l'uso di una metodologia di studio RCT, considerata come strategia di ricerca superiore. Un esame più attento mostra che questa metodologia può avere anche degli svantaggi. Famiglie inizialmente candidate per partecipare ai programmi *Head Start*, ma assegnate al gruppo non trattato, sembrano aver cercato alternative per i propri figli e, spesso, trovato altri programmi di qualità soddisfacente, se non buona. Questo può avere attenuato i risultati dei programmi *Head Start*. Per spiegare i risultati (leggermente) meno positivi dei programmi su larga scala, diversi autori hanno sottolineato le condizioni non ottimali nelle quali questi programmi sono realizzati. Secondo Ramey e Ramey (2004), i fattori più determinanti rispetto ai programmi più efficaci sono il livello generalmente più scarso di formazione del personale, la minore intensità, l'età più avanzata alla quale i bambini vengono accettati e l'assenza di un approccio multisistemico incentrato anche sui genitori e le comunità.

Questi risultati misti indicano l'importanza della *qualità* e della *quantità* dell'offerta, in particolare della "qualità del processo", che si riferisce agli approcci didattici e ai curricula, e della qualità strutturale, che si riferisce alle caratteristiche come le dimensioni del gruppo, il rapporto bambini/personale, il livello di formazione degli insegnanti, gli stipendi di questi ultimi e la stabilità del personale (scarso tasso di rotazione). Gilliam e Zigler (2000), ad esempio, hanno constatato che negli Stati Uniti, le strutture preprimarie negli Stati in cui il livello di formazione del personale è più alto e il rapporto bambini/personale è più favorevole sono molto più efficaci rispetto alle strutture situate negli Stati in cui le norme di qualità sono meno restrittive. I servizi preprimari pubblici su larga scala tendono a funzionare in modo monosistemico e a riservare un'attenzione minore agli interventi con i genitori e al sostegno alle famiglie, che può tradursi in una minore efficacia rispetto ai programmi di tipo combinato esaminati prima. Love et al. (2005) hanno osservato che i programmi *Early Head Start* che combinano interventi nei centri e attività di sostegno ai genitori e che applicano pienamente le norme di qualità sono quelli in cui gli effetti sono migliori. Inoltre, la quantità di educazione preprimaria, associata a fattori di qualità come un basso rapporto bambini/adulto, può avere un ruolo determinante. L'analisi di Gorey (2001) indica che la precocità e l'intensità degli interventi e la durata della partecipazione sono fattori decisivi, che non sono però sempre ottimizzati nei programmi su larga scala (prescolarizzazione tardiva, mezza giornata, scarsa intensità). Questa constatazione è avvalorata dai lavori di Jeantheau e Murat (1998) e di Caille (2001), che osservano che la frequenza precoce del sistema preprimario francese – prescolarizzazione a due anni invece che a tre – ha un effetto più evidente sulle competenze all'ingresso nel primario e sul tasso di ripetenza nelle prime classi del primario, in particolare tra i bambini provenienti da ambienti a basso reddito e da gruppi immigrati etnicamente minoritari, mentre una prescolarizzazione a quattro anni non ha effetti compensativi per questi bambini. Le questioni pedagogiche e curriculari e le condizioni di qualità strutturale sono sviluppati successivamente nelle sezioni 3 e 4.

I centri di accoglienza

I centri di accoglienza di qualità possono anche avere effetti benefici sulle competenze linguistiche e cognitive dei bambini provenienti da ambienti a basso reddito e da minoranza etniche. Se i centri sono di una qualità superiore alla media, questi bambini ne trarranno vantaggi di livello medio in termini di competenze cognitive e linguistiche, come hanno dimostrato degli studi svolti in Svezia e negli Stati Uniti (Andersson, 1992; Broberg et al., 1997; Burchinal et al., 2000; NICHD ECCN, 2002). Risultati simili sono stati recentemente osservati nel Regno Unito, indicando che i centri di accoglienza di qualità hanno effetti compensativi significativi per i bambini provenienti da ambienti poveri e immigrati più svantaggiati (Sylva et al., 2004). Anche se i centri di accoglienza non familiare presentano differenze importanti rispetto agli istituti preprimari, nella loro funzione sociale ed economica e nelle modalità di finanziamento e di regolamentazione, questi due tipi di strutture possono essere considerate, dal punto di vista dello sviluppo del bambino, come sistemi correlati, che si inseriscono in uno stesso continuum.

Gli effetti positivi della frequenza di centri di accoglienza aumentano se la qualità del centro è più alta, se questa frequenza è stata più lunga e più intensiva – se la “dose” di intervento è stata più forte – e se i bambini provengono da famiglie nelle quali l’educazione informale ha poca importanza, cosa che sottolinea l’effetto compensativo. Ma molti studi mostrano che le famiglie a basso reddito e le famiglie appartenenti a minoranze etniche tendono a scegliere tipi di servizi di accoglienza di scarsa qualità. Questo aspetto sarà affrontato nella sezione 5. Una recente valutazione dell’*Infant Health and Development Program* (IHDP) che si rivolge essenzialmente (80 %) ai neonati afro-americani con un peso insufficiente alla nascita e altri rischi medici, fornisce ulteriori informazioni (Lee, 2005; Hill et al., 2003). L’IHDP prevede dei servizi di accoglienza di alta qualità per i bambini da 12 mesi, attività educative a domicilio adatte allo sviluppo e al sostegno delle famiglie. Questa valutazione, che usava un metodo randomizzato (RCT), registrava minuziosamente l’uso quantitativo dei servizi nei centri da parte delle famiglie che partecipavano al programma e dalle famiglie del gruppo di controllo (in cerca di servizi di accoglienza alternativi), determinava la qualità dei centri utilizzati e registrava l’evoluzione del reddito delle famiglie derivante dalla partecipazione delle madri al mercato del lavoro. I risultati, dal punto di vista dello sviluppo delle attitudini cognitive, scolastiche e socio-affettive dei bambini misurate a tre anni e, nell’ambito di uno studio di monitoraggio, a otto anni, mostrano effetti evidenti della qualità e della quantità di interventi (IHDP rispetto agli interventi ordinari o all’assenza di interventi), effetti che sono più netti se i rischi biomedici (l’insufficienza di peso alla nascita) dei bambini sono gravi. È interessante notare che l’IHDP ha avuto effetti diretti sui bambini ma anche, cosa che va a favore dell’approccio multisistemico, effetti indiretti sul loro sviluppo, attraverso il miglioramento del reddito delle famiglie dovuto alla maggiore partecipazione delle madri al mercato del lavoro facilitata dal programma.

Ciononostante, i recenti risultati dello studio della rete *Early Child Care* dell’Istituto nazionale della salute e dello sviluppo infantili negli Stati Uniti sono meno decisivi (NICHD ECCN, 2006; cfr. anche Belsky, 2006). Questo studio si è incentrato in particolare sugli effetti a lungo termine – fino alle classi del primario – di un’accoglienza molto precoce (alcuni mesi dopo la nascita), di una forte intensità degli interventi (minimo 30 ore alla settimana) e della frequenza prolungata di strutture di accoglienza non familiare. Se questo studio conferma i benefici cognitivi e linguistici, da modesti a moderati, della frequenza dei centri di accoglienza, mostra degli effetti negativi della quantità di interventi nei centri di accoglienza sulle misure di risultati socio-affettivi dei bambini di età scolare (maggiori problemi di esternalizzazione), indipendentemente dalla qualità dei servizi dei centri o dalla qualità dell’ambiente familiare. Se ne può dedurre che un’accoglienza molto precoce e molto intensiva non è raccomandata.

Educazione preprimaria a domicilio e sostegno alle famiglie

Tra i programmi di educazione preprimaria a domicilio realizzati su larga scala, possiamo citare *Parent as Teachers Program* (PAT, Stati Uniti), *Home-based Instruction Programme for Pre-school Youngsters* (HIPPY, Israele, Paesi Bassi, Turchia e Stati Uniti), *Mother (o Parent) Child Home Programme* (MCHP o PCHP, Stati Uniti, Bermudas e Paesi Bassi). Anche se questi programmi a volte hanno effetti abbastanza notevoli sulle competenze cognitive e linguistiche dei bambini e sul loro comportamento socio-affettivo, una recente meta-analisi – volta a comparare questi programmi con i programmi dei centri (combinati) presentati sopra – indica che i programmi di educazione a domicilio sono meno efficaci rispetto ai programmi nei centri (Blok et al., 2005). Si possono dare diverse spiegazioni. I genitori in quanto principali attori, non hanno le competenze sufficienti per svolgere al meglio le attività del programma. Ad esempio, possono essere analfabeti o la lingua parlata in famiglia può essere diversa dalla lingua di istruzione. Può anche essere che la situazione familiare non sia adatta a un apprendimento ottimale e che sia, ad esempio, caratterizzata da diversi fattori di stress che impediscono la realizzazione efficace del programma (Van Tuijl et al., 2001).

Il modello di educazione a domicilio può comunque essere uno strumento adeguato per promuovere uno sviluppo bilingue equilibrato e per rafforzare l'autonomia delle famiglie che appartengono a minoranze etniche. Dato che spesso è impossibile offrire un'educazione bilingue nei centri preprimari e nelle scuole primarie per mancanza di risorse economiche o umane sufficienti o a causa di ostacoli politici, l'intervento dei genitori come specialisti della L1 può rappresentare un approccio alternativo. Leseman e van Tuijl (2001) osservano effetti medi della versione turca di un programma di educazione a domicilio sullo sviluppo lessicale e grammaticale dei bambini turco-olandesi in L1 (ma non sullo sviluppo della L2), così come sulle competenze generali cognitive e scolastiche, misurate in olandese L2, che indica un passaggio a livello cognitivo; al contrario, la scolarizzazione preprimaria e primaria di questi bambini favorisce lo sviluppo della L2.

I programmi di educazione dei genitori, i programmi di sostegno familiare o i sistemi di sostegno che integrano multiservizi rivolti alle famiglie o ai genitori, incentrati solo indirettamente sui bambini, non producono effetti di riguardo sullo sviluppo cognitivo e linguistico di questi ultimi (Brooks-Gun & Markma, 2005; Goodson et al., 2000; Blok et al., 2005; Sweet & Appelbaum, 2004). L'eccezione è nel caso in cui un programma educativo di alta qualità in un centro (offerto in un centro di accoglienza o in una struttura prescolare) è un servizio standard che si rivolge a tutte le famiglie partecipanti, come è stato il caso dello *Yale Child Welfare Project*. Ma i programmi di sostegno familiare probabilmente hanno l'effetto di proteggere i bambini dalle condizioni negative in cui potrebbero essere educati e di prevenire i maltrattamenti e i problemi dello sviluppo di tipo socio-affettivo (MacLeod & Nelson, 2000; Sweet & Appelbaum, 2004). Sweet e Appelbaum (2004) hanno analizzato 60 programmi di visite a domicilio e di sostegno familiare, concepiti secondo caratteristiche differenti. Se la maggior parte degli approcci ha avuto effetti da scarsi a medi sulle competenze dei genitori e sullo sviluppo socio-affettivo dei bambini e se si è dimostrata efficace per prevenire il maltrattamento e la negligenza, non ha però avuto nessun impatto sullo sviluppo cognitivo e linguistico dei bambini. I programmi di visite a domicilio, che consistono in visite frequenti ai giovani neogenitori durante il periodo pre e post-natale, diminuiscono il maltrattamento e la negligenza nei confronti dei bambini all'interno della famiglia. I loro effetti sono positivi sulla salute fisica e mentale dei bambini e i comportamenti antisociali sono ridotti (Olds et al., 1998).

1.3. Educazione e cura nei centri: didattica e curricoli

Anche se alcuni autori affermano che la questione dell'approccio didattico e del contenuto dei curricoli non condiziona l'efficacia dell'educazione e cura preprimarie, un esame più attento degli effetti a breve e a lungo termine dei diversi approcci e dei diversi curricoli, così come degli effetti differenziati dei programmi sulle competenze di base e sulle competenze cognitive più approfondite, contraddice questa affermazione. La questione della "qualità" e della "didattica" ha suscitato dibattiti animati nella letteratura di ricerca ma anche nella comunità degli addetti ai lavori. Il dibattito attuale si incentra sull'equilibrio tra le pratiche favorevoli allo sviluppo (descritte anche in termini di "orientamento socio-affettivo") e le pratiche didattiche (con istruzione diretta) o accademiche (fortemente incentrate sulle competenze linguistiche e cognitive fondamentali legate alla lettura, alla scrittura e alla matematica ma che non utilizzano necessariamente l'istruzione diretta).

I pedagogisti precursori

Dal punto di vista storico, gli approcci didattici e curricolari di ECEC si sono alimentati di concezioni e valori culturali globali della funzione legata alla società dell'ECEC e delle teorie specifiche sulla natura dei bambini, sul loro apprendimento e sul loro sviluppo (per un quadro d'insieme, cfr. Nourot, 2005). Pedagogisti rinomati e ancora influenti dell'ECEC, come Pestalozzi, Fröbel, Dewey e Montessori, hanno basato i loro approcci sulla critica delle pratiche di accoglienza e di educazione in vigore nelle strutture di accoglienza tipo asili e scuole primarie della loro epoca. Pestalozzi, Fröbel e Dewey vedevano negli istituti prescolari un'estensione dell'ambiente familiare ideale e sottolineavano l'importanza delle relazioni di tenerezza e di un'atmosfera di sicurezza affettiva, che implicava che gli insegnanti non dovevano imporre una disciplina, ma guidare i bambini alla scoperta del mondo piuttosto che imporre loro un insegnamento. I curricoli, che si basavano sul principio "dal più vicino al più lontano", prevedevano delle attività ludiche e di scoperta utilizzando oggetti concreti – spesso concepiti appositamente per questo scopo – come cubi, cilindri, triangoli e rettangoli, materiali come tessuto, legno, argilla, sabbia e acqua, piante e animali del giardino, per aiutare i bambini a scoprire i principi generali della natura fisica e biologica. Oggi, un tale approccio sarebbe definito incentrato sullo sviluppo. Montessori ha esteso questo approccio a un curriculum più individualizzato per tenere conto meglio della diversità dei ritmi di sviluppo e delle motivazioni intrinseche dei bambini. Il procedimento della Montessori trova oggi la sua espressione nella nozione di "focalizzazione sul bambino", che sottolinea l'importanza di lasciare al bambino la libertà di iniziativa e di scelta e l'autodeterminazione. Un altro aspetto specifico di questi primi approcci dell'ECEC è stata l'introduzione di attività (Fröbel) o di progetti (Dewey) della vita reale. Si trattava di spingere i bambini a svolgere attività che assomigliavano a quelle svolte dagli adulti della loro comunità culturale. Per Fröbel, queste attività comprendevano la tessitura, il lavoro a maglia, il modellare l'argilla e il piegare la carta. Il procedimento di Dewey consisteva nel presentare ai bambini delle versioni delle attività degli adulti a misura loro, come la tessitura e la falegnameria, o la risoluzione di problemi reali relativamente complessi per i quali dovevano trovare soluzioni in modo collettivo, giocando in qualche modo a "fare finta". Questo procedimento volto a introdurre delle pratiche culturali del mondo degli adulti nei curricoli della prima infanzia oggi sarebbe definito "autentico".

Studi sullo sviluppo dei bambini e loro impatto sugli approcci educativi

Durante l'ultimo secolo, gli studi scientifici sui bambini hanno avuto una crescente influenza sulla didattica e sui curricoli dell'ECEC. Ma le scienze dello sviluppo e dell'educazione non hanno fornito linee guida univoche. La nascita delle scienze biologiche ha introdotto una forte concezione

“maturatrice” in alcuni sistemi e programmi di ECEC. Questa concezione ha sicuramente rafforzato la focalizzazione sul bambino e dato maggiore spazio alle attività ludiche fisiche e sociali nei programmi, ma ha anche rafforzato la distinzione tra educazione preprimaria ed educazione scolastica. Con la nascita del comportamentismo, è stato posto l'accento sull'apprendimento e l'insegnamento, e sull'uso degli stimoli condizionali per modellare il comportamento linguistico, cognitivo e sociale dei bambini piccoli. Tra le altre evoluzioni scientifiche significative, bisogna citare la teoria di Piaget sullo sviluppo cognitivo come processo di ricostruzione di competenze cognitive generali sempre più complesse e astratte grazie a interazioni ludiche con oggetti e simboli, spinto dalla motivazione intrinseca dei bambini ad avere la padronanza del loro ambiente – una specie di teoria intermedia tra teoria della maturazione e dell'apprendimento – così come il socio-costruttivismo, più recentemente “scoperto”, di Vygotski, che, pur basandosi sulla teoria di Piaget, sottolinea il ruolo degli adulti e degli insegnanti come rappresentanti della cultura in senso lato nello sviluppo del bambino. Queste due teorie, così come gli approcci didattici sottintesi, pongono in primo piano il gioco (di simulazione) costruttivo e simbolico e l'interazione con i compagni come basi di un più ampio sviluppo cognitivo e sociale (Copple et al., 1984; Verba, 1998). Inoltre, Vygotski ci ha fornito una migliore comprensione dell'importanza dell'*apprendimento culturale*, i cui agenti sono gli insegnanti e gli altri adulti. Per “apprendimento culturale”, Vygotski intendeva che lo sviluppo cognitivo e linguistico consiste in una introduzione alle pratiche culturali della comunità degli adulti e all'uso degli artefatti culturali della comunità; nelle società contemporanee, questo concetto fa riferimento alle competenze di ordine superiore nell'ambito della cognizione, della matematica, dell'alfabetizzazione e del linguaggio.

La teoria di Vygotski ha spinto i ricercatori a studiare lo sviluppo del bambino come processo di acculturamento (Rogoff, 2003). Le conclusioni importanti per i dibattiti attuali sui programmi di educazione preprimaria sono quelle che stabiliscono che i bambini piccoli hanno un vivo interesse per l'osservazione delle pratiche quotidiane degli adulti nel loro ambiente e che sono naturalmente inclini a imitarli, ad esempio utilizzando tecniche di scrittura e di lettura. I termini “alfabetizzazione emergente” (*emergent literacy*) e “alfabetizzazione numerica emergente” (*emergent numeracy*) sono stati creati per descrivere la tendenza spontanea dei bambini piccoli (ma evidentemente partendo dalla loro osservazione degli adulti e stimolati da questi ultimi) a cercare di scoprire i misteri dello scritto, della lettura e della scrittura, del contare, del raggruppare, del misurare e del comparare qualunque tipo di oggetto. Gli studi che si basano anche sull'osservazione naturalista delle pratiche di educazione dei bambini all'interno della famiglia hanno messo in evidenza che le conversazioni quotidiane, la lettura condivisa di libri, la narrazione di storie, le attività ludiche e di risoluzione di problemi, o anche attività domestiche, riflettono valori culturali profondi relativi all'importanza di competenze specifiche in lingua, alfabetizzazione e alfabetizzazione numerica, e che queste attività rappresentano una preparazione dei bambini alla scolarizzazione formale, almeno nelle famiglie in cui i genitori hanno un certo livello di istruzione. Riguardo al dibattito in corso sulle pratiche appropriate di ECEC, simili conclusioni meritano una certa considerazione.

Merita citare un'altra corrente di ricerca scientifica che ha un'influenza maggiore sull'ECEC. La scoperta fatta da John Bowlby dell'importanza dell'attaccamento rassicurante tra il bambino e l'adulto che ne è responsabile, fondamentale per uno sviluppo affettivo e sociale equilibrato, ha portato a un programma di ricerca su scala mondiale sui legami sociali dei bambini, programma che comprendeva anche gli ambienti di ECEC non familiari. Questa ricerca ha mostrato che la sensibilità-ricettività nelle cure date ai bambini è l'elemento determinante più forte dell'attaccamento rassicurante (di Wolf & van IJzendoorn, 1997). Quindi i genitori dovrebbero reagire rapidamente e in modo adeguato ai segnali di malessere del bambino, prevedere delle interazioni con lui, rispondere in modo adeguato ed efficace alle sue iniziative di interazione e fornirgli degli stimoli adatti alla sua età (ad esempio vocalizzazione, conversazione, lettura condivisa di libri, fornitura di oggetti ludici e di costruzione). Consigli simili, che sottolineano l'importanza della sensibilità, del sostegno affettivo e del non intervento nelle interazioni

con i bambini, sono stati indirizzati agli insegnanti e agli altri attori delle strutture di ECEC. Degli strumenti di valutazione della qualità di uso corrente, come la scala rivista di valutazione dell'ambiente prescolare (*Early Childhood Environments Rating Scale – ECERS-R*; Harms et al., 1998) e la scala di valutazione dell'ambiente di accoglienza (*Observation Rating Scale of Care Environment – ORCE*), utilizzate nello studio *Early Child Care* del NICHD ECCN, sono direttamente derivate da questi concetti (per esempio di studi europei con l'ECERS e l'ORCE, cfr., tra gli altri, Sylva et al., 2004; Tietze & Cryer, 1999, 2004; Vermeer et al., 2005).

Dibattiti in corso: pratiche favorevoli allo sviluppo (DAP) vs standard accademici

La teoria della maturazione e la teoria costruttivista continuano a ispirare approcci incentrati sul bambino, nei quali il gioco, le interazioni con i compagni, l'esplorazione spontanea, l'apprendimento attraverso la scoperta così come le attività cooperative con i compagni sono percepiti come meccanismi essenziali per stimolare lo sviluppo preparando il bambino all'istruzione obbligatoria, che inizia molto spesso a sei o sette anni. Al contrario, le teorie dell'apprendimento, ancorate al comportamentismo durante la prima metà dell'ultimo secolo, poi alle teorie del trattamento dell'informazione, accentuano l'importanza di una trasmissione delle conoscenze e delle competenze gestita dall'insegnante e privilegiano le competenze linguistiche e cognitive "accademiche" in legame diretto con il curriculum della scuola primaria, cosa che si traduce, anche con i bambini molto piccoli, in un approccio più *didattico* – nel quale gli strumenti previsti per rafforzare il processo di apprendimento sono l'istruzione diretta e la ricompensa, nell'ambito di un curriculum "accademico" estremamente strutturato e pianificato. Gli studi hanno mostrato che i programmi di educazione prescolare rivolti ai bambini provenienti da ambienti a basso reddito o da minoranze etniche, ispirati alle teorie dell'apprendimento e che utilizzano l'istruzione diretta a orientamento accademico, si sono dimostrati relativamente efficaci per realizzare gli obiettivi cognitivi e scolastici prefissati (cfr. in particolare Gersten et al., 1988; Schweinhart & Weikart, 1997). Ma sono state fatte delle critiche agli effetti negativi di questo approccio sul piano socio-affettivo (cf. in particolare Burts et al., 1992; Haskins, 1985; Stipek et al., 1995).

Nei dibattiti attuali sui programmi educativi per i bambini piccoli, non predomina nessuna teoria, né teoria "pura" della maturazione, né teoria costruttivista, né teoria dell'apprendimento. Si osserva piuttosto un approccio consensuale all'interno della comunità scientifica e tra molti insegnanti, che può essere definito *socio-costruttivista*, nel senso in cui sottolinea l'importanza dell'attività motivata e dell'iniziativa del bambino come motori dello sviluppo, riconoscendo che questo sviluppo non interviene in un vuoto culturale ma che deve rivolgersi ad ambiti di conoscenze e di competenze portatrici di valori culturali, cosa che tende verso le tesi di Dewey e Fröbel. Quindi, il ruolo dell'insegnante nel socio-costruttivismo non si limita a creare le condizioni di uno sviluppo auto-generato. L'insegnante deve anche introdurre deliberatamente i bambini ad ambiti culturali come la lingua della scuola, l'alfabetizzazione, l'alfabetizzazione numerica, la matematica e le scienze, e prevedere delle interazioni con i bambini in modo da impostare il loro sviluppo in questi ambiti. Ma questo approccio consensuale si rifà molto ai precursori dell'ECEC, in particolare a Dewey, nell'accento che pone sul rispetto dei principi di sviluppo e di motivazione (permettendo ai bambini di prendere delle iniziative e di determinare in una certa misura il proprio progresso all'interno del curriculum), attraverso attività di costruzione, di gioco simbolico in cui "fanno finta" e di attività collaborative in piccoli gruppi partendo da materiali e da compiti autentici che servono da elementi base per stimolare lo sviluppo. Un esempio interessante di questo approccio, con effetti notevoli sulle competenze in lingua e in pre-alfabetizzazione, è l'"esperimento della posta" (*post office experiment*) di Neuman e Roskoss (1993), che consisteva nell'utilizzare le motivazioni dei bambini, indotte in modo ludico e intrinseco, per insegnare loro le lettere e le funzioni della scrittura e della lettura e per

arricchire il loro vocabolario e le loro conoscenze generali, grazie a giochi fatti durante diverse settimane consecutive alla posta che era stata preparata nella classe. Possono essere citati molti esempi simili, anche se poche esperienze di questo tipo sono state oggetto di lavori di ricerca.

Inoltre, si osserva anche una convergenza con l'approccio socio-affettivo ancorato alla teoria dell'attaccamento rassicurante. L'importanza dei legami sociali e affettivi sicuri e stabili nell'ECEC, come elemento essenziale di uno sviluppo armonioso e di un apprendimento efficace, è ormai ampiamente riconosciuta (Pianta et al., 1997; Hamre & Pianta, 2001; Rimm-Kaufman et al., 2002). Uno sviluppo (psicologicamente) equilibrato è comunemente definito come lo sviluppo dell'autoregolazione, un concetto che si riferisce al controllo volontario delle emozioni positive e negative, che permette un comportamento adattabile socialmente auspicabile, compreso in termini di interesse nei confronti dell'apprendimento (McClelland et al., 2006). I legami sociali sicuri con gli insegnanti e i compagni di classe rappresentano una base importante per lo sviluppo dell'autoregolazione (Kochanska et al., 2000).

Il nuovo consenso, sostenuto dagli studi sullo sviluppo del bambino e da nuove informazioni sull'apprendimento attivo, costruttivo e mediato nei legami sociali cooperativi, che richiedono insegnanti sensibili e ricettivi che guidano e condividono le attività dei bambini, è riflesso *inter alia* nel concetto di pratica favorevole allo sviluppo (*developmentally appropriate practice*, DAP), elaborato da Bredekamp (1987). La vasta gamma di principi e di criteri associati a questo concetto è stata applicata con successo negli Stati Uniti per valutare le pratiche nei centri di accoglienza e negli istituti prescolari e per migliorare la qualità delle strutture e dei processi. È stato anche adottato dall'Organizzazione mondiale per l'educazione prescolare (OMEP), un'organizzazione non governativa che raggruppa 60 organizzazioni di tutto il mondo, comprese quelle di diversi paesi europei. Ma, malgrado questo consenso, continuano a esserci delle differenze nei programmi di ECEC in termini di importanza riconosciuta alle attese di tutte le parti coinvolte e delle soluzioni trovate al problema di conciliare tutte le preoccupazioni e di rispondervi. In molti paesi, le strutture preprimarie e i centri educativi per i bambini di più di 3-4 anni sono integrati nel sistema scolastico primario (cfr. capitolo 3 sulle strutture di accoglienza) e sono soggette alle norme accademiche definite per il primario. Inoltre, si osserva che la pressione dei decisori politici, che richiedono risultati immediati in ambiti facilmente misurabili come l'alfabetizzazione e la matematica, così come l'accento crescente posto sulla responsabilizzazione, minano l'approccio incentrato sullo sviluppo e comportano un abbassamento dell'età delle acquisizioni scolastiche (Dickinson, 2002; Marcon, 2002). Questa pressione è particolarmente evidente nei programmi che si rivolgono ai bambini svantaggiati provenienti da famiglie a basso reddito e da gruppi minoritari, più a rischio di subire un insuccesso scolastico. Un aspetto, forse ancora più importante, è quello della qualità strutturale dei servizi di ECEC. Può essere difficile mettere in pratica gli approcci favorevoli allo sviluppo e le competenze degli insegnanti se le circostanze non sono favorevoli, ad esempio se le dimensioni del gruppo sono troppo grandi e se l'insegnante è troppo impegnato a gestire la classe (cfr. sezione 4).

Valutazione ed efficacia a breve e lungo termine

Nella problematica che oppone l'approccio incentrato sullo sviluppo all'approccio didattico/accademico dei curricula di ECEC, un aspetto determinante è sapere se gli effetti dei programmi sono valutati a breve o lungo termine. *A breve termine*, i programmi didattici e accademici possono essere altrettanto efficaci, se non più efficaci, delle procedure incentrate sullo sviluppo per raggiungere gli obiettivi cognitivi e linguistici. Ma diversi studi mettono in evidenza che i benefici *a lungo termine* – anche per quanto riguarda i risultati scolastici – dei programmi che privilegiano lo sviluppo sono superiori, probabilmente per i loro effetti più positivi sulle attitudini socio-affettive, sull'autoregolazione e sulla motivazione intrinseca dei bambini. Schweinhart e Weikart (1997) hanno comparato il programma

High/Scope è un programma incentrato sull'approccio didattico tradizionale volto all'acquisizione delle competenze di base, definito dai ricercatori come "lasciar fare", probabilmente per l'impostazione degli insegnanti che privilegiano la maturazione. A breve termine, il programma didattico e il programma incentrato sullo sviluppo-costruttivista *High/Scope* si sono dimostrati più o meno efficaci, sia l'uno che l'altro, dal punto di vista cognitivo ma, a lungo termine, sono apparsi in modo evidente i benefici del programma *High/Scope* negli altri ambiti. Questo studio ha infatti permesso di constatare tra i bambini che hanno seguito quest'ultimo programma una migliore autoregolazione, un'attitudine più positiva nei confronti del lavoro, un rafforzamento della motivazione e un migliore adattamento sociale e comportamentale, che, rispetto agli altri approcci, ha avuto effetti sociali superiori (ad esempio una minore delinquenza e una maggiore indipendenza economica) all'inizio dell'età adulta. Questi effetti sociali sono comparabili a quelli constatati nel caso del *Perry Preschool Project*, predecessore del programma *High/Scope*. Bisogna sottolineare che il modello del "lasciar fare" si è dimostrato il meno efficace da tutti i punti di vista.

Marcon (1999) ha comparato tre approcci educativi diversi applicati nel livello preprimario per determinare i loro effetti sullo sviluppo dei bambini e sulla loro padronanza delle competenze di base in lingua, alfabetizzazione e matematica alla fine del preprimario. La maggior parte dei bambini presi in esame proveniva da famiglie a basso reddito e da gruppi minoritari. Da questo studio emerge che i bambini che hanno frequentato un istituto preprimario incentrato sullo sviluppo, caratterizzato da un approccio incentrato sul bambino (su pratiche favorevoli allo sviluppo, DAP), dimostrano una migliore padronanza delle competenze di base alla fine del preprimario rispetto ai bambini che hanno seguito dei programmi basati su un approccio accademico, incentrato sull'insegnamento diretto delle competenze "standard" (allineato alle norme di apprendimento stabilite per il primario). Ma i benefici del procedimento incentrato sul bambino rispetto al procedimento preprimario accademico si sono dimostrati scarsi e i due tipi di programmi hanno dato migliori risultati rispetto al modello misto che associa in modo pratico, o eclettico, elementi dei due approcci. Uno studio di monitoraggio ha fatto emergere un quadro ancora più complesso (Marcon, 2002). Si sono osservati migliori risultati nel primo e secondo anno del primario e un minore tasso di ripetenza (soprattutto tra i maschi) o di orientamento verso l'educazione speciale tra i bambini che hanno seguito un programma prescolare accademico rispetto a quelli che avevano seguito un programma incentrato sul bambino o misto. Questi benefici si sono mantenuti fino al terzo anno del primario (fino a nove anni). I benefici in termini di tasso di ripetenza e di orientamento verso l'educazione speciale sono scomparsi durante il terzo anno e, al quarto anno (a dieci anni), i bambini che avevano seguito un programma prescolare nell'ambito di programmi incentrati sul bambino o di tipo misto hanno ottenuto migliori risultati in molte materie e una migliore media generale rispetto ai bambini che avevano seguito un programma di tipo accademico, anche se gli effetti sono globalmente di poco conto. I risultati indicano che i bambini provenienti dal percorso prescolare accademico sono relativamente svantaggiati al momento del passaggio al quarto anno, che, nel sistema degli Stati Uniti (come altrove, probabilmente), è caratterizzato da maggiori requisiti di apprendimento autogestito e da uno spostamento delle priorità, nel senso che si tratta meno di acquisire le competenze di base in lettura, scrittura e matematica e più di sviluppare le capacità di comprensione, redazione e discernimento. Marcon (2002) conclude che i bambini prescolarizzati secondo l'approccio incentrato sul bambino e secondo il modello misto sono stati apparentemente preparati meglio ad affrontare queste nuove sfide durante il quarto anno del primario.

Un altro fattore che può avere effetti è l'età adatta per l'uno o l'altro approccio. I programmi educativi rivolti ai bambini piccoli, di meno di cinque anni, dovrebbero privilegiare l'approccio incentrato sullo sviluppo, mentre i programmi rivolti ai bambini di cinque e sei anni potranno integrare materie scolastiche in un curriculum più pianificato, con un intervento più evidente dell'insegnante, senza che ciò abbia delle conseguenze negative sul piano socio-affettivo. Una priorità successiva riconosciuta

alle competenze scolastiche che segue un percorso più incentrato sullo sviluppo, che favorisce le attitudini socio-affettive, può anche contribuire a facilitare il passaggio verso il primario. Elementi che appoggiano questa tesi ci vengono forniti da Stipek et al. (1998), che hanno comparato quattro gruppi di bambini essenzialmente provenienti da ambienti a basso reddito e da minoranze etniche che, prima della scolarizzazione nel primario, avevano frequentato tra i tre e i cinque anni, un istituto preprimario incentrato su un approccio che privilegiava lo sviluppo socio-affettivo o le competenze di base. Questo studio ha mostrato che l'attenzione sul bambino e sul suo sviluppo socio-affettivo nei primi due anni di prescolarizzazione (fino a cinque anni) ha effetti positivi sul suo sviluppo, sia sul piano scolastico che sul piano socio-affettivo, indipendentemente dal tipo di centro educativo frequentato durante il terzo anno. Tuttavia, emerge da questo studio che un orientamento accademico nel centro educativo (a cinque e sei anni), cioè, nel terzo anno, dopo due anni di scuola preprimaria incentrati sullo sviluppo socio-affettivo, ha effetti leggermente migliori sui risultati scolastici in molte materie nella scuola primaria e che non ha nessun effetto negativo evidente sul piano socio-affettivo rispetto ai programmi incentrati sull'aspetto socio-affettivo. Questi ultimi si sono dimostrati leggermente più efficaci per sviluppare le attitudini alla risoluzione di problemi e alla comprensione del linguaggio, come nelle conclusioni di Marcon (2002).

Ricapitolazione della problematica

Non tutti concordano con la tesi delle pratiche favorevoli allo sviluppo del bambino o, più esattamente, la sua versione socio-affettiva (in opposizione alla versione accademica). È vero che i dati, considerati nel loro insieme, forse non sono estremamente convincenti. Ad esempio, Van Horn et al. (2005) criticano gli studi che, sulla scia di Bredekamp (1987), erano a favore dell'approccio favorevole allo sviluppo in materia di ECEC. Secondo questi ricercatori, tutti gli studi presentano delle imperfezioni metodologiche, come il lavorare con insiemi nidificati di dati senza l'utilizzo di appropriate tecniche di analisi statistica multivello. Partendo da studi di simulazione, dimostrano che, se venissero utilizzate le tecniche di analisi adeguate, pochi degli effetti citati sulla competenza cognitiva e scolastica rimarrebbero statisticamente significativi rispetto all'approccio accademico o didattico. È possibile che l'opposizione tra approccio favorevole allo sviluppo contro gli standard accademici sia un modo troppo semplificato per definire le sfide attuali dell'educazione preprimaria dei bambini provenienti da famiglie a basso reddito e da minoranze etniche. I dati mostrano che l'approccio incentrato sullo sviluppo deve essere privilegiato per i bambini molto piccoli, ma che resta preferibile preparare progressivamente i compagni più grandi ai tipi di compiti di apprendimento che dovranno svolgere alla scuola primaria, in modo da facilitare il passaggio verso il primo anno di questo livello. Un orientamento accademico sull'acquisizione delle competenze di base (ad esempio relativo alla coscienza fonologica e alla coscienza dello scritto) può essere integrato in un curriculum di attività ludiche, autentiche, tra cui la lettura condivisa e dialogica e gli scambi verbali con l'insegnante, attività che, inoltre, sono favorevoli all'arricchimento del vocabolario, alla comprensione del discorso e alle conoscenze generali (Dickinson et al., 2003) – cosa che si inserisce anche in una pratica favorevole allo sviluppo. Inoltre, cosa che sembra essenziale, indipendentemente dal tipo di procedimento scelto, è un'atmosfera socio-affettiva positiva, fatta di legami affettivi rassicuranti e stabili, con insegnanti sensibili, ricettivi e non intrusivi. A priori, non c'è nessun motivo perché un orientamento sulle competenze scolastiche emergenti, basato su attività autentiche alle quali partecipano gli insegnanti, non vada di pari passo con un'atmosfera socio-affettiva positiva (cfr. Stipek et al., 1998, che arrivano allo stesso punto).

1.4. Educazione e cura nei centri: controllare la qualità delle strutture e dei processi

Gli effetti benefici dell'ECEC sullo sviluppo di tutti i bambini, e in particolare gli effetti benefici compensativi per i bambini svantaggiati, dipendono dalla qualità delle interazioni tra insegnanti e bambini – qualità che dipende dal clima di sicurezza affettiva, dalla sensibilità degli insegnanti, dal sostegno che offrono, dal loro comportamento non intrusivo che privilegia gli scambi verbali e lo stimolo e dal loro ruolo di guida. Questa qualità è ancora maggiore se si verificano queste condizioni. Interazioni di grande qualità sono osservate più spesso nelle classi in cui il rapporto bambini/personale è più basso e in cui il livello di educazione e di formazione specifica degli insegnanti e di altri attori è più alto (Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; Howes & Smith, 1995; NICHD ECCN, 2002; Phillips et al., 2000). Inoltre, gli studi mostrano che gli stipendi più alti degli insegnanti e i tassi più bassi di rotazione che vi sono associati (importanti per la stabilità dei legami sociali e per il mantenimento dell'esperienza) si traducono anche in una migliore qualità del processo. In uno studio svolto in diversi Stati degli Stati Uniti sui legami tra qualità strutturale e qualità del processo nelle strutture di educazione e cura per i neonati, per i piccoli e per i bambini in età prescolare, la qualità è definita secondo gli standard per le pratiche favorevoli allo sviluppo (DAP) e misurate secondo la scala di valutazione dell'ambiente prescolare (ECERS), uno strumento di osservazione ancorato alla teoria dell'attaccamento. Phillips et al. (2000) hanno constatato effetti particolarmente evidenti sulla qualità dei processi didattici della dimensione dei gruppi (solo tra i neonati e i bambini più piccoli), del rapporto bambini/adulto (in tutte le fasce di età), del livello di educazione generale e di formazione specialistica degli adulti in educazione dei bambini piccoli (tra i neonati e i più piccoli) e del livello di stipendio di questi ultimi (tra tutti i bambini). Alcuni studi europei, o che coinvolgono paesi europei, come i lavori di Andersson (1992), Broberg et al. (1997), Sylva et al. (2004), Tietze et Cryer (1999, 2004) et Vermeer et al. (2006), anche se meno dettagliati rispetto agli studi americani sull'argomento, mostrano relazioni simili tra la qualità strutturale e la qualità del processo.

Diversi studi hanno messo in evidenza che il livello di istruzione generale, completato da una formazione specifica in educazione dei bambini piccoli, ha un'incidenza sulla qualità del processo didattico e sui risultati in termini di sviluppo e di competenze scolastiche (per un quadro di insieme di questi studi, cfr. Early et al., 2006 e 2007). Si osserva un certo consenso sul fatto che gli insegnanti e gli altri responsabili dei bambini piccoli dovrebbero avere una formazione di livello *Bachelor* (istruzione superiore di primo livello) e aver seguito una formazione specifica in questo settore. Ma questo consenso non si traduce necessariamente nella pratica. In occasione di uno studio su larga scala svolto in diversi Stati degli Stati Uniti, Early et al. (2006) hanno riscontrato effetti misti dei diversi livelli di educazione sulla qualità del processo didattico. Questa qualità era sicuramente superiore nelle classi in cui gli insegnanti erano in possesso di un diploma di livello *Master* (istruzione superiore di secondo livello), o di un dottorato, rispetto a quelle in cui il livello di qualifica degli insegnanti era inferiore al *Bachelor*, mentre non è stata evidenziata nessuna differenza tra un *Bachelor* e un diploma di livello inferiore. Questo studio ha mostrato anche che la formazione specifica in educazione dei bambini piccoli ha un'incidenza quando gli insegnanti hanno un livello di studi generali più basso, ma che non ha nessuna incidenza quando hanno un *Bachelor* o un diploma di livello più alto. Trattandosi delle competenze scolastiche dei bambini, gli insegnanti in possesso di un *Bachelor* o di un diploma di livello più alto ottengono migliori risultati in matematica e nella risoluzione di problemi ma non in lingua e alfabetizzazione. Si possono trovare diverse spiegazioni a questi risultati. Innanzitutto, altre caratteristiche strutturali della qualità – il rapporto bambini/personale, ad esempio – possono avere un'importanza, anche se non sono strettamente legate al livello di educazione e di formazione degli

insegnanti. In secondo luogo, molti centri di ECEC offrono al personale, in particolare ai non specialisti meno qualificati, una formazione e una supervisione complementari agli studi e alla formazione precedenti al loro ingresso in servizio (Early et al., 2006). Questa formazione continua e l'uso di sistemi di controllo della qualità nei centri di ECEC possono essere una caratteristica importante della qualità strutturale.

In un commento su risultati simili di altri sette studi svolti negli Stati Uniti sulla formazione degli insegnanti, Early et al. (2007) affermano che "generalmente, noi (...) pensiamo ancora oggi che la formazione dovrebbe essere importante per gli insegnanti così come per la maggior parte delle altre professioni". Per spiegare l'assenza di associazioni tra il livello di formazione degli insegnanti e la qualità della loro didattica in classe, i ricercatori sostengono che la formazione degli insegnanti non è abbastanza adattata ai bisogni educativi dei bambini piccoli. Sottolineano, in particolare, la mancanza di una presa di coscienza, nei programmi di formazione degli insegnanti, dell'importanza di avere delle relazioni rispettose e basate sulla fiducia tra i bambini e gli insegnanti, dovuta all'accento posto sui contenuti e le conoscenze. Inoltre, un programma di formazione degli insegnanti della prima infanzia, che promuove comportamenti e interazioni linguistiche e letterarie più appropriate in classe, ha mostrato un netto miglioramento dello sviluppo linguistico dei bambini (Wasik et al., 2006). Di conseguenza, una spiegazione plausibile è che i programmi di formazione generale degli insegnanti non sono sufficientemente incentrati sulle pratiche attese a livello di accoglienza e di educazione per la prima infanzia.

In generale, le caratteristiche della qualità strutturale, come sono state esaminate qui sopra, sono regolate a livello di uno Stato o di un paese da disposizioni relative alla qualità (cfr. capitolo 4). Gli studi mostrano, in modo abbastanza logico, che gli asili nido e gli istituti preprimari presentano, in media, una migliore qualità delle strutture e dei processi negli Stati e nei paesi in cui la regolamentazione in materia di ECEC è più stretta rispetto a quelli in cui la regolamentazione è meno esigente (Chan & Mellor, 2002; Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; Gilliam & Zigler, 2000; Phillips et al., 2000). Secondo uno studio transnazionale realizzato in Europa da Tietze e Cryer (1999), che non si incentra particolarmente sui gruppi minoritari e a basso reddito, i paesi nei quali la regolamentazione dei sistemi di ECEC si inserisce in un quadro politico volto essenzialmente agli apprendimenti scolastici, tendono a trascurare le caratteristiche primordiali della qualità strutturale (permettendo un numero maggiore di bambini per gruppo e un rapporto bambini/personale più alto) e mostrano una minore qualità dei processi (ad esempio, un orientamento più didattico e una qualità minore sul piano socio-affettivo) rispetto agli Stati e ai paesi che hanno adottato un quadro politico incentrato sull'accoglienza.

Il Progetto prescolare dell'Associazione internazionale di valutazione del rendimento scolastico (IEA) è uno studio transnazionale longitudinale in corso sull'educazione e l'accoglienza preprimarie svolto in dieci paesi (tra cui, per i paesi europei, Irlanda, Grecia, Spagna, Italia, Polonia e Finlandia). Questo studio, basato su un campione rappresentativo di centri di educazione e accoglienza dei bambini di quattro anni, ha lo scopo di esaminare, utilizzando la scala ECERS-R (Harms et al., 1998) e altri strumenti di valutazione, le caratteristiche delle strutture e dei processi e gli effetti di queste caratteristiche sulle competenze linguistiche e cognitive dei bambini a sette anni, misurate con una serie di test transnazionali equivalenti. I risultati, esposti da Montie et al. (2006), che si basano su un'analisi di regressione a tre livelli (paese, ambienti educativi, bambini) mostrano effetti positivi sulle competenze linguistiche e cognitive del livello di partecipazione degli adulti (insegnanti) alle attività dei bambini e del livello di interazione tra adulti e bambini (ma solo negli ambienti essenzialmente incentrati sul bambino). Inoltre, l'aspetto quantitativo delle interazioni tra bambini a quattro anni ha effetti positivi sulle competenze linguistiche misurate a sette anni. La quantità delle attività alle quali partecipa tutto il gruppo è correlato negativamente con i risultati cognitivi, mentre il tempo dedicato

alle attività individuali o in piccoli gruppi di apprendimento esplorativo e di risoluzione di problemi è correlato in modo positivo con lo sviluppo cognitivo. Trattandosi delle caratteristiche di qualità strutturale, il Progetto prescolare di IEA ha messo in evidenza che il numero di anni di formazione a tempo pieno degli insegnanti ha effetti concordanti e statisticamente significativi, anche se relativamente bassi, sui risultati linguistici dei bambini. Non è stata osservata nessuna coerenza negli effetti delle dimensioni del gruppo e dal rapporto bambini/insegnante nei paesi partecipanti, cosa che sembra indicare che la pertinenza di questi aspetti della qualità è meno generalizzata di quanto si pensasse. L'ambiente culturale più ampio e i modelli di socializzazione predominanti all'interno della famiglia possono avere un ruolo in questo senso (Clarke-Stewart et al., 2006). Ma un'altra spiegazione possibile è che le caratteristiche della qualità strutturale sono condizioni sine qua non per ottimizzare la qualità dei processi, ma che non hanno effetti diretti sullo sviluppo. Quindi, le analisi svolte nell'ambito del Progetto prescolare di IEA possono avere sottovalutato l'impatto di queste caratteristiche.

Inoltre, un risultato interessante che emerge dal Progetto prescolare dell'IEA è che sia i fattori a livello degli ambienti che quelli a livello dei paesi, spiegano le differenze dei risultati linguistici e cognitivi. Ad esempio, a livello dei paesi, la percentuale degli ambienti in cui gli adulti partecipano alle attività dei bambini e hanno interazioni multiple con esse, ha preannunciato la differenza di risultati linguistici e cognitivi, il che indica che la qualità sperata dei processi dovrebbe essere direttamente regolamentata dallo Stato o dai paesi, ad esempio in forma di "programmi educativi nazionali" (per degli esempi, cfr. Chan & Mellor, 2002).

1.5. Benefici a lungo termine, ostacoli all'uso e progettazione dei sistemi

Se l'educazione prescolare è utilizzata come misura politica per garantire una maggiore equità, non è sufficiente avere solo effetti a breve termine, sollevando la questione delle condizioni in cui i risultati immediati dei programmi sono tradotti in benefici a lungo termine. Non è sufficiente neanche se gli approcci efficaci sono limitati ai programmi "tipo" su piccola scala, che prendono in considerazione solo poche proposte dei gruppi target. Ciò solleva la questione degli strumenti da prevedere per ampliare l'accesso ai servizi preprimari di alta qualità.

Benefici a lungo termine

La diminuzione degli effetti dei programmi, anche se ben documentati, non è così generalizzata e inevitabile come sembra. Ad esempio, i risultati di un certo numero di programmi, citati nelle sezioni precedenti, indicano che l'efficacia a lungo termine è possibile. Nella loro meta-analisi degli studi di valutazione dei programmi preprimari pubblicati dopo il 1985, Blok et al. (2005) hanno registrato una diminuzione media annua dell'ampiezza dell'effetto integrato corrispondente a uno scarto tipo di 0,03, il che significa la scomparsa di un effetto medio di 0,5 in un periodo di circa 15 anni. Nell'intervallo si osserverebbero probabilmente diversi benefici, come un tasso inferiore di ripetenza, un tasso inferiore di orientamento verso l'educazione speciale e, nei sistemi scolastici differenziati – suddividendo gli alunni per livello – un tasso più alto di passaggio verso i livelli superiori del secondario degli alunni provenienti da ambienti a basso reddito e da minoranze etniche.

Il miglioramento dei curricula, della concezione e della qualità dei programmi probabilmente permetterebbe di prolungare gli effetti positivi dei servizi di educazione preprimaria. I dati indicano che un'accoglienza precoce (a tre anni o prima, ma forse non troppo presto), basata su un approccio intensivo, multisistemico e di alta qualità, che combina un'educazione prescolare incentrata sul bambino e sul suo sviluppo con un coinvolgimento dei genitori, un'educazione da parte dei genitori e un sostegno alle famiglie, porta una serie di benefici a lungo termine, individuali e sociali (Yoshikawa, 1994). I programmi per i quali si constata una minore diminuzione degli effetti sono in particolare i programmi combinati presi in esame qui sopra. Come già detto, un'altra caratteristica importante è l'intensità, o "dose", di intervento prescolare: più è forte, più sono evidenti gli effetti a lungo termine e più il tasso di diminuzione è basso (Gorey, 2001). Perché l'ECEC raggiunga l'obiettivo di equità riducendo in modo duraturo le disparità educative tra i bambini, devono essere soddisfatti tre criteri essenziali: 1) adottare un approccio incentrato sullo sviluppo del bambino, che favorisca le competenze di autoregolazione; 2) fornire un ambiente didatticamente sicuro e stabile, che favorisca i legami sociali rassicuranti e le competenze sociali e 3) associare a questo approccio delle attività autentiche, che guidano i bambini nell'esplorazione degli ambiti culturali del linguaggio, dell'alfabetizzazione, della matematica e delle scienze.

L'efficacia a lungo termine si manifesta attraverso dei risultati scolastici superiori alla media nelle classi successive (in scrittura e matematica), percorsi scolastici migliori, una minore dipendenza nei confronti del sostegno sociale, una maggiore indipendenza economica, meno problemi psicosociali, meno delinquenza giovanile, meno tabagismo e tassi inferiori di obesità degli adolescenti. Tre dei programmi summenzionati sono stati oggetto di analisi costo/benefici che hanno messo in evidenza dei tassi di profitto elevati in tutti e tre i casi. Questi tre programmi sono i seguenti: *Perry-Preschool*, *Abecedarian* e *Chicago Child-Parent Centers* (Barnett, 2000; Masse & Barnett, 2002; Belfield et al., 2006; Reynolds et al., 2002). I risultati di questi studi mostrano dei tassi di profitto molto alti, da 1:2 (*Abecedarian*) e 1:4 (*Chicago CPC*) a 1:14 (*Perry Preschool*). Secondo Heckman (2006), gli

investimenti educativi nel capitale umano sono socialmente ed economicamente più redditizi se sono destinati ai bambini in età prescolare.

Quindi, la diminuzione degli effetti è un problema che merita di essere considerato seriamente. Una delle spiegazioni di questa diminuzione è che i bambini che hanno beneficiato di un'educazione preprimaria possono poi frequentare scuole elementari di minore qualità educativa, dove la composizione della popolazione di alunni è meno favorevole sul piano socio-economico e i problemi di insicurezza sono più numerosi (cfr. ad esempio lo studio di monitoraggio di Lee & Loeb [1995] dei partecipanti ai programmi *Head Start*). In altri termini, gli effetti dei programmi preprimari possono essere ridotti a niente da condizioni successive sfavorevoli. Tali risultati di ricerca evidenziano la necessità di apporti multisistemici e continui, che si inseriscono in un campo di intervento allargato al contesto familiare e in un processo mantenuto nell'istruzione elementare.

Al riguardo, è interessante esaminare più da vicino il modo in cui un programma esemplare, i cui effetti a lungo termine sono particolarmente significativi e il cui tasso di profitto è molto positivo, ha prodotto i suoi risultati. In una nuova analisi del progetto *Chicago Child-Parent Centers*, Reynolds et al. (2004) analizzano in modo minuzioso il modo in cui gli effetti a breve termine del programma sulle attitudini cognitive, linguistiche, scolastiche e socio-affettive dei bambini di cinque e sei anni si sono tradotti e trasformati in diversi risultati intermedi e finali a diciotto anni. Utilizzando delle equazioni strutturali, Reynolds et al. mettono in evidenza che molti fattori intermedi hanno avuto un ruolo nella traduzione degli effetti a breve termine in risultati a lungo termine. Alcuni di questi fattori sono di tipo familiare e dimostrano che il sostegno alle famiglie è una componente del programma che ha contribuito al mantenimento degli effetti cognitivi iniziali, nel senso in cui questo sostegno ha avuto come effetti di ridurre i maltrattamenti nei confronti dei bambini e i cambiamenti di istituti scolastici tra i quattro e i dodici anni e di aumentare la partecipazione dei genitori alla vita scolastica. Altri fattori si riferiscono al modo in cui i bambini hanno affrontato la scuola primaria. I miglioramenti dei bambini in termini di competenze cognitive e scolastiche hanno contribuito a un migliore adattamento in classe, che si traduce in un interesse più evidente per la scuola e in un minore tasso di abbandono. Inoltre, il minore tasso di ripetenza che risulta dalle migliori competenze cognitive e scolastiche ha avuto degli effetti positivi sull'interesse per la scuola. Infine, i fattori legati al bambino, alla scuola e alla famiglia hanno facilitato il passaggio in un istituto di istruzione secondaria di buona qualità, che si traduce in migliori risultati scolastici e in un minore tasso di delinquenza giovanile a diciotto anni. La trasformazione degli effetti dei programmi di educazione preprimaria in risultati a lungo termine è un processo relativamente complesso, che coinvolge diversi sistemi (bambino, famiglia, scuola, istruzione secondaria), ognuno sensibile alle influenze esterne negative, salvo prevedere una protezione adeguata e un sostegno permanente (cfr. Lee & Loeb, 1995).

Ostacoli: accesso e uso selettivi, tendenze segregazioniste

Magnuson e Waldfogel (2005) hanno esaminato le condizioni che dovrebbero soddisfare i sistemi di educazione e accoglienza preprimari per ridurre in modo significativo le disparità educative nei confronti dei bambini provenienti da ambienti a basso reddito e da famiglie immigrate o appartenenti a minoranze etniche. La prima condizione essenziale è l'impatto dell'educazione e dell'accoglienza preprimarie sulle competenze necessarie per affrontare la scuola primaria. Più questo impatto sarà grande, più le disparità educative saranno ridotte. La seconda condizione si riferisce alla misura in cui l'educazione e l'accoglienza preprimarie hanno un impatto differenziato, o compensativo, nel senso in cui sono i più svantaggiati che ne beneficiano. I programmi dovrebbero avere effetti maggiori sugli alunni più svantaggiati. I risultati di ricerca presi in esame confermano che i programmi di educazione preprimaria di alta qualità sono in grado di soddisfare queste prime due condizioni. La terza condizione si riferisce all'uso reale dell'educazione preprimaria da parte di gruppi svantaggiati sul

piano educativo. Dopo avere analizzato i dati disponibili, Magnuson e Waldfogel concludono che a livello sociale, l'educazione preprimaria può contribuire in modo significativo a cancellare le disparità educative tra i bambini solo se l'uso dei centri e delle strutture preprimarie di alta qualità da parte delle famiglie a basso reddito e delle famiglie appartenenti a minoranze etniche aumenta significativamente.

Nella maggior parte dei paesi, le famiglie a basso reddito e gli immigrati hanno meno accesso ai servizi di ECEC (di buona qualità) (Arnold & Doctoroff, 2003; Chan & Mellor, 2002; Magnuson & Waldfogel, 2005; LoCasale-Crouch et al., 2007; OCSE, 2001; Sylva et al., 2007b). Stipek et al. (1998) osservano che negli Stati Uniti, le strutture preprimarie destinate ai bambini provenienti da ambienti a basso reddito e da minoranze etniche tendono ad avere un orientamento più didattico, più incentrato sulle competenze di base, a operare in un ambiente socio-affettivo negativo e, spesso, a usare insegnanti il cui livello di istruzione è basso. Questo conferma le affermazioni di Phillips et al. (2000), che osservano che i centri di accoglienza e le strutture preprimarie in cui gli insegnanti hanno un livello di formazione e di remunerazione più alto, il rapporto bambini/personale è più basso e la qualità didattica è superiore, richiedono ai genitori dei contributi più alti, rendendo così l'offerta di migliore qualità meno accessibile per i gruppi a basso reddito. Anche se questi risultati si basano sugli Stati Uniti, possono essere indicativi della situazione di altri paesi nei quali i sistemi di ECEC dipendono in gran parte dal settore privato. Inoltre, lo studio di Sylva et al. (2007b), svolto nel Regno Unito (Inghilterra), fornisce risultati simili nel caso di un uso sociale selettivo di centri preprimari. Ciò rappresenta un ostacolo maggiore all'uso dei servizi di ECEC come strumento per migliorare le prospettive educative dei bambini provenienti da ambienti a basso reddito e immigrati, dato che non saranno mai soddisfatte né la prima, né la seconda condizione previste da Magnuson e Waldfogel. Un altro argomento di preoccupazione è che, in molti paesi, la concezione dei sistemi di ECEC è frammentata (OCSE, 2001). Questi sistemi sono caratterizzati da molte discontinuità e da importanti transizioni, che disturbano i legami sociali dei bambini con i compagni e con gli insegnanti. Queste discontinuità e queste frequenti interruzioni diminuiscono molto l'efficacia dei processi di sviluppo e di apprendimento, possono generare problemi di comportamento e possono tradursi in scarsi risultati nella scuola primaria (Cryer et al., 2005; Rim-Kaufman & Pianta, 2002). Inoltre, la frammentazione dei sistemi rafforza le tendenze all'uso socialmente selettivo (Leseman, 2002).

Nella maggior parte dei paesi, l'ECEC è offerta su un mercato misto e segmentato complesso, e può assumere diverse forme (come l'accoglienza nei centri, l'assistenza a domicilio, l'accoglienza su mezza giornata o su tutta la giornata) e può presentare delle difficoltà in termini di costi a carico delle famiglie, di sistemi di finanziamento e di regolamentazione relativa alla qualità, che genera in molti paesi un uso socialmente selettivo che tende a far aumentare gli svantaggi esistenti (OCSE, 2001). L'offerta proviene da strutture private, sovvenzionate in tutto o in parte. Le sovvenzioni possono essere centralizzate (concesse direttamente ai centri) o decentralizzate (in forma di assegni e di sgravi fiscali per i genitori). Possono esserci delle differenze nelle regolamentazioni relative alla concessione di licenze e accreditamenti, e differenze evidenti in termini di qualità – queste ultime sono legate alle prime. Su questo mercato misto e segmentato, i genitori ricorrono ad alternative, non sempre positive per i bambini. Possono affidare l'assistenza dei loro figli ad altri membri della famiglia o ad adulti del vicinato. Uno dei due genitori può smettere di lavorare finché i bambini sono piccoli. A volte esistono dei servizi di assistenza alternativi poco costosi, la cui qualità può lasciare a desiderare. Alla luce dei dati disponibili, si possono individuare almeno quattro fattori per spiegare le differenze legate alla classe socio-economica e all'origine etnica o culturale nell'uso dei servizi preprimari (basato sull'analisi della letteratura di Leseman, 2002):

1. il livello di reddito della famiglia, il numero di bambini, l'attività della madre e il suo stipendio orario, rispetto al costo dei servizi a carico dei genitori e agli aiuti concessi alla famiglia;

2. le concezioni culturali e religiose relative all'educazione dei bambini, in particolare il punto di vista secondo cui i bambini dovrebbero essere educati dalla madre, *versus* l'importanza riconosciuta allo stimolo precoce dello sviluppo delle competenze in lingua (seconda) e in alfabetizzazione;
3. il livello di integrazione sociale e culturale e il numero di anni di residenza in un nuovo paese, e più in particolare la fiducia nei servizi professionali di ECEC, percepiti come specializzati e rappresentativi della società nel suo insieme;
4. le considerazioni legate al lato pratico e alla disponibilità di servizi di assistenza informale garantiti dai membri della famiglia che abitano vicini, rispetto all'ubicazione dei servizi formali, agli orari di apertura e alle regole di accoglienza dei bambini malati.

È evidente che una prima misura necessaria per aumentare l'accesso ai servizi di ECEC di alta qualità è di diminuirne i costi per i gruppi a basso reddito (cfr. capitolo 3, sezione 2 sulle misure adottate nei paesi europei). A causa delle loro credenze culturali e religiose, i genitori che appartengono a comunità economicamente svantaggiate e a minoranze etniche e sociolinguistiche possono preferire l'educazione dei bambini a casa, da parte della madre. Inoltre, possono ritenere che i bambini in età preprimaria siano troppo piccoli per partecipare a un programma educativo. Anche se la maggior parte dei genitori riconosce l'importanza del successo del percorso scolastico, possono non percepire il legame tra questo obiettivo e la frequenza di un asilo o di una struttura preprimaria. Una seconda misura determinante a livello di elaborazione delle politiche sembra essere quella di garantire la qualità, e in particolare l'efficacia in termini di sviluppo cognitivo, linguistico e socio-affettivo.

I genitori immigrati e appartenenti a minoranze etniche osservano una differenza tra le pratiche di socializzazione nei centri di accoglienza e negli istituti preprimari e i propri obiettivi di socializzazione (Rosenthal, 1999). Questo problema potrebbe essere risolto organizzando i servizi di ECEC in modo tale che siano più in linea con gli obiettivi e i valori delle famiglie in merito all'educazione dei loro figli e impiegando insegnanti e altro personale provenienti dalla stessa comunità. La povertà e l'appartenenza a un gruppo minoritario espongono le famiglie a diverse pressioni ulteriori legate al reddito della famiglia, al lavoro, alle cure quotidiane dei bambini, al quartiere. È possibile che gli sforzi fatti per affrontare queste richieste di un coinvolgimento personale nel programma educativo o per rispettare gli orari e il regolamento dell'asilo complichino ancora di più la situazione (Farran, 2000). Questo problema potrebbe essere risolto adattando i servizi all'insieme dei bisogni delle famiglie, come è stato fatto, ad esempio, nell'ambito del programma *Chicago Child-Parent Centres* (Reynolds et al., 2004).

1.6. Conclusioni

Alla luce dei dati disponibili, non c'è dubbio che l'educazione preprimaria per i bambini provenienti da ambienti a basso reddito e da minoranze etniche possa contribuire in modo significativo a ridurre gli svantaggi educativi che incontrano questi bambini, a certe condizioni. I dati di valutazione indicano che la concezione dei programmi e l'approccio didattico e curricolare sono fattori di successo determinanti. Gli approcci di scarsa intensità, di scarsa quantità, tardivi e monosistemici sono meno efficaci. Un approccio didattico o accademico, in un ambiente socio-affettivo negativo, può essere più negativo che positivo. Gli approcci precoci, intensivi e multisistemici, che includono l'educazione nei centri e il coinvolgimento di professionisti, hanno un'efficacia superiore e danno risultati a lungo termine eccezionali e un ritorno molto positivo sull'investimento. Probabilmente è positivo, dal punto di vista sociale ed economico, investire nei servizi di ECEC accessibili, di grande qualità, intensivi, e che prevedono un'accoglienza precoce.

È essenziale quindi adattare questo modello generale con servizi adeguati all'età dei bambini e alla diversità dei bisogni e delle preferenze. Ad esempio, i recenti risultati dello studio *Early Child Care* della Rete di accoglienza dei bambini piccoli (Belsky, 2006; NICHD ECCN, 2006) possono essere considerati un avvertimento contro i rischi di un uso intensivo troppo precoce dell'ECEC nei centri per lo sviluppo sociale e affettivo del bambino, anche in condizioni ottimali di qualità. Al riguardo, le considerazioni politiche devono anche prevedere dei sistemi di congedo parentale e il diritto al lavoro a tempo parziale, insieme a interventi educativi nei centri di scarsa intensità per i più piccoli. Uno sviluppo bilingue equilibrato dei bambini piccoli richiede un'educazione bilingue equilibrata. La presenza di numerose prime lingue diverse in una stessa classe e l'impossibilità di trovare e assumere personale capace di intervenire in modo efficace in tutte queste lingue materne richiedono delle strategie alternative, come la partecipazione dei genitori e delle loro comunità sociolinguistiche. Ciò può essere facilitato da programmi a domicilio, complementari ai servizi di accoglienza e di educazione nella lingua principale del centro.

Le misure politiche volte ad accrescere la partecipazione all'offerta di educazione preprimaria dovrebbero esplorare i modi di ridurre i costi per i gruppi a basso reddito, garantendo un alto livello generale di qualità dei servizi destinati a tutti i bambini. Alcuni studi indicano che l'opzione delle sovvenzioni indirette, attraverso assegni e misure fiscali (sovvenzioni a richiesta), potrebbe essere la migliore strategia. Ma un rischio specifico delle sovvenzioni indirette è che possono aumentare le differenze di uso dei servizi di alta qualità tra i gruppi ad alto reddito e i gruppi a basso reddito. Anche le sovvenzioni dirette comportano un rischio specifico, cioè quello di una qualità media scarsa o moderata, come si osserva negli istituti preprimari pubblici di grandi dimensioni. In tutti i casi, le strategie di sovvenzione dovrebbero essere accompagnate da misure strette che permettono di controllare e garantire il rispetto di norme minime di qualità. Se è vero, come affermano Magnuson e Waldfogel (2005), che solo un'educazione preprimaria di alta qualità (che lascia il posto a interventi mirati per coloro che hanno più bisogno) può contribuire a ridurre le disuguaglianze educative tra i bambini piccoli, questa educazione deve essere regolata da standard rigorosi di alta qualità relativi alle dimensioni dei gruppi (per i bambini più piccoli), ai rapporti bambini/personale (più bassi per i più piccoli, leggermente superiori per i più grandi in età prescolare), e al livello di educazione e di formazione degli insegnanti.

Al momento, l'offerta di programmi di ECEC destinati nello specifico a bambini svantaggiati per la loro origine socio-economica o etnica presenta diversi problemi (Farran, 2000). Innanzitutto, molti programmi mirati di educazione prescolare non soddisfano i criteri di qualità e di efficacia. In secondo luogo, i programmi di educazione preprimaria destinati ai bambini svantaggiati spesso sono progetti

temporanei, suscettibili alle tendenze economiche e politiche. Terzo, le misure specifiche mirate tendono a rafforzare la segregazione sociale ed etnica all'interno di un sistema di accoglienza e di educazione preprimarie. A ciò va aggiunto il rischio di diffusione di questo fenomeno nel primario a causa dei legami tra strutture preprimarie e scuole primarie. Questo problema si pone in particolare nei sistemi nazionali che lasciano ai genitori la libera scelta dell'istituto primario. La segregazione è evidente con una maggiore presenza di bambini svantaggiati in alcuni centri di ECEC, cosa che potrebbe avere un effetto negativo ulteriore sullo sviluppo dei bambini. Studi recenti mostrano che i centri che accolgono una popolazione più mista dal punto di vista del reddito delle famiglie ottengono migliori risultati per i bambini svantaggiati. Ciò forse è dovuto al fatto che i bambini più capaci sostengono gli altri bambini nel loro sviluppo (Schechter & Bye, 2007). Di conseguenza, la sfida politica che si tratta di affrontare è di (ri)costruire i sistemi (attuali) di ECEC conformemente alle caratteristiche di concezione essenziali esposte qui sopra, in modo da offrire a tutti i bambini dei servizi di cura e di educazione di alta qualità, che siano integrati, attraenti e adatti per tutte le famiglie, indipendentemente dalla classe sociale o dallo status minoritario, ma che siano anche in grado di rispondere alla diversità dei bisogni educativi e di compensare gli svantaggi educativi dei bambini.

Un sistema ideale di educazione dei bambini è un sistema integrato e differenziato allo stesso tempo, che punta a obiettivi comuni di sviluppo e di educazione, adattandosi ai bisogni e alle preferenze individuali, e incentrato allo stesso tempo sul bambino e sulla famiglia. Raggruppa i diversi tipi di accoglienza, di educazione e di sostegno offerti ed è caratterizzato da regolamentazioni in materia di qualità equivalenti per tutti i sotto-sistemi. Un modello interessante ci è fornito dai sistemi di "educare" e i servizi per fasce di età integrate. Questi sistemi e servizi sono volti a combinare diverse funzioni di educazione e accoglienza in una sola struttura preprimaria locale: accoglienza per tutto il giorno, centro giochi, programmi di educazione preprimaria, attività passatempo per i bambini e programmi di sostegno per i genitori.

Un secondo modello è quello delle *broad-based schools* ("scuole su base allargata"), o *community schools* ("scuole della comunità") o *full-service schools* ("scuole a servizio completo") (cfr. Children's Aid Society, 1997). Queste scuole raggruppano, in un solo edificio, e sotto la stessa direzione e amministrazione, diversi servizi rivolti ai bambini (piccoli), ai genitori e alla comunità locale. Allo stesso tempo, una delle loro funzioni essenziali è l'insegnamento della lettura, della scrittura e della matematica. Garantiscono anche servizi allineati a quelli delle scuole elementari, tra cui programmi compensativi educativi e linguistici per i bambini da 3 a 6 anni, un'accoglienza a finalità educativa tutto il giorno (*educare*, 0-6 anni) e misure di educazione e cura dopo le ore scolastiche (0-12 anni). La coerenza e la cooperazione tra i diversi servizi sono garantiti da riunioni periodiche del personale, da una gestione e da scambi occasionali di personale. Se le scuole su base allargata riescono a mantenere gli obiettivi educativi, stabilendo sinergie tra, da una parte, i programmi preprimari – o l'accoglienza a finalità educativa – intensivi precoci e le attività di sostegno alle famiglie e, dall'altra, la missione educativa della scuola, questo modello sembra promettente per i numerosi punti comuni che presenta con i programmi combinati che hanno prodotto effetti a lungo termine così notevoli.

Bibliografia

- Ackerman, B.P., Brown, E.D., & Izard, C.E. (2004). The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 40(2), 204-216.
- Ackermann, B.P., Izard, C.E., Schoff, K., Youngstrom, E.A., & Kogos, J. (1999). Contextual risk, caregiver emotionality, and the problem behaviors of six- and seven-year-old children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 70, 6, 1415-1427.
- Andersson, B.E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 20-36.
- Arnold, D.H., & Doctoroff, G.L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517-545.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A., & Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707-718.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Barnett, W.S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-50.
- Barnett, W.S. (2000). Economics of early childhood intervention. Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (Eds.) (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention. Second edition* (pp. 589-610). Cambridge: Cambridge University Press.
- Belfield, C.R., Nores, M., Barnett, S., & Schweinhart, L. (2006). The High/Scope Perry Preschool Program. Cost-benefit analysis using data from the age-40 follow-up. *The Journal of Human Resources*, XLI(1), 162-190.
- Belsky, J. (2006). Effects of child care on child development in the USA. In J.J. van Kuyk (Ed.), *The quality of early childhood education* (pp. 23-32). Arnhem, Netherlands: Cito.
- Bialystok, E. (2005). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition* (Second edition). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Bradley, R.H., & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Broberg, A.G., Wessels, H., Lamb, M.E., & Hwang, C.P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-years-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(1), 62-69.

- Brooks-Gun, J., & Markman, L.B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 139-168.
- Burchinal, M.R., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.
- Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Riggins Jr., R., Zeisel, S.A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Burts, D., Hart, C., Charlesworth, R., Fleege, P., Mosley, J., & Thomasson, R. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 297-318.
- Bus, A.G., Leseman, P.P.M., & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32, 1, 53-76.
- Caille, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation & Formations*, 60, 7-18.
- Chan, L.K.S., & Mellor, E.J. (Eds.)(2002). *International developments in early childhood services*. New York: Peter Lang.
- Charity, A.H., Scarborough, H.S., & Griffin, D.M. (2004). Familiarity with school English in African American children and its relation to early reading achievement. *Child Development*, 75(5), 1340-1356.
- Children's Aid Society (1997). *Building a community school*. New York: Children's Aid Society.
- Clarke-Stewart, K.A., Lee, Y., Allhusen, V.D., Kim, M.S., McDowell, D.J. (2006). Observed differences between early childhood programs in the U.S. and Korea: Reflections of 'developmentally appropriate practices' in two cultural contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 427-443.
- Conger, R.D., Wallace, L.E., Sun, Y., Simons, R.L., McLoyd, V.C., & Brody, G.H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38, 179-193.
- Copple, C., Sigel, I.E., & Saunders, R. (1984). *Educating the young thinker: Classrooms strategies for cognitive growth*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cost, Quality, & Child Outcomes Study Team (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centers*. Denver, Colorado: Economics Department, University of Colorado at Denver.
- Crnic, K., & Acevedo, M. (1996). Everyday stresses and parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Volume 4: Applied and practical parenting* (pp. 277-298). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2005). Effects of transitions to new child classes on infant/toddler distress and behaviour. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 37-56.
- de Wolff, M.S., & van IJzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591.
- Dickinson, D. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher*, 31(1), 26-32.

- Dickinson, D.K., McGabe, A., Anastasopolous, L., Peisner-Feinberg, E.S., & Poe, M.D. (2003). The Comprehensive Language Approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among pre-school aged children. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 465-481.
- Early, D.M., Bryant, D.M., Pianta, R.C., Clifford, R.M., Burchinal, M.R., Ritchie, S., Howes, C., & Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 174-195.
- Early, D.M., Maxwell, K.L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R.H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R.M., Ebanks, C., Griffin, J.A., Henry, G.T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A.J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R.C., Vandergrift, N., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development, 78*(2), 558-580.
- Espin, O.M., & Warner, B. (1982). Attitudes towards the role of women in Cuban women attending a community college. *The International Journal of Social Psychiatry, 28*(3), 233-239.
- Farran, D.C. (2000). Another decade of intervention for children who are low income or disabled: What do we know now? In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (Second edition; pp. 510-548). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- García Coll, C., & Magnuson, K. (2000). Cultural differences as sources of developmental vulnerabilities and resources. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (Second edition; pp. 94-114). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gersten, R., Keating, T., & Becker, W. (1988). The continued impact of the direct instruction model: Longitudinal studies of Follow Through students. *Education and Treatment of Children, 11*(4), 318-327.
- Gilliam, W.S., & Zigler, E.F. (2000). A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service delivery, and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(4), 441-473.
- Goodson, B.D., Layzer, J.L., St. Pierre, R.G., Bernstein, L.S., & Lopez, M. (2000). Effectiveness of a comprehensive family support program for low-income children and their families: Findings from the comprehensive child development program. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 5-39.
- Gorey, K.M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly, 16*, 9-30.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S., & Gottfried, A.W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: a longitudinal study. *Child Development, 69*, 5, 1448-1460.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Harkness, S., Super, C.M., & van Tijen, N. (2000). Individualism and the 'Western mind'reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of the child. In Harkness, S., Raeff, C., & Super, C. M. (Eds.), *Variability in the social-construction of the child* (pp. 23-39). *New Directions for Child and Adolescent Development, 87*, 1-115.
- Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environmental Rating Scale, Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Hart, B., & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, Maryland: Brookes.

- Haskins, R. (1985). Public school aggression among children with varying day-care experience. *Child Development, 56*, 689-703.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 5728*, 1901-1902.
- Hill, J.L., Brooks-Gun, J., & Waldfogel, J. (2003). Sustained effects of high participation in an early intervention for low-birth-weight premature infants. *Developmental Psychology, 39*(4), 730-744.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*, 55-88.
- Howes, C. & Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 381-404.
- Jeantheau, J.-P., & Murat, F. (1998). Observation à l'entrée au CP des élèves du «panel 1997». *Note d'Information 98-40*, 1-6. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, France.
- Kochanska, G., Murray, K.T., & Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36*(2), 220-232.
- Lee, K. (2005). Effects of experimental center-based child care on developmental outcomes of young children living in poverty. *Social Service Review, xx*, 158-180.
- Lee, V.E., & Loeb, S. (1995). Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 17*, 1, 62-82.
- Leseman, P.P.M. & van Tuijl, C. (2005). Cultural diversity in early literacy. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson, (Eds.), *Handbook of early literacy research. Volume 2* (pp. 211-228). New York: The Guilford Press.
- Leseman, P.P.M. (2002). *Accessibility of early childhood education and care provisions for low income and minority families*. Paris: OECD.
- Leseman, P.P.M., & de Jong, P.F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly, 33*, 3, 294-318.
- Leseman, P.P.M., & Hermanns, J.M.A. (2002). Vragen van ouders over de opvoeding en ontwikkeling van hun kinderen in drie etnisch-culturele gemeenschappen [Questions of parents about child rearing and child development in three ethnic-cultural communities]. *Pedagogisch Tijdschrift, 27*, 253-275.
- Leseman, P.P.M., & van Tuijl (2001). Home support for bilingual development of Turkish 4-6-year-old immigrant children in the Netherlands: Efficacy of a home-based educational program. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 21*(4), 309-324.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 3-17.
- Love, J.M., Kisker, E.E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., et al. (2005). The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology, 41*(6), 885-901.
- MacLeod, J., & Nelson, G. (2000). Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect, 24*(9), 1127-1149.

- Magnuson, K.A., & Waldfogel, J. (2005). Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 169-196.
- Marcon, R.A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-24.
- Masse, L.N., & Barnett, S.W. (2002). *A benefit –cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- McKey, H.R., Condelli, L., Ganson, H., Barrett, B., McConkey, C., & Plantz, M. (1985). *The impact of Head Start on children, families and communities. Final report of the Head Start Evaluation, Synthesis and Utilisation Project*. Washington, DC: CSR Incorporated.
- McClelland, M.M., Acock, A.C., & Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- Montie, J.E., Xiang, Z., & Schweinhart, L.J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313-331.
- Neuman, S.B., & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adults mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30, 95-122.
- NICHD ECCN (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.
- NICHD ECCN (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116.
- Nourot, P.M. (2005). Historical perspectives on early childhood education. In J.L. Roopnarine & J.E. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (Fourth edition; pp. 3-43). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- OECD (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Okagaki, L., & Frensch, P.A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multi-ethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123-144.
- Okagaki, L., & Sternberg, R.J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64, 36-56.
- Olds, D.L., Henderson, C.R., Jr., Cole, R., Eckenrode, J., Kitzman, H., Luckey, D., Pettitt, L., Sidora, K., Morris, P., & Powers, J. (1998). Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: 15-year follow-up of a randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 280(14), 1238-1244.
- Palacios, J., González, M.M., & Moreno, M.C. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of parents' ideas. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (Second edition; pp. 71-94). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Pearson, B.Z., & Fernández, S.C. (1994). Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language Learning*, 44, 617-653.

- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(4), 475-496.
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 263-280.
- Ramey, C.T., & Ramey, S.L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merill-Palmer Quarterly, 50*(4), 471-491.
- Repetti, R.L., Taylor, S.E., & Seeman, T.E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin, 128*(2), 330-366.
- Reynolds, A.J., Temple, J.A., Robertson, D.L., & Mann, E.A. (2002). *Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers*. Washington, DC: Institute for Research on Poverty (Discussion paper no. 1245-02)
- Reynolds, A.J., Ou, S.-R., & Topitzes, J.W. (2004). Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development, 75*(5), 1299-1328.
- Rimm-Kaufman, S.E., Early, D.M., Cox, M.J., Saluja, G., Pianta, R.C., Bradley, R.H., & Payne, C.C. (2002). Early behavioural attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology, 23*, 451-470.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rosenthal, M.K. (1999). Out-of-home child care research: A cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development, 23* (2), 477-518.
- Sameroff, A.J., & Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (Second edition; pp. 135-159). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Scheele, A.F., Mayo, A.Y., & Leseman, P.P.M. (2007). *Early language development of Dutch, Turkish-Dutch, and Moroccan-Dutch three-year-olds*. Utrecht, Netherlands: Utrecht University, DASH-project.
- Schechter, C., & Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 137-146.
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1997). The High/Scope preschool curriculum study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(2), 117-143.
- Sénéchal, M., & Lefevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 445-460.
- Slavin, R.E., & Madden, N.A. (1999). Success for All: Effects of prevention and early intervention on elementary students' reading. In L. Elderling & P. Leseman (Eds.), *Effective early education. Cross-cultural perspectives* (pp. 305-332). New York: Falmer Press.
- Stipek, D.J., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development, 66*, 209-223.
- Stipek, D.J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J.M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*(1), 41-66.
- Stoolmiller, M., Patterson, G. R., & Snyder, J. (2000). Parental discipline and child antisocial behavior: A contingency-based theory and some methodological refinements. *Psychological Inquiry, 8*, 223-229.

- Sweet, M.A., & Appelbaum, M.I. (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development, 75*(5), 1435-1456.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1. London: Institute of Education.
- Sylva, K., Melluish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2007a, March). *Effects of early childhood education in England: differential benefits*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Boston, Massachusetts
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., & Malmberg, L.-E. (2007b). Family and child factors related to the use of non-maternal infant care: An English study. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 118-136.
- Tietze, W., & Cryer, D. (1999). Current trends in European child care and education. *The Annals of the American Academy, 563*, 175-193.
- Tietze, W., & Cryer, D. (2004). Comparisons of observed process quality in German and American infant/toddler programs. *International Journal of Early Years Education, 12*(1), 43-62.
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, Colorado: Westview.
- U.S. Department of Health and Human Services (2005). *Head Start Impact Study: First year findings*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families
- van Horn, M.L., Karlin, E.O., Ramey, S.L., Aldridge, J., & Snyder, S.W. (2005). Effects of developmentally appropriate practices on children's development: A review of research and discussion of methodological and analytical issues. *Elementary School Journal, 5*(4), 325-351.
- van Tuijl, C., & Leseman, P.P.M. (2007). Increase in verbal and fluid abilities of disadvantaged children attending Dutch preschools. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 188-203.
- van Tuijl, C., Leseman, P.P.M., & Rispens, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention program for 4-6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development, 25*(2), 148-159.
- Verba, M. (1998). Tutoring interactions between young children. *International Journal of Behavioral Development 22*, 195-216.
- Vermeer, H.J., van IJzendoorn, M.H., de Kruij, R.E.L., Fukkink, R.G., Tavecchio, L.W.C., Riksen-Walraven, J.M.G., & van Zeijl, J. (2005). *Kwaliteit van Nederlandse kinderdagverblijven: Trends in kwaliteit in de jaren 1995-2005* [Quality in Dutch day care centres: Trends in quality from 1995-2005]. Leiden, Amsterdam en Nijmegen: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek.
- Wasik, B.A., Bond, M.A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 63-74.
- Weizman, Z.O., & Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37*(2), 265-279.
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin, 115*, 27-54.

CAPITOLO 2. INDICATORI DI CONTESTO

Introduzione

Come sottolinea l'analisi dei risultati della ricerca presentata nel capitolo 1, la questione dell'equità ai sistemi educativi passa attraverso lo studio delle fonti di disuguaglianze sociali tra persone o fattori di rischio, il riconoscimento della loro esistenza e l'attuazione di misure adeguate, fin dai primi anni di vita. In questo contesto, questo capitolo vuole fornire alcuni riferimenti quantitativi armonizzati su tre aspetti in relazione all'educazione dei bambini piccoli in Europa: il numero di famiglie con uno o più figli piccoli (meno di 6 anni) a carico, la proporzione di famiglie o di bambini considerati soggetti a un fattore di rischio educativo e, infine, il livello di partecipazione dei bambini piccoli ai centri educativi di livello preprimario (CITE 0).

Innanzitutto vengono presentate le caratteristiche demografiche che permettono di valutare il numero di famiglie in Europa interessate dall'educazione di un bambino di meno di 6 anni. Questa prima descrizione è completata da una valutazione sul carico che spetta ai genitori, basato sul numero di figli.

In secondo luogo, una parte importante di questo capitolo è dedicata all'analisi di alcuni dei principali fattori riconosciuti dalla letteratura come fattori di rischio per i bambini. I dati mostrano, per le famiglie con un bambino piccolo, un alto livello di: famiglie monoparentali, immigrazione, povertà e disoccupazione. L'analisi della letteratura scientifica (capitolo 1) ha mostrato che non è tanto l'esistenza di un fattore di rischio che può costituire una minaccia al percorso socio-professionale individuale, ma piuttosto una combinazione di questi fattori. Purtroppo, la maggior parte delle banche dati qui utilizzate provengono da diverse fonti ⁽¹⁾ e non possono essere incrociate a livello di singoli individui. Inoltre, anche all'interno di una stessa banca dati, l'incrocio di diversi fattori porta a dei sottocampioni di individui, i cui numeri sono scarsi per essere considerati come stime affidabili delle statistiche relative alla popolazione. Malgrado questo limite, e in quanto statisticamente controllabili, verranno incrociati i dati sul tasso di disoccupazione e sulle famiglie monoparentali.

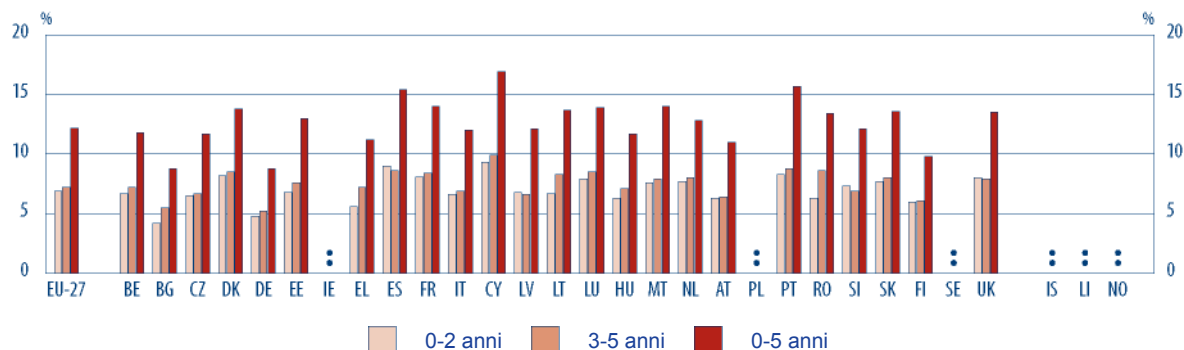
Infine, le strutture educative a livello preprimario (CITE 0) saranno esaminate da diversi punti di vista: il numero di bambini che riescono ad accogliere e i mezzi economici pubblici di cui dispongono, la recente evoluzione di queste statistiche nel periodo 2001-2004.

2.1. Famiglie con bambini di età inferiore a 6 anni

In Europa, il numero di famiglie interessate dall'educazione di un figlio di età inferiore a 6 anni non è indifferente (figura 2.1): quasi una famiglia su otto ha a carico un figlio di questa età. In Spagna, a Cipro e in Portogallo, queste famiglie rappresentano più del 15 %. Solamente Bulgaria, Germania e Finlandia hanno meno del 10 % delle famiglie con almeno un figlio di meno di 6 anni a carico.

⁽¹⁾ Tutti i dati sono forniti da Eurostat, l'Ufficio statistico delle Comunità europee, e provengono da tre banche dati diverse: IFL (Indagine sulla forza lavoro) per la maggior parte degli indicatori qui riportati, EU-SILC (*EU Statistics on Income and Living Conditions*) per le statistiche di povertà, e UOE (raccolta UNESCO-UIS/OCSE/Eurostat) per i dati relativi all'educazione di livello CITE 0.

Figura 2.1. Numero di famiglie con almeno un figlio di 0-2 anni, 3-5 anni e 0-5 anni a carico, in percentuale rispetto al numero totale di famiglie, 2005.



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
0-2 anni	6,9	6,7	4,2	6,5	8,2	4,8	6,8	:	5,6	9,0	8,1	6,6	9,3	6,8	6,7	7,9	6,3	7,6	7,7	6,3	:	8,3	6,3	7,3	7,7	6,0	:	8,0	:	:	:
3-5 anni	7,2	7,2	5,5	6,7	8,5	5,2	7,6	:	7,2	8,6	8,4	6,9	9,9	6,6	8,3	8,5	7,1	7,9	8,0	6,4	:	8,8	8,6	6,9	8,0	6,1	:	7,9	:	:	:
0-5 anni	12,2	11,8	8,8	11,7	13,8	8,8	13,0	:	11,2	15,4	14,0	12,0	16,9	12,1	13,7	13,9	11,7	14,0	12,8	11,0	:	15,7	13,4	12,1	13,6	9,8	:	13,5	:	:	:

Fonte: Eurostat, EFT.

Nota supplementare

UE-27: stime basate sui paesi di cui sono disponibili i dati.

Nota esplicativa

Il numero stimato di famiglie aventi a carico almeno un bambino di 0-2 anni, 3-5 anni e 0-5 anni è rapportato al numero totale stimato di famiglie del paese. Questo rapporto è espresso in percentuale.

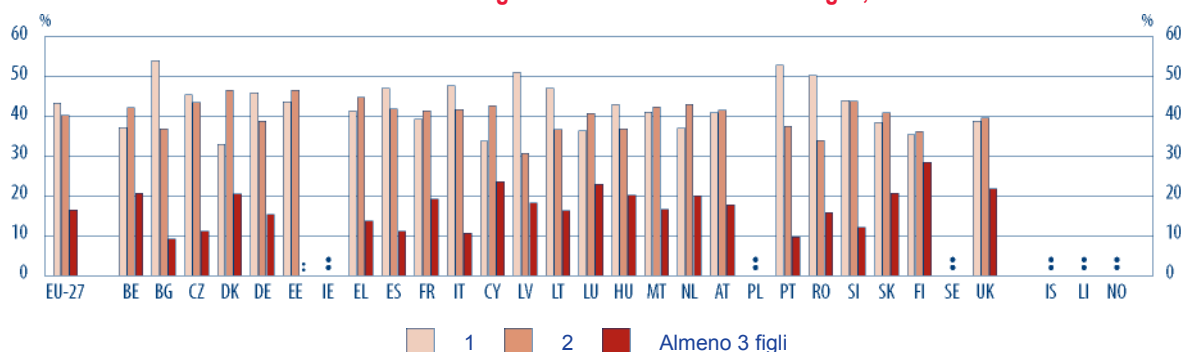
I dati sono trimestrali (primavera) per tutti i paesi, eccetto Danimarca, Lussemburgo e Finlandia (dati annuali).

Nell'UE-27, le famiglie interessate dall'educazione di un figlio piccolo (0-2 anni) rappresentano circa il 7 % delle famiglie, cioè circa una famiglia su 15. In Bulgaria, Germania e Grecia, questo tasso è inferiore al 6 %, mentre supera l'8 % in Danimarca, Spagna, Francia, Cipro e Portogallo.

Questi dati indicano anche che la maggior parte delle famiglie europee con figli di meno di 6 anni in generale hanno un figlio di meno di 3 anni o tra 3 e 5 anni e raramente entrambi. La proporzione di famiglie con figli di meno di 6 anni (12,2 %) nell'UE è quasi pari alla somma delle proporzioni delle altre due categorie (6,9 % con almeno un figlio di meno di 2 anni; 7,2 % con un figlio tra 3 e 5 anni). La maggior parte dei paesi presenta questo profilo, con due eccezioni: Danimarca e Paesi Bassi dove quasi il 3 % delle famiglie ha almeno un figlio di età compresa tra 3 e 5 anni e almeno un figlio di età inferiore a 3 anni.

I dati della figura 2.2 permettono di completare il quadro, considerando anche il numero di bambini di meno di 15 anni in famiglie che hanno anche un figlio di meno di 6 anni. Forniscono un'indicazione del carico che spetta ai genitori di queste famiglie.

Figura 2.2. Distribuzione delle famiglie con almeno un figlio di meno di 6 anni, in base al numero di figli di meno di 15 anni della famiglia, 2005.



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
1	43,3	37,2	53,9	45,4	33,0	45,9	43,7	:	41,4	47,1	39,3	47,6	33,8	51,1	47,0	36,3	43,0	41,1	37,0	40,8	:	52,9	50,3	44,0	38,5	35,4	:	38,7	:	:	:
2	40,3	42,2	36,9	43,5	46,5	38,8	46,5	:	44,8	41,8	41,4	41,7	42,7	30,7	36,7	40,7	36,8	42,3	42,9	41,5	:	37,5	33,9	43,8	40,8	36,2	:	39,5	:	:	:
Almeno 3 figli	16,4	20,6	9,2	11,1	20,5	15,3	:	:	13,7	11,1	19,2	10,6	23,5	18,2	16,3	23,0	20,2	(16,6)	20,0	17,7	:	9,6	15,8	12,1	20,7	28,4	:	21,8	:	:	:

Fonte: Eurostat, EFT.

Nota supplementare

UE-27: stime basate sui paesi di cui sono disponibili i dati.

Nota esplicativa

Distribuzione delle famiglie secondo il numero di figli (meno di 15 anni) a carico, tra le famiglie aventi a carico almeno un bambino di meno di 6 anni. Al numero totale stimato di famiglie aventi a carico almeno un bambino di meno di 6 anni, si rapporta il numero stimato di famiglie aventi a carico 1, 2, 3 o più figli di meno di 15 anni. Questo rapporto è espresso in percentuale.

I dati tra parentesi indicano le stime poco affidabili a causa delle dimensioni del campione. Le stime meno affidabili non sono state riportate. Queste stime rientrano però nel valore UE-27.

I dati sono trimestrali (primavera) per tutti i paesi, eccetto Danimarca, Lussemburgo e Finlandia (dati annuali).

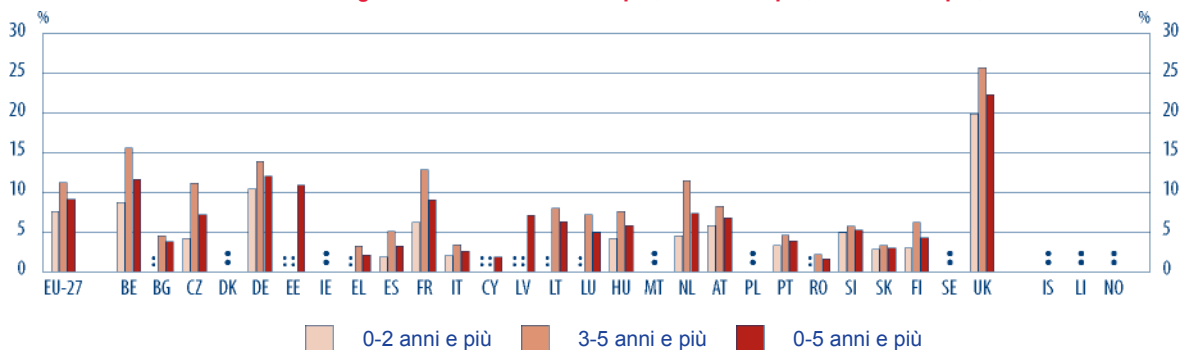
A livello di UE-27, tra le famiglie con un figlio piccolo (0-6 anni) a carico, il 43 % ha solo un figlio. Le famiglie con un figlio unico rappresentano più della metà di queste famiglie in Bulgaria, Lettonia, Portogallo e Romania.

Le famiglie numerose (3 o più figli) con un figlio di meno di 6 anni rappresentano il 16 %. La Finlandia presenta una proporzione non indifferente di famiglie numerose di quasi il 30 % delle famiglie che si devono occupare di un figlio piccolo (0-6 anni) hanno anche altri due o più figli (di meno di 15 anni) a carico. Più di una famiglia su cinque ha tre o più figli in altri sette paesi (Belgio, Danimarca, Cipro, Lussemburgo, Ungheria, Slovacchia e Regno Unito).

2.2. Famiglie monoparentali

Il carico educativo è maggiore quando un solo genitore o tutore è responsabile del bambino (figura 2.3). Inoltre, come indica la ricerca (capitolo 1, sezione 2), far parte di una famiglia monoparentale costituisce uno dei rischi socio-economici che toccano lo sviluppo delle attitudini intellettive e socio-affettive del bambino. Nell'Unione europea (per i paesi i cui dati sono disponibili), tra le famiglie che hanno un figlio di meno di 6 anni, si conta il 9,1 % di famiglie monoparentali, cioè una su undici.

Figura 2.3. Percentuale di famiglie monoparentali tra le famiglie con almeno un figlio a carico di 0-2 anni e più, 3-5 anni e più, e 0-5 anni e più, 2005.



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
0-2 anni e più	7,6	8,7	:	4,2	:	10,4	:	:	:	1,8	6,2	2,0	:	:	:	:	4,2	:	4,5	5,8	:	3,3	:	(4,9)	(2,8)	(3,0)	:	19,9	:	:	:
3-5 anni e più	11,2	15,6	(4,5)	11,1	:	13,9	:	:	3,2	5,1	12,8	3,4	:	:	(8,0)	(7,2)	7,6	:	11,5	8,2	:	4,6	2,2	(5,7)	(3,3)	6,2	:	25,7	:	:	:
0-5 anni e più	9,1	11,6	(3,8)	7,2	:	12,0	(10,9)	:	2,1	3,2	9,0	2,6	(1,8)	(7,1)	(6,3)	(4,9)	:	7,3	6,8	:	3,9	1,6	(5,2)	3,0	4,3	:	22,3	:	:	:	

Fonte: Eurostat, EFT.

Nota supplementare

UE-27: stime basate sui paesi di cui sono disponibili i dati.

Nota esplicativa

Una famiglia è definita **monoparentale** se è composta da un solo adulto con a carico almeno un bambino, che quest'ultimo sia o meno figlio dell'adulto. Il tasso di famiglie monoparentali è presentato per tre categorie di famiglie con uno o più figli a carico: a) le famiglie con almeno un bambino da 0 a 2 anni, ed eventualmente altri figli; b) le famiglie in cui almeno un figlio ha tra 3 e 5 anni, gli altri eventuali figli di meno di tre anni; c) le famiglie con almeno un figlio tra 0 e 5 anni, ed eventualmente altri figli.

I dati tra parentesi indicano le stime poco affidabili a causa delle dimensioni del campione. Le stime meno affidabili non sono state riportate. Queste stime rientrano però nel valore UE-27.

I dati sono trimestrali (primavera) per tutti i paesi, eccetto Danimarca, Lussemburgo e Finlandia (dati annuali).

Il fenomeno di monoparentalità è ripartito in modo disuguale in Europa. È nel Regno Unito che si osservano più famiglie monoparentali: più di una famiglia su cinque con almeno un figlio di meno di 6 anni sarebbe gestita da un adulto solo. Invece, i paesi del bacino mediterraneo (Grecia, Spagna, Italia, Cipro e Portogallo) e Bulgaria, Romania e Slovacchia sembrano i meno toccati dalla monoparentalità delle famiglie, con una proporzione di famiglie monoparentali con almeno un figlio di meno di 6 anni inferiore al 4 %.

I dati mettono inoltre in evidenza che il tasso di monoparentalità può essere molto variabile a seconda dell'età del più piccolo figlio. Più precisamente, in tutti i paesi i cui dati possono essere considerati affidabili, questo tasso aumenta con l'età dei bambini della famiglia, e può raddoppiare o anche più. La tabella seguente quantifica questa crescita in percentuale.

Crescita (in percentuale) del tasso di monoparentalità tra le famiglie con almeno un figlio di meno di 3 anni e le famiglie con almeno un figlio tra 3 e 5 anni, e gli altri eventuali figli di più di 3 anni.

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Δ (%)	+48	+80	:	+163	:	+34	:	:	:	+181	+106	+65	:	:	:	+80	:	+156	+41	:	+40	:	(+15)	(+20)	(+107)	:	+29	:	:	:	

Se il Regno Unito registra i tassi più alti di monoparentalità, l'aumento in base all'età dei figli a carico è del 30 % tra 0-2 anni e 3-5 anni, e questa differenza risulta tra le più basse con quelle della Slovenia (+15 %) e della Slovacchia (+20 %). Per questi paesi, la monoparentalità appare molto presto nella vita del bambino, se non prima della sua nascita.

Al contrario, negli altri paesi, la monoparentalità si presenta più tardi nello sviluppo del bambino. Raddoppia in Francia e Finlandia tra le due fasce di età considerate, e triplica in Repubblica ceca, Spagna e Paesi Bassi.

2.3. Nazionalità

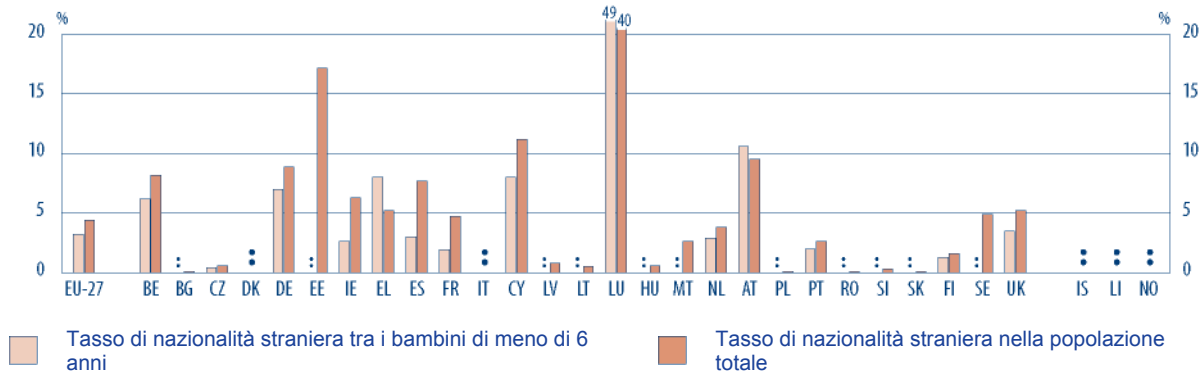
Anche l'appartenenza a una cultura e/o a un'etnia minoritaria può costituire un importante fattore di rischio per un adattamento scolastico e poi una vita socio-professionale di successo (capitolo 1). L'integrazione degli immigrati, in particolare attraverso l'educazione, è una delle preoccupazioni dei decisori politici in Europa ⁽²⁾.

Nella banche dati armonizzate disponibili presso Eurostat, il criterio principale che definisce e distingue le diverse popolazioni che vivono negli Stati membri è quello giuridico della nazionalità. Più precisamente, la nazionalità come è considerata qui (figura 2.4) è definita in base al paese che rilascia il passaporto. Questi dati demografici presentano il difetto di non prendere in considerazione le differenze di procedure di acquisizione della nazionalità che esistono tra paesi e ne limitano la comparabilità. Inoltre, il criterio di nazionalità non identifica sempre le persone soggette a un fattore culturale di rischio: in alcuni paesi, delle persone sono considerate come cittadini del paese (in particolare gli immigrati intra-nazionali, come i Rom e gli zingari d'Irlanda), anche se appartengono a comunità etniche minoritarie, culturalmente se non linguisticamente distinte. D'altra parte, essere stranieri non significa necessariamente essere a rischio a livello educativo. Un tale criterio non indica di per sé nessuna differenza riguardo alla lingua parlata e/o alla cultura. Ad esempio, in un paese piccolo come il Lussemburgo, il numero particolarmente alto di stranieri di meno di 6 anni (49 %) indica la presenza di molti bambini dei paesi limitrofi, che condividono la stessa lingua e una cultura simile. Di conseguenza, la figura 2.4 viene presentata solo per illustrare la diversità nei paesi europei. Visto il tasso elevato di dati mancanti relativamente alla proporzione di bambini stranieri di meno di 6 anni, viene indicato anche il numero di stranieri nella popolazione totale. Dato che la non nazionalità è l'indicatore più disponibile, ma non il migliore, bisogna evitare di trarre le conclusioni dirette in materia di rischi educativi.

Nell'Unione europea, si stima a circa il 5 % il numero di residenti di un paese che non hanno la nazionalità. Questa cifra può essere sottovalutata a causa del tasso elevato di mancate risposte. Tra i bambini di meno di 6 anni, gli stranieri rappresentano circa il 3 %. Ma c'è comunque una grande differenza tra i paesi europei. In Lussemburgo, i non nazionali costituiscono quasi la metà della popolazione dei bambini di meno di 6 anni. Eccetto Belgio, Germania, Grecia, Cipro e Austria, tutti gli altri paesi registrano meno del 4 % di bambini di meno di 6 anni di nazionalità straniera. In Lussemburgo, il tasso di stranieri di meno di 6 anni è anche più alto del tasso di stranieri nella popolazione totale. Lo stesso vale per Grecia e Austria. Negli altri paesi (dove i dati sono disponibili), il tasso di stranieri di meno di 6 anni è pari o inferiore al tasso di stranieri nella popolazione totale.

⁽²⁾ Cfr. Eurydice (2004), *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*.

Figura 2.4. Proporzione di bambini di meno di 6 anni di nazionalità straniera, in percentuale rispetto alla popolazione totale di meno di 6 anni, comparata alla popolazione totale (tutte le età), 2005.



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Tasso di nazionalità straniera tra i bambini di meno di 6 anni	3,2	6,2	:	(0,4)	:	7,0	:	2,6	8,0	3,0	1,9	:	8,0	:	:	48,5	:	:	2,9	10,6	:	2,0	:	:	:	(1,3)	:	3,5	:	:	:
Tasso di nazionalità straniera nella popolazione totale	4,4	8,2	(0,1)	0,6	:	8,9	17,2	6,3	5,2	7,7	4,7	:	11,2	0,8	(0,5)	39,5	0,6	2,6	3,8	9,5	0,1	2,6	0,1	(0,3)	0,1	1,6	4,9	5,2	:	:	:

Fonte: Eurostat, EFT.

Nota supplementare

UE-27: stime basate sui paesi di cui sono disponibili i dati.

Nota esplicativa

La nazionalità si riferisce al paese che rilascia il passaporto.

I dati tra parentesi indicano le stime poco affidabili a causa delle dimensioni del campione. Le stime meno affidabili non sono state riportate. Queste stime rientrano però nel valore UE-27.

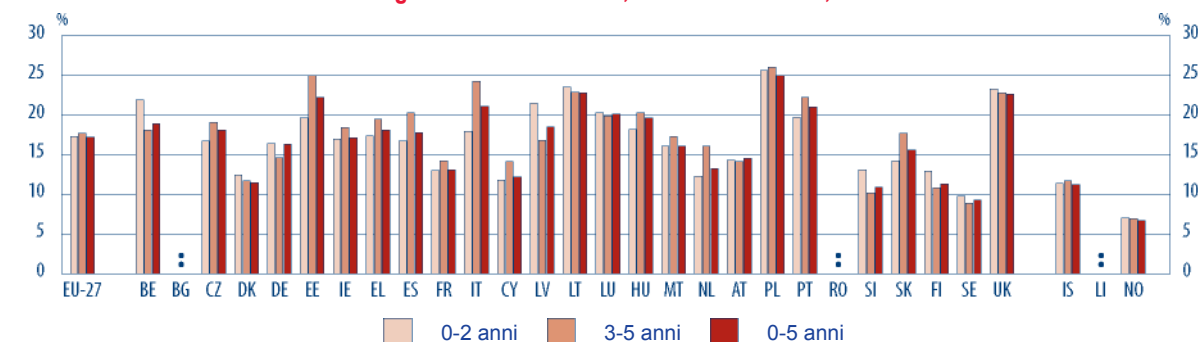
I dati sono trimestrali (primavera) per tutti i paesi, eccetto Danimarca, Lussemburgo e Finlandia (dati annuali).

2.4. Instabilità economica delle famiglie

Per quanto riguarda l'educazione dei bambini, il livello di reddito della famiglia è un altro parametro essenziale per definire i gruppi a rischio. La povertà è, infatti, un importante fattore di rischio per il successo scolastico: secondo alcuni autori, questo fattore è più importante di altri fattori di rischio (capitolo 1).

La figura 2.5 utilizza la nozione di soglia di rischio di povertà. Questa si basa sul reddito netto totale di ogni famiglia (redditi professionali, ma anche sussidi di disoccupazione e altri aiuti sociali come i sussidi familiari, ecc.). Questo reddito è quindi ridistribuito in base a una formula matematica basata sul numero di persone che costituiscono la famiglia e la loro età (cfr. nota esplicativa). In base a questo calcolo, quasi una famiglia europea su sei con un figlio di meno di 6 anni vive sotto la soglia di rischio di povertà.

Figura 2.5. Percentuale di famiglie che vivono sotto la soglia di povertà con figli a carico di 0-2 anni, 3-5 anni e 0-5 anni, 2005.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
0-2 anni	17,3	21,9	:	16,7	12,4	16,4	19,6	17,0	17,4	16,7	13,0	17,9	11,8	21,5	23,5	20,3	18,2	16,1	12,3	14,3	25,6	19,7	:	13,1	14,2	12,9	9,8	23,3	11,4	:	7,0
3-5 anni	17,8	18,1	:	19,1	11,7	14,6	25,0	18,4	19,5	20,3	14,2	24,2	14,1	16,8	22,9	19,9	20,3	17,3	16,1	14,1	26,0	22,2	:	10,2	17,7	10,8	8,9	22,8	11,7	:	6,9
0-5 anni	17,2	18,9	:	18,1	11,5	16,3	22,2	17,1	18,1	17,8	13,1	21,1	12,2	18,5	22,8	20,1	19,6	16,1	13,2	14,5	25,0	21,0	:	10,9	15,6	11,3	9,3	22,6	11,2	:	6,7

Fonte: Eurostat, EU-SILC.

Nota supplementare

UE-27: stime basate sui paesi di cui sono disponibili i dati.

Nota esplicativa

Per ogni categoria di famiglia (con figli a carico di 0-2 anni, 3-5 anni e 0-5 anni), si rapporta il numero di famiglie che vivono sotto la soglia di povertà al numero di famiglie della categoria. La **soglia di rischio di povertà** è definita come corrispondente al 60 % del valore mediano dei redditi disponibili equivalenti. Il **reddito disponibile** di una famiglia comprende i redditi di attività, i redditi del patrimonio, i trasferimenti provenienti da altre famiglie e le prestazioni sociali (comprese le pensioni di anzianità e le indennità di disoccupazione) al netto delle imposte dirette. Il **reddito disponibile equivalente** è ottenuto ripartendo il reddito disponibile di una famiglia tra tutte le persone della famiglia, secondo la ripartizione adottata dall'OCSE (un peso di 1,0 al primo adulto, di 0,5 a tutte le altre persone sopra i 14 anni, e infine 0,3 ai bambini di meno di 14 anni).

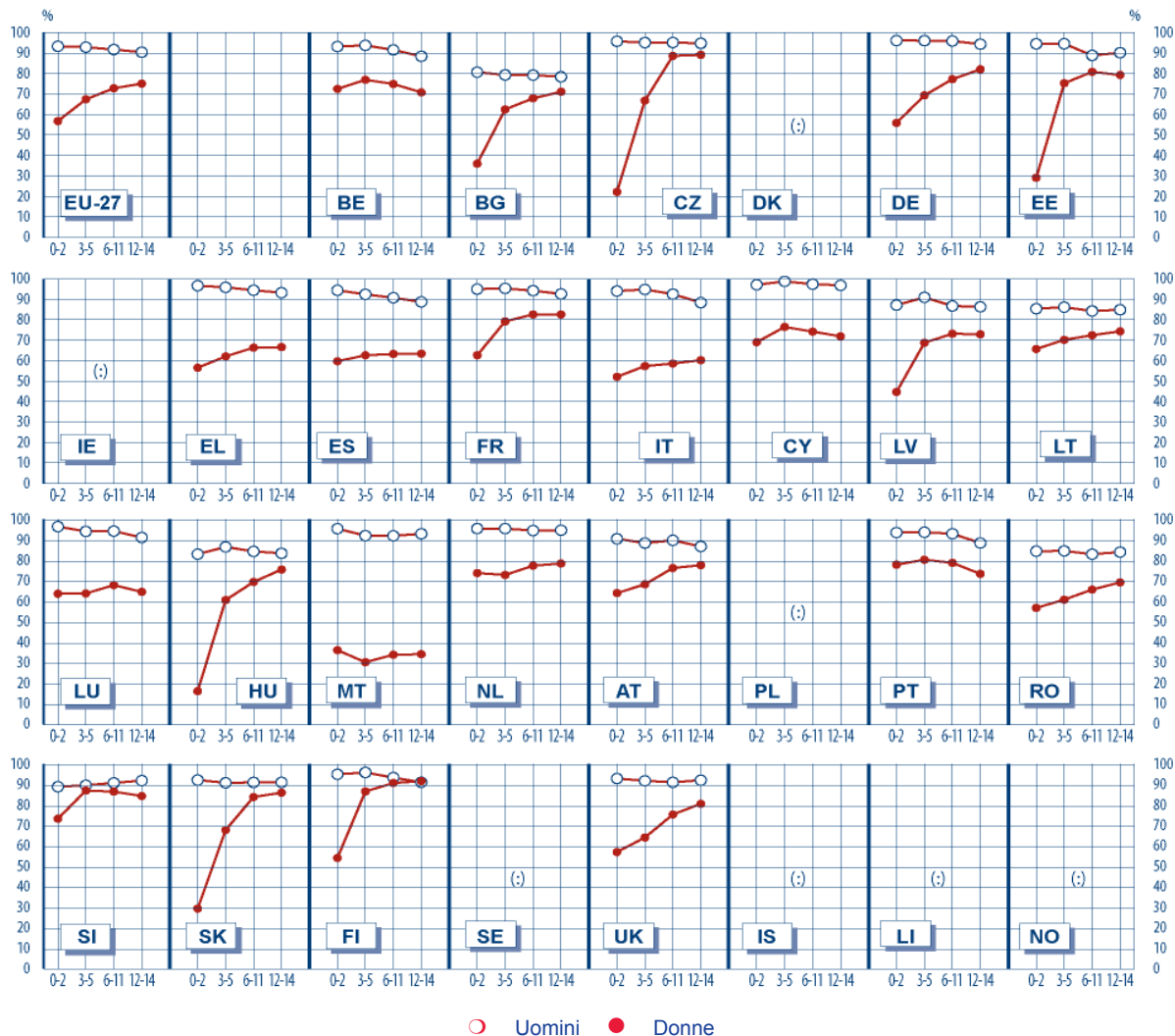
I dati sono trimestrali (primavera) per tutti i paesi, eccetto Danimarca, Lussemburgo e Finlandia (dati annuali).

Eccetto Svezia e Norvegia, tutti i paesi presi in esame registrano più del 70 % di famiglie potenzialmente povere con un bambino piccolo a carico. La situazione è relativamente preoccupante in Estonia, Italia, Lituania, Lussemburgo, Polonia, Portogallo e Regno Unito, dove più del 20 % delle famiglie con un bambino di meno di 6 anni vive sotto la soglia di povertà. A questi paesi si aggiungono Belgio e Lettonia se si considerano le famiglie con bambini piccoli (meno di 3 anni).

La monoparentalità (figura 2.3), attraverso la riduzione del reddito che si verifica quando uno dei genitori lascia la famiglia, può spiegare in parte queste statistiche, ma non per i paesi citati. In Italia e Portogallo, ad esempio, circa il 20 % delle famiglie con un bambino di meno di 6 anni vive sotto la soglia di povertà, malgrado il fatto che questi paesi abbiano un minor numero di famiglie monoparentali. Il numero più alto di bambini a carico (figura 2.2) può contribuire alla riduzione del reddito disponibile per membro della famiglia, a meno che dei sussidi familiari non compensino la presenza di più bambini.

Nella maggior parte dei paesi europei i sussidi familiari sono maggiori con l'arrivo di un nuovo bambino all'interno della famiglia.

Figura 2.6. Tasso di attività per sesso dei genitori/tutori, secondo l'età dei figli a carico (almeno un figlio di 0-2 anni, almeno un figlio di 3-5 anni – gli altri eventuali figli di più di 5 anni, di 6-12 anni e 12-15 anni), 2005.



Uomini

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
0-2	93,4	93,2	80,7	95,8	:	96,2	94,6	:	96,7	94,4	95,0	94,0	97,1	87,1	85,4	96,5	83,0	95,5	95,5	90,5	:	93,6	84,5	88,9	92,2	95,0	:	92,9	:	:	:
>3	92,9	93,8	79,4	95,2	:	96,1	94,6	:	95,9	92,4	95,4	94,8	98,8	90,9	86,2	94,2	86,6	92,1	95,5	88,4	:	93,7	84,6	89,6	90,8	95,9	:	91,8	:	:	:
>5	91,8	91,6	79,3	95,2	:	95,9	88,9	:	94,4	90,7	94,2	92,5	97,4	86,7	84,3	94,3	84,4	92,0	94,6	89,8	:	93,0	83,0	90,8	91,0	93,4	:	91,1	:	:	:
>12	90,5	88,5	78,5	94,8	:	94,4	90,2	:	93,2	88,7	92,6	88,4	96,8	86,3	84,9	91,2	83,4	93,0	94,7	86,8	:	88,5	84,0	91,9	91,1	91,1	:	92,1	:	:	:

Donne

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
0-2	56,8	72,5	36,0	22,2	:	55,9	(29,1)	:	56,5	59,7	62,6	52,2	69,1	44,7	65,7	63,7	16,1	36,1	73,8	64,0	:	77,9	56,7	73,3	29,4	54,1	:	57,0	:	:	:
>3	67,4	77,0	62,5	66,8	:	69,4	75,3	:	62,1	62,6	79,2	57,3	76,5	68,8	70,2	63,8	60,6	(30,2)	72,9	68,3	:	80,3	60,8	87,1	67,8	86,6	:	64,1	:	:	:
>5	72,8	74,9	67,9	88,7	:	77,3	80,9	:	66,4	63,3	82,6	58,6	74,2	73,2	72,4	67,9	69,4	33,9	77,4	76,3	:	78,8	65,7	86,5	83,9	90,7	:	75,4	:	:	:
>12	75,1	70,8	71,1	89,2	:	82,1	79,3	:	66,6	63,5	82,6	60,2	71,9	72,9	74,4	64,6	75,5	34,1	78,4	77,6	:	73,4	69,2	84,4	86,0	91,7	:	80,6	:	:	:

Fonte: Eurostat, EFT.

Nota supplementare

UE-27: stime basate sui paesi di cui sono disponibili i dati.

Nota esplicativa

Il tasso di attività è definito dall'Organizzazione internazionale del lavoro (OIL) come il rapporto, espresso in percentuale, tra il numero di persone attive (con o senza lavoro) e il numero totale di persone (attive e inattive). Le persone di più di 74 anni o di meno di 15 anni sono inattive. Tra la popolazione potenzialmente attiva (15-74 anni) che si dichiara in cerca di lavoro ma non ha svolto nessuna attività retribuita nella settimana di riferimento, sono considerate come inattive le persone che non hanno attivamente ricercato un lavoro durante le ultime quattro settimane (tranne se hanno interrotto la ricerca per aver trovato un lavoro che deve iniziare nei tre mesi successivi) o che non si dichiarano pronte a lavorare nelle due settimane successive. I lavoratori inattivi da più di tre mesi (congedo parentale, interruzione della carriera, licenziamento, ...) sono considerati inattivi, tranne se percepiscono dal datore di lavoro almeno il 50 % del loro reddito. I lavoratori in congedo di paternità/maternità sono considerati come attivi con un lavoro, così come i membri non remunerati della famiglia.

I dati sono trimestrali (primavera) per tutti i paesi, eccetto Danimarca, Lussemburgo e Finlandia (dati annuali).

Il livello di reddito è collegato alla situazione professionale della coppia o dell'adulto responsabile dell'educazione dei bambini. Il tasso di attività (figura 2.6) quantifica il numero di persone attive (cioè il numero di persone che si dichiarano pronte a lavorare o che lavorano) rispetto alla popolazione totale che comprende attivi e inattivi (persone che non cercano un lavoro in modo attivo). Bisogna sapere che i genitori in congedo parentale da più di tre mesi sono considerati come inattivi, tranne se percepiscono dal datore di lavoro almeno il 50 % del loro reddito. Al contrario, quelli in congedo di maternità/paternità sono considerati come attivi con un lavoro. Le statistiche qui riportate sono quindi influenzate, in una certa misura, dalle legislazioni nazionali in vigore per la definizione di questi diversi tipi di congedi e la loro durata.

Tra le famiglie con almeno un figlio a carico, il tasso di attività delle donne europee è inferiore a quello degli uomini (figura 2.6). Questa differenza è ampiamente dovuta all'età dei bambini a carico della famiglia. Quando il più piccolo ha meno di 3 anni, meno del 60 % delle donne nell'Unione europea si dichiara occupato o disponibile per il mercato del lavoro. Invece, quando arriva a 12 anni, il 75 % delle donne è occupato o si dice pronto a lavorare. Tra gli uomini, il tasso di attività non è influenzato dall'età dei bambini della famiglia ed è sistematicamente superiore a quello delle donne.

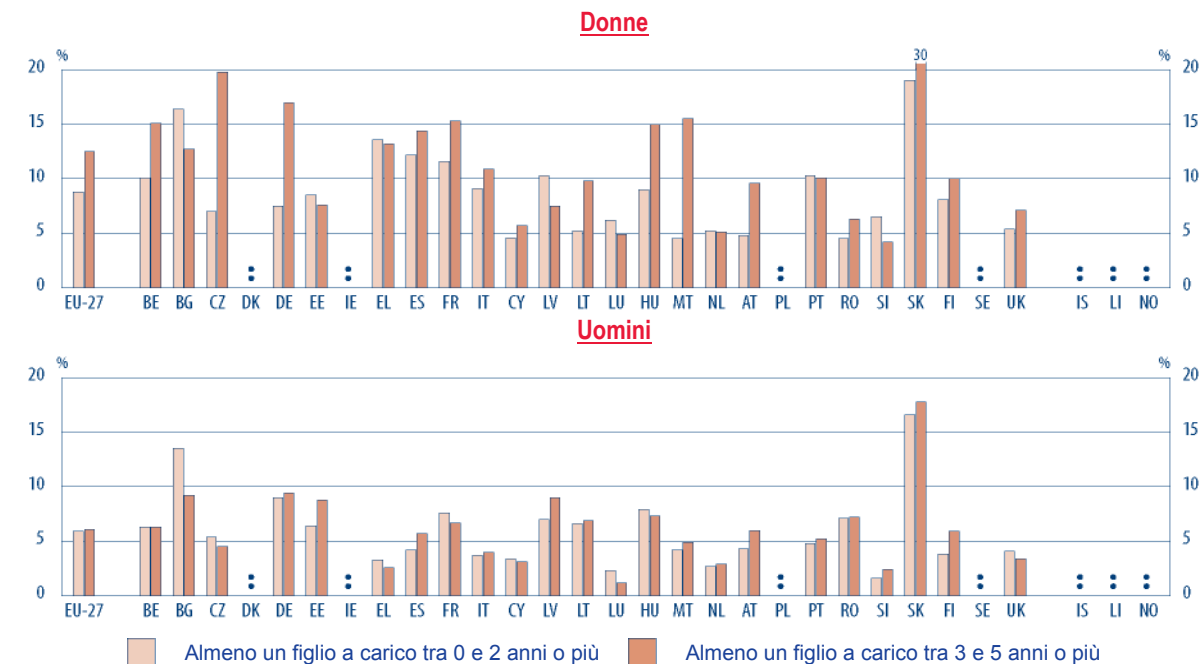
Si osserva questa tendenza nella maggior parte dei paesi europei. Il tasso di attività delle donne è inferiore quando il bambino più piccolo ha meno di 3 anni: appena compie 3 anni, il tasso di attività delle madri è molto più alto, mentre nelle famiglie in cui tutti i figli hanno più di 12 anni il tasso è appena superiore. L'educazione dei bambini tratterebbe quindi le madri a casa, soprattutto quando un bambino ha meno di 3 anni (a volte fino a 6 anni). È il caso in particolare di Repubblica ceca, Estonia, Ungheria e Slovacchia dove il tasso di attività delle donne può anche triplicare quando il bambino più piccolo compie 3 anni, per aumentare ancora quando compie 6 anni.

La variazione dell'attività delle donne in base all'età del/dei figlio/i è meno evidente, anche se presente, in Bulgaria, Germania, Francia, Lettonia, Finlandia e Regno Unito. Il fenomeno è quasi assente in Belgio, Spagna, Malta e Portogallo, dove l'attività delle donne resta stabile (e inferiore all'attività degli uomini – soprattutto a Malta) indipendentemente dall'età dei bambini a carico.

Quando l'ultimo figlio a carico compie 6 anni, le donne in generale tornano verso il mercato del lavoro. Ma le donne non tornano mai allo stesso tasso di attività rispetto agli uomini, tranne in Finlandia, anche se ci si avvicina in Repubblica ceca e Slovacchia.

I dati sul tasso di disoccupazione (figura 2.7) mostrano nuovamente grandi differenze in Europa, tra paesi ma anche tra uomini e donne. Tuttavia, è importante considerare che i tassi di disoccupazione sono strettamente legati alla crescita economica e tendono a cambiare molto nel tempo. Le statistiche del 2005 presentate qui hanno lo scopo di mostrare i modelli di ripartizione uomini/donne tra i disoccupati.

Figura 2.7. Tasso di disoccupazione tra i genitori/tutori con almeno un figlio da 0 a 2 anni o più, e da 3 a 5 anni o più, per sesso, 2005.



Donne

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
	8,8	10,1	16,4	7,0	:	7,5	(8,5)	:	13,6	12,2	11,6	9,1	4,6	10,3	5,2	6,2	9,0	4,5	5,2	4,8	:	10,3	4,5	6,5	19,0	8,1	:	5,4	:	:	:
	12,5	15,1	12,7	19,8	:	17,0	7,6	:	13,2	14,4	15,3	10,9	5,7	7,5	9,8	4,9	15,0	(15,5)	5,1	9,6	:	10,1	6,3	4,2	29,7	10,0	:	7,1	:	:	:

Uomini

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
	5,9	6,3	13,5	5,4	:	9,0	6,4	:	3,3	4,2	7,6	3,7	3,4	7,0	6,6	2,3	7,9	4,2	2,7	4,3	:	4,8	7,1	1,6	16,6	3,8	:	4,1	:	:	:
	6,1	6,3	9,2	4,5	:	9,4	8,8	:	2,6	5,7	6,7	4,0	3,1	9,0	6,9	1,2	7,3	4,9	2,9	6,0	:	5,2	7,2	2,4	17,8	5,9	:	3,4	:	:	:

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Totale donne	9,7	8,6	9,6	9,7	:	10,8	6,2	:	15,1	11,9	10,0	9,4	6,6	7,7	8,5	5,0	7,2	7,1	4,6	5,1	19,1	7,8	6,7	6,1	17,0	7,9	:	4,1	:	:	:
Totale uomini	8,4	6,9	10,3	6,2	:	11,6	9,5	:	5,7	7,1	8,6	6,0	4,3	8,8	8,5	2,9	6,8	6,9	4,2	5,1	17,2	6,3	7,5	5,5	15,6	7,6	:	5,0	:	:	:
Totale	9,0	7,7	10,0	7,8	:	11,3	7,8	:	9,5	9,1	9,3	7,3	5,3	8,3	8,5	3,8	7,0	6,9	4,4	5,1	18,0	7,0	7,2	5,8	16,2	7,7	:	4,6	:	:	:

Fonte: Eurostat, EFT.

Nota supplementare

UE-27: stime basate sui paesi di cui sono disponibili i dati.

Nota esplicativa

Il **tasso di disoccupazione** è stimato sottraendo da 100 il tasso stimato di popolazione attiva occupata. Quest'ultimo tasso è calcolato dal rapporto, espresso in percentuale, del numero di persone attive con un lavoro tra tutte le persone attive. I lavoratori in congedo di paternità/maternità sono considerati attivi con un lavoro, così come i membri non remunerati della famiglia. I lavoratori inattivi da più di tre mesi (congedo parentale, interruzione della carriera, licenziamento, ...) sono considerati inattivi, tranne se percepiscono dal datore di lavoro almeno il 50 % del loro reddito.

I dati tra parentesi indicano le stime poco affidabili a causa delle dimensioni del campione. Le stime meno affidabili non sono state riportate. Queste stime rientrano però nel valore UE-27.

I dati sono trimestrali (primavera) per tutti i paesi, eccetto Danimarca, Lussemburgo e Finlandia (dati annuali).

In Europa, il tasso di disoccupazione totale (cfr. dati nella tabella sotto la figura 2.7) varia molto: è inferiore al 5 % in Lussemburgo, Paesi Bassi e Regno Unito, arriva o supera il 10 % in Bulgaria e Germania, e il 15 % in Polonia e Slovacchia.

Le disparità intra-nazionali tra uomini e donne sono notevoli. In particolare il tasso di disoccupazione delle donne greche è quasi tre volte superiore a quello degli uomini. Altri cinque paesi mostrano una differenza minore ma significativa poiché le donne disoccupate sono almeno 1,5 volte più numerose degli uomini disoccupati con almeno un figlio che ha da 3 a 5 anni (Repubblica ceca, Spagna, Italia, Cipro e Lussemburgo).

Invece, in otto paesi (Bulgaria, Germania, paesi baltici, Austria, Romania e Regno Unito), la disoccupazione delle donne è pari o inferiore a quella degli uomini.

Quali che siano le statistiche per la popolazione totale, quasi tutti i paesi mostrano una grande differenza tra uomini e donne quando si considerano le famiglie con almeno un figlio di meno di 6 anni a carico. La differenza è più evidente nelle famiglie che hanno figli più grandi (3-5 anni), perché in questo periodo, le donne tentano di tornare a lavoro. Tra le famiglie che hanno almeno un bambino di 3-5 anni a carico, il tasso di disoccupazione delle donne è in media due volte più alto di quello degli uomini. È quattro volte più alto di quello degli uomini in Repubblica ceca, Grecia e Lussemburgo. Tra coloro che hanno un figlio di meno di 3 anni, la situazione è identica in Grecia e Slovenia, mentre in media in Europa il tasso di disoccupazione delle donne è una volta e mezzo più alto di quello degli uomini. Solo in Romania, tra le famiglie che hanno un bambino piccolo (sotto i 3 anni e sotto i 5 anni), il tasso di disoccupazione degli uomini è più alto di quello delle donne. Tra le famiglie che hanno almeno un figlio di meno di tre anni, più uomini che donne trovano difficoltà a trovare un lavoro anche in Germania e Lituania. La stessa situazione prevale in Estonia e Lettonia per le famiglie con figli più grandi (3-5 anni).

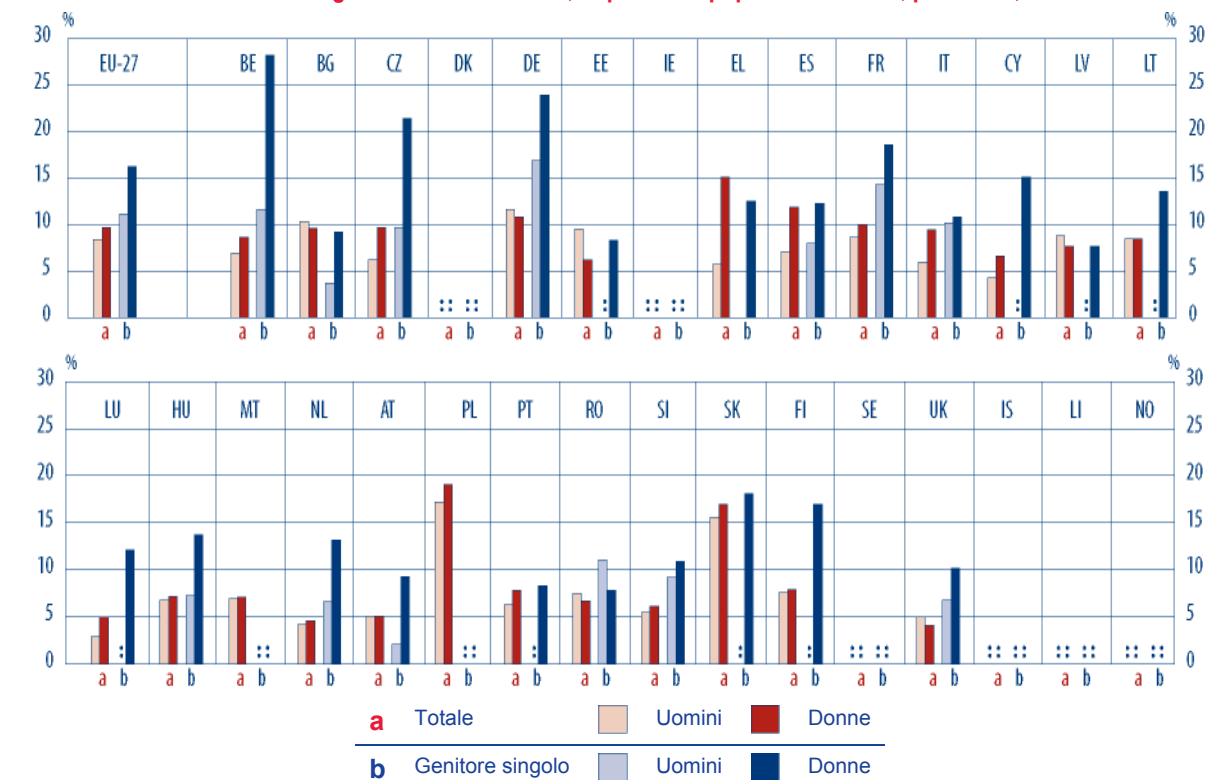
Ancora una volta, bisogna sottolineare che il tasso di disoccupazione delle madri aumenta quando il figlio più piccolo supera i 3 anni. Questa osservazione e quelle che precedono sono da rivedere alla luce dell'analisi del tasso di attività (figura 2.6). Infatti, il tasso di disoccupazione considera nel suo denominatore solo le donne attive, cioè quelle che hanno un lavoro o che si dichiarano disponibili per il mercato del lavoro (ed esclude quindi quelle che hanno rinunciato a trovare un lavoro), mentre il tasso di attività rapporta il numero di persone pronte a lavorare o che lavorano già (attive) alla popolazione totale (attivi e inattivi).

Perciò, l'aumento del tasso di disoccupazione tra le donne quando il figlio più piccolo a carico compie 3 anni (in particolare in Repubblica ceca, Germania, Malta⁽³⁾ e Austria, dove il tasso di disoccupazione delle madri raddoppia o triplica) può essere spiegato dal fatto che molte madri, una volta che il figlio più piccolo compie 3 anni, tornano sul mercato del lavoro ma senza trovare lavoro. Questa spiegazione si verifica in particolare per la Repubblica ceca, dove il tasso di attività delle donne con un figlio di meno di 3 anni è tre volte inferiore rispetto a quello delle donne il cui figlio più piccolo ha tra 3 e 5 anni.

L'analisi del tasso di disoccupazione degli adulti che sono capi di famiglie monoparentali (figura 2.8), chiarisce la nozione di accumulo dei rischi. Per aumentare l'affidabilità delle dimensioni del campione, i calcoli raggruppano tutte le famiglie monoparentali con almeno un figlio di meno di 15 anni (contrariamente alle figure precedenti che descrivono le famiglie con figli di meno di 6 anni).

⁽³⁾ Le conclusioni per Malta devono essere prese con cautela poiché le stime non sono del tutto affidabili.

Figura 2.8. Tasso di disoccupazione tra i capi di famiglie monoparentali con almeno un figlio di meno di 15 anni, rispetto alla popolazione totale, per sesso, 2005.



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
A	8,4	6,9	10,3	6,2	:	11,6	9,5	:	5,7	7,1	8,6	6,0	4,3	8,8	8,5	2,9	6,8	6,9	4,2	5,1	17,2	6,3	7,5	5,5	15,6	7,6	:	5,0	:	:	:
B	9,7	8,6	9,6	9,7	:	10,8	6,2	:	15,1	11,9	10,0	9,4	6,6	7,7	8,5	5,0	7,2	7,1	4,6	5,1	19,1	7,8	6,7	6,1	17,0	7,9	:	4,1	:	:	:
C	11,1	11,6	(3,7)	9,7	:	16,9	:	:	(0)	8,0	14,3	10,2	:	:	:	:	7,3	:	6,6	(2,1)	:	:	(11,1)	(9,2)	:	:	:	6,8	:	:	:
D	16,2	28,2	9,2	21,4	:	23,9	(8,3)	:	12,5	12,3	18,6	10,8	15,1	7,7	(13,6)	12,1	13,7	:	13,2	9,3	:	8,3	7,8	(10,9)	18,1	17,0	:	10,2	:	:	:

A Totale uomini **B** Totale donne **C** Genitore singolo uomo **D** Genitore singolo donna

Fonte: Eurostat, EFT.

Nota supplementare

UE-27: stime basate sui paesi di cui sono disponibili i dati.

Nota esplicitiva

Il **tasso di disoccupazione** è stimato sottraendo da 100 il tasso stimato di popolazione attiva occupata. Quest'ultimo tasso è calcolato dal rapporto, espresso in percentuale, del numero di persone attive con un lavoro tra tutte le persone attive. I lavoratori in congedo di paternità/maternità sono considerati attivi con un lavoro, così come i membri non remunerati della famiglia. I lavoratori inattivi da più di tre mesi (congedo parentale, interruzione della carriera, licenziamento, ...) sono considerati inattivi, tranne se percepiscono dal datore di lavoro almeno il 50 % del loro reddito.

Una famiglia è definita come **monoparentale** se è composta da un solo adulto con almeno un bambino a carico, che sia o meno figlio dell'adulto.

I dati tra parentesi indicano le stime poco affidabili a causa delle dimensioni del campione. Le stime meno affidabili non sono state riportate. Queste stime rientrano però nel valore UE-27.

I dati sono trimestrali (primavera) per tutti i paesi, eccetto Danimarca, Lussemburgo e Finlandia (dati annuali).

In Europa, in media, più del 15 % delle donne a capo di una famiglia monoparentale e in cerca di un impiego resta disoccupato, mentre questo tasso è del 10 % per la popolazione femminile totale.

Il fenomeno è molto diffuso nell'Unione europea. Infatti, esclusi nove paesi (Bulgaria, Estonia, Grecia, Spagna, Italia, Lettonia, Portogallo, Romania e Slovacchia), le donne a capo di una famiglia monoparentale sono almeno 1 volta e mezzo più toccate dalla disoccupazione rispetto alle donne considerate tutte insieme nella popolazione totale. Il fenomeno è preoccupante in Belgio (il tasso è di 3 volte superiore), nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (2,5 volte superiore).

Gli uomini a capo di una famiglia monoparentale sono più soggetti alla disoccupazione rispetto alla popolazione maschile in generale. Ma la differenza media nell'Unione europea è meno evidente rispetto alle donne: circa l'11 % dei padri a capo di una famiglia monoparentale non trova lavoro rispetto a circa l'8 % di uomini nell'insieme della popolazione.

2.5. Partecipazione

La frequenza da parte dei bambini piccoli di strutture educative di qualità ha un ruolo importante nell'integrazione scolastica, sociale e professionale dei futuri adulti. Non solo le strutture di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) possono catalizzare l'integrazione dei bambini immigrati, ma permettono inoltre di compensare al più presto gli eventuali ritardi di sviluppo dei bambini provenienti da ambienti svantaggiati. La partecipazione a questo livello educativo è quindi fondamentale per lottare contro le disuguaglianze.

Il presente studio copre la situazione e le misure educative prese per i bambini da 0 a 6 anni. Ma la partecipazione all'educazione preprimaria per i bambini di meno di 3 anni è spesso concepita in modo separato da quella dei bambini di più di 3 anni, dato che a questa età, l'equilibrio lavoro/vita dei genitori e il benessere del bambino generalmente sono considerati più importanti rispetto alla funzione educativa (cfr. capitolo 4). Ma i dati statistici armonizzati Eurostat sulla partecipazione ai programmi preprimari si incentrano solo sul livello CITE 0 per i bambini di almeno 3 anni. Questo tipo di educazione preprimaria deve prevedere personale qualificato in educazione. Gli asili nido, i centri gioco e i centri di accoglienza dove il personale non deve avere una qualifica in educazione non sono inclusi.

Anche se per alcuni paesi sono disponibili delle statistiche nazionali per i bambini di meno di 3 anni, non hanno però il livello di standardizzazione proprio delle banche dati internazionali come quelle gestite da Eurostat e non sono comparabili. Coprono in particolare diversi anni di riferimento (dal 2004 al 2006). Per queste ragioni, i tassi di partecipazione per i bambini di meno di 3 anni non sono rappresentati nella figura e sono forniti a titolo indicativo.

I tassi di partecipazione all'educazione preprimaria per i bambini di meno di 3 anni variano molto nei paesi europei. Un'offerta finanziata dai poteri pubblici è virtualmente assente in diversi paesi. In Repubblica ceca, meno dell'1 % dei bambini di meno di 3 anni frequenta un asilo nido accreditato. Questo fenomeno di declino è più evidente dopo i cambiamenti politici del 1989: la capacità attuale (2006) è diminuita di circa un fattore 25 dal 1990 e di un fattore 5 dal 1995. Ma circa il 20 % dei bambini di due anni è ammesso in una scuola materna. Il tasso di partecipazione dei bambini di meno di 3 anni è basso anche in Polonia (2 %). In Germania, nel 2007, la proporzione dei bambini di meno di 3 anni che beneficiano di un posto nei *Länder* dell'Ovest non supera il 10 % mentre questa proporzione è del 41 % nei *Länder* dell'Est. Questi dati comprendono anche le strutture private, i *Tagesmütter*, che rispondono alla domanda fornendo servizi nelle proprie case. In generale, i bambini tedeschi frequentano i giardini d'infanzia dai 4 anni. La situazione è simile in Irlanda dove l'offerta

abituamente è garantita da assistenti presso il proprio domicilio e dove gli interventi specifici mirati si rivolgono più spesso ai bambini di più di 3 anni. Tuttavia, il gabinetto del ministro dell'infanzia e della gioventù si è impegnato a estendere l'offerta di accoglienza di bambini piccoli nell'ambito del Programma nazionale di investimento nei servizi per la prima infanzia 2006-2010.

Al contrario, nei paesi nordici, si osserva una partecipazione alta dei bambini di meno di 3 anni. I tassi raggiungono il 53 % in Islanda e ancora di più in Danimarca (83 %), in Svezia (66 %) e Norvegia (61 %). La Finlandia mostra un modello diverso da quello degli altri paesi nordici e il suo tasso del 36 % è più vicino a quello registrato in Belgio (34 %) ⁽⁴⁾, Paesi Bassi (29 %), Portogallo (25 %), Slovenia (39 %) e Regno Unito (26 %) ⁽⁵⁾. A questi paesi si può aggiungere la Francia dove il tasso di partecipazione globale dei bambini di meno di 3 anni era di circa il 25 % nel 2004. Bisogna però distinguere il tasso dei bambini di 0-2 anni iscritti negli asili nido (13 %) da quello dei bambini di 2 anni iscritti nelle *classes maternelles* (29 %). Negli altri paesi per i quali i dati sono disponibili, i tassi di partecipazione per i bambini di meno di 3 anni oscillano tra il 10 % e il 20 % circa (Ungheria 9 %, Austria 11 %, Spagna 18 %, Italia e Lituania 19 %).

I diversi profili restano gli stessi, nell'insieme, per i bambini di 3 anni. Secondo i dati Eurostat, nell'Unione europea, il 74 % dei bambini di 3 anni frequenta una struttura educativa formale di livello CITE 0 nel 2005/2006 (figura 2.9). Questa media maschera grandi differenze tra i paesi. In Belgio, Spagna, Francia e Italia, la maggior parte dei bambini (più del 95 %) è iscritta nelle strutture educative fino dai 3 anni. Nei paesi nordici (tranne in Finlandia) e in Estonia, i tassi di partecipazione sono alti (tra l'80 e il 95 %). Invece in Grecia, Irlanda, Paesi Bassi e Liechtenstein, i bambini di 3 anni non frequentano istituti pubblici di ECEC.

I tassi di partecipazione alle strutture educative di livello CITE 0 sono più alti per i bambini di 4 anni e raggiungono l'82 %. A questa età, un piccolo numero di bambini (circa il 5 %) inizia anche il livello CITE 1; quindi la partecipazione media totale dei bambini di 4 anni ai programmi educativi raggiunge l'87 %. L'aumento della partecipazione è dovuto principalmente al fatto che i bambini di 4 anni sono iscritti nelle strutture di ECEC nei paesi che non hanno un'offerta pubblica per i bambini di 3 anni, cioè Grecia, Paesi Bassi e Liechtenstein a livello CITE 0 e Irlanda nelle *infant classes* a livello CITE 1. I tassi di partecipazione restano relativamente bassi (meno del 50 %) in Irlanda, Polonia e Finlandia. Ciò può essere dovuto in parte alla predominanza di strutture che non rientrano nella definizione armonizzata degli istituti di livello CITE 0 (ad esempio i *Day care in private homes*) e per le quali non sono stati raccolti i dati.

Dato che i bambini più grandi sono iscritti nell'istruzione primaria, la partecipazione totale aumenta mentre l'iscrizione ai programmi preprimari diminuisce. Il 77 % dei bambini di 5 anni frequenta il livello CITE 0, mentre la partecipazione totale ai programmi educativi aumenta per arrivare al 93 %. A 6 anni, tutti i bambini o la maggior parte di essi sono iscritti all'educazione preprimaria o all'istruzione primaria (99,8 % in media per l'UE-27). Solo in Bulgaria, Lussemburgo e Slovacchia la partecipazione è un po' più bassa, tra il 90 e il 95 %. La maggior parte dei bambini di 6 anni (73 %) nei paesi europei è già iscritta nei programmi educativi di livello CITE 1. Ma circa il 27 % frequenta il livello CITE 0 dato che l'accesso al primario è stabilito a 7 anni nella maggior parte dei paesi (Bulgaria, Danimarca, paesi baltici, Polonia, Romania, Finlandia e Svezia). Modelli misti appaiono nei paesi in cui l'età di accesso al primario è fissata a 6 anni, ma gli alunni che non compiono i 6 anni prima di una

⁽⁴⁾ 24 % nella Comunità francese (fine 2005), 41 % nella Comunità fiamminga e 26 % nella Comunità tedesca (2007). Nelle Fiandre, il 61 % dei bambini tra 2 mesi e 3 anni utilizzano le strutture formali di accoglienza e i giardini d'infanzia.

⁽⁵⁾ Nel Regno Unito, gli istituti privati sovvenzionati (*private and voluntary settings*) sono finanziati dallo Stato solo per i bambini di più di 3 anni, ma alcuni accolgono anche i bambini di meno di 3 anni. Ciò può spiegare i dati nazionali. Inoltre, in Germania e Galles, dei posti a tempo parziale possono essere resi disponibili per i bambini di 2 anni che appartengono a specifici gruppi target.

Nota esplicativa

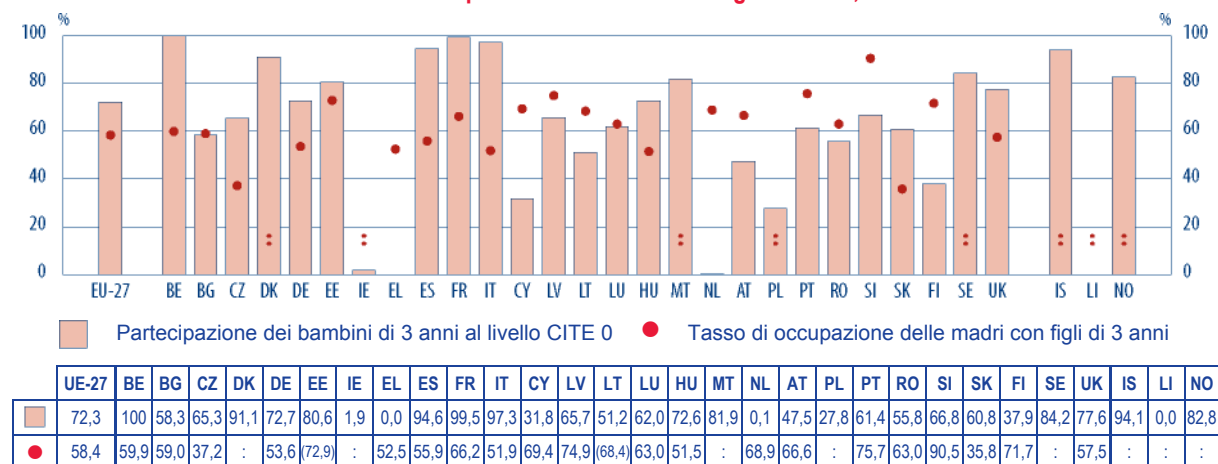
L'educazione preprimaria (CITE 0) è volta a soddisfare i bisogni educativi e di sviluppo dei bambini di almeno 3 anni. Gli istituti preprimari a finalità educativa assumono obbligatoriamente personale qualificato in ambito educativo. Gli asili nido, i centri gioco e i centri di accoglienza, il cui personale non è obbligatoriamente qualificato in educazione, non sono considerati. I programmi di istruzione primaria (CITE 1) sono concepiti per offrire un insegnamento di base in lettura, scrittura e matematica così come una comprensione elementare delle altre materie.

Questo indicatore fornisce i tassi di partecipazione a livello CITE 0 e 1, per singolo anno tra 3 e 6 anni. Per alcuni paesi, i tassi di partecipazione sembrano superare il 100 %. È per questo che sono calcolati sulla base dei due tipi di dati (popolazione totale e partecipazione all'educazione) provenienti da diverse indagini svolte in diversi momenti dell'anno. La figura è stata arrotondata in proporzione a 100.

I dati della popolazione si riferiscono al 1° gennaio 2006.

Storicamente, in molti paesi, le strutture di accoglienza per i bambini di 3 anni hanno avuto principalmente un ruolo di assistenza per i genitori (e in particolare per le donne) che non volevano interrompere la loro vita professionale malgrado la presenza di bambini piccoli. Anche se l'assistenza dei bambini è sempre un compito essenziale dell'ECEC, gli obiettivi educativi sono progressivamente oggetto di maggiore riconoscimento. Sembra così che non ci sia un legame diretto tra il tasso di partecipazione dei bambini di 3 anni a livello preprimario e il tasso di occupazione delle madri con figli di 3 anni. Sull'insieme dell'Unione europea nel 2005, in media, si conta circa il 14 % di meno di madri con figli di 3 anni che hanno un lavoro che bambini della stessa fascia d'età che frequentano un istituto preprimario di livello CITE 0 (figura 2.10).

Figura 2.10. Partecipazione dei bambini di 3 anni al livello CITE 0, 2004/2005, e tasso di occupazione delle madri con figli di 3 anni, 2005.



Fonte: Eurostat, UOE e EFT.

Note supplementari

UE-27: stime basate sui paesi di cui sono disponibili i dati.

Belgio: sono esclusi i dati degli istituti privati non sovvenzionati e quelli della Comunità tedesca.

Irlanda: non c'è un'offerta pubblica di educazione a livello CITE 0. Molti bambini seguono un programma preprimario in strutture private, ma la maggior parte dei dati non è disponibile.

Nota esplicativa

Il **tasso di occupazione** di una popolazione di riferimento (qui le madri con il figlio più piccolo di 3 anni) è calcolato prendendo il numero di persone attive con un lavoro, espresso in percentuale rispetto al numero di persone della popolazione di riferimento (attive e inattive).

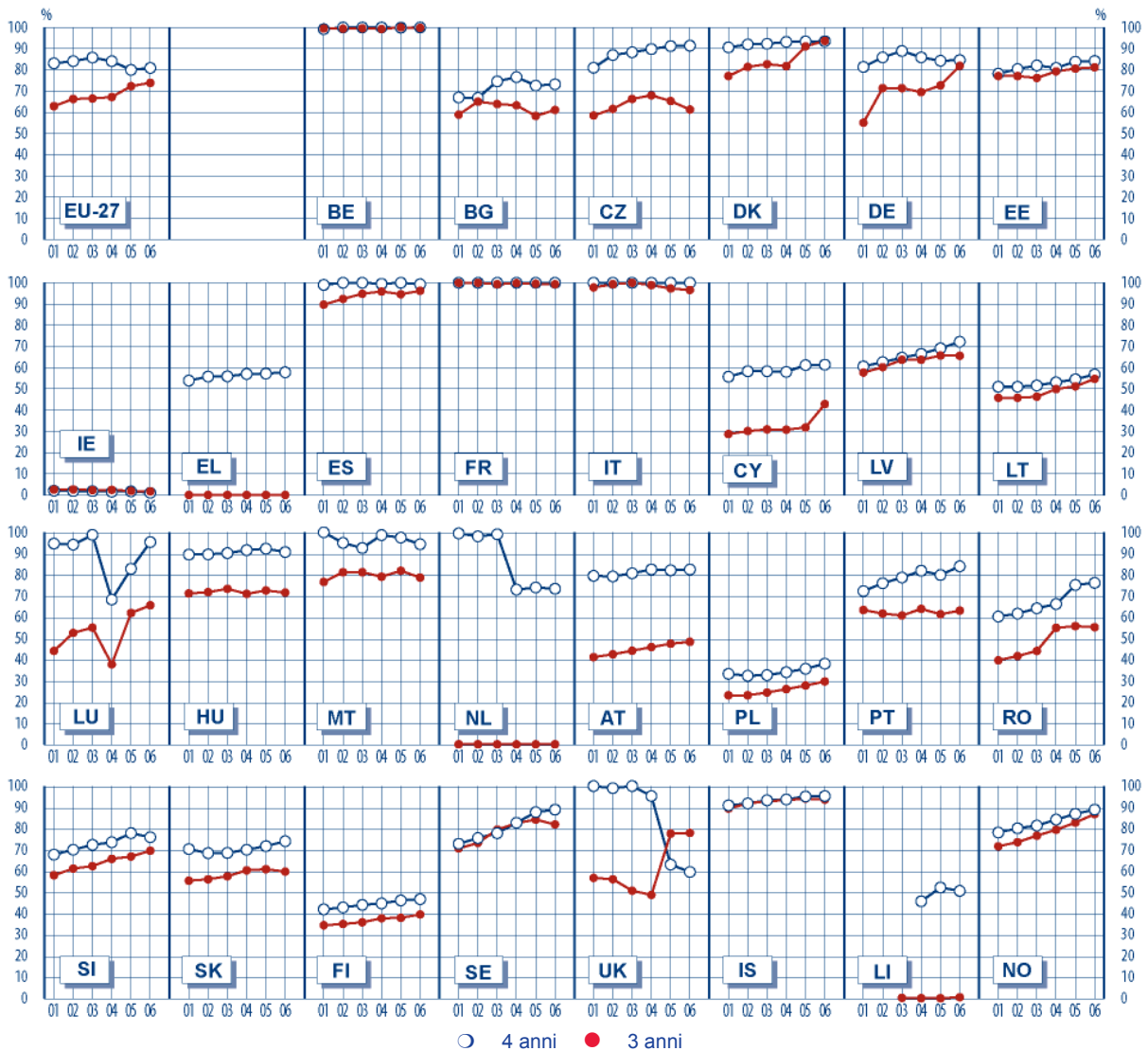
Le persone di più di 74 anni o di meno di 15 anni sono inattive. Tra la popolazione potenzialmente attiva (15-74 anni) che si dichiara in cerca di lavoro ma che non ha svolto nessuna attività retribuita nella settimana di riferimento, sono considerate come inattive le persone che non hanno attivamente ricercato un lavoro durante le ultime quattro settimane (tranne se hanno interrotto la ricerca per aver trovato un lavoro che deve iniziare nei tre mesi successivi) o che non si dichiarano pronte a lavorare nelle due settimane successive. I lavoratori inattivi da più di tre mesi (congedo parentale, interruzione della carriera,

licenziamento, ...) sono considerati inattivi, tranne se percepiscono dal datore di lavoro almeno il 50 % del loro reddito. I lavoratori in congedo di paternità/maternità sono considerati come attivi con un lavoro, così come i membri non remunerati della famiglia. I lavoratori in congedo di paternità/maternità sono considerati attivi con un lavoro, così come i membri non remunerati della famiglia. I lavoratori inattivi da più di tre mesi (congedo parentale, interruzione della carriera, licenziamento, ...) sono considerati attivi con un lavoro, solo se percepiscono dal datore di lavoro almeno il 50 % del loro reddito. Altrimenti sono considerati inattivi.

Il **tasso di partecipazione** è calcolato dividendo il numero di bambini di 3 anni che frequentano istituti di educazione preprimaria per il numero di bambini di 3 anni nella popolazione. I dati relativi alla popolazione si riferiscono al 1° gennaio 2005.

La differenza è netta in Belgio e Italia: il tasso di partecipazione dei bambini di 3 anni è del 40 % più alto rispetto al tasso di occupazione delle madri di bambini di questa età. Il fenomeno è evidente anche in Repubblica ceca, Spagna, Francia e Slovacchia, dove il tasso di partecipazione dei bambini di 3 anni è superiore almeno del 25 % al tasso di occupazione delle madri.

Figura 2.11. Evoluzione della partecipazione dei bambini di 3 e 4 anni al livello preprimario (CITE 0) e non distinti per livello CITE, 2000/2001-2005/2006.



Fonte: Eurostat, UOE.

3 anni

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
2000	61,6	98,2	56,9	54,9	71,8	54,8	72,3	2,8	0	84,3	100	97,9	31,2	55,6	45,7	37,7	68,6	79	0,1	39,3	23,3	58,6	38,8	52,4	56,1	33,9	68	54,1	86,9	:	70,9
2001	62,9	99,5	58,9	58,5	77,1	55,1	77,1	2,5	0	89,7	100	97,8	28,7	57,7	45,8	44,1	71,2	76,6	0,1	41,2	23,2	63,4	39,7	58	55,4	34,4	70,6	56,7	89,4	:	71,6
2002	66,3	99,4	65	61,6	81,4	71,4	77,1	2,6	0	92,4	100	99,3	30,1	60,2	45,8	52,6	71,8	81,2	0,1	42,5	23,2	61,7	41,7	61,1	56,1	35	73,2	56,1	91,8	:	73,6
2003	66,5	99,6	63,9	66,3	82,7	71,4	76,2	2,3	0	94,8	99,3	100	30,9	63,7	46,3	55,1	73,4	81,2	0,1	44,2	24,5	60,8	44,1	62,3	57,5	35,8	79,5	50,7	92,9	0,2	76,6
2004	67,2	99,3	63,3	68	81,8	69,5	79,3	2,4	0	95,9	99,8	98,9	30,8	63,7	49,9	37,8	71	79,1	0,1	45,9	26,1	63,9	55	65,7	60,3	37,7	82,5	48,7	93,3	0,0	79,4
2005	72,3	100	58,3	65,3	91,1	72,7	80,6	1,9	0	94,6	99,5	97,3	31,8	65,7	51,2	62	72,6	81,9	0,1	47,5	27,8	61,4	55,8	66,8	60,8	37,9	84,2	77,6	94,1	0,0	82,8

4 anni

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
2000	83,1	99,2	67,0	81,0	90,6	81,4	78,2	2,0	53,9	99,0	100	100	55,7	60,6	51,0	94,7	89,5	100	99,5	79,5	33,3	72,3	60,3	67,7	70,3	41,9	72,8	100	90,9	:	78,1
2001	84,1	100	66,8	87,0	92,0	85,9	80,4	1,8	55,8	100	100	100	58,3	62,6	51,0	94,2	89,6	95,0	98,1	79,2	32,4	76,0	61,7	70,0	68,4	42,8	75,5	99,0	91,8	:	80,1
2002	85,8	100	74,6	88,3	92,3	88,9	82,1	1,8	55,9	100	100	100	58,3	64,7	51,6	98,8	90,2	92,6	99,1	80,7	32,7	78,7	64,2	72,3	68,5	44,0	77,8	100	93,3	:	81,4
2003	84,1	100	76,6	89,8	93,2	85,9	80,9	1,5	57,0	99,5	100	100	58,0	66,5	53,1	68,3	91,6	98,7	73,0	82,5	34,1	81,9	66,2	73,5	70,0	44,7	82,7	95,3	93,7	45,7	84,2
2004	80,0	99,9	72,6	91,2	93,4	84,3	83,9	1,7	57,2	100,0	100	100	61,2	69,1	54,5	82,8	92,3	97,5	74,0	82,1	35,7	79,9	75,2	77,8	71,7	46,1	87,7	63,0	95,1	52,2	86,9
2005	80,9	100,0	73,2	91,4	93,5	84,6	84,2	1,0	57,8	99,3	100	100	61,4	72,2	56,8	95,4	90,7	94,4	73,4	82,5	38,1	84,0	76,2	75,9	74,0	46,7	88,9	59,5	95,3	50,6	88,9

Fonte: Eurostat, UOE.

Note supplementari

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi, né quelli della Comunità tedesca per 1998/1999 e 2003/2004.

Irlanda: non esiste nessuna offerta pubblica di educazione a livello CITE 0. Molti bambini seguono un programma preprimario nelle strutture private, ma la maggior parte dei dati non è disponibile.

Lussemburgo: l'istruzione è obbligatoria da 4 anni. La differenza rispetto a 100 % è dunque dovuta ai bambini iscritti all'estero, ma anche e soprattutto alla modalità di calcolo. I bambini iscritti sono conteggiati al 1° settembre, mentre la popolazione dei bambini di questa età è conteggiata al 1° gennaio.

Paesi Bassi: dal 2002/2003, il tasso di partecipazione dei bambini di 4 anni è sottovalutato: la popolazione dei bambini di 4 anni iscritti è conteggiata al 1° ottobre, lasciando da parte quelli che saranno iscritti tra ottobre e dicembre, che hanno compiuto 4 anni nel frattempo; al 31 dicembre, quasi il 100 % dei bambini di 4 anni partecipa a questo livello di educazione.

Nota esplicativa

L'educazione preprimaria (CITE 0) è volta a soddisfare i bisogni educativi e di sviluppo dei bambini di almeno 3 anni. Gli istituti preprimari a finalità educativa assumono obbligatoriamente personale qualificato in educazione. Gli asili nido e i centri gioco, il cui personale non è obbligatoriamente qualificato in educazione, non sono considerati.

Questo indicatore è calcolato dividendo il numero di bambini di 3/4 anni che frequentano istituti di educazione preprimaria per il numero di bambini di 3/4 anni nella popolazione. I dati relativi alla popolazione si riferiscono al 1° gennaio dell'anno di riferimento.

Al contrario, in Grecia, a Cipro, nei Paesi Bassi e in Finlandia, il tasso di occupazione delle madri con bambini di 3 anni è del 30 % superiore ai tassi di partecipazione dei bambini di 3 anni. Sembra quindi, in questi paesi, che le madri ricorrano a strutture di accoglienza informali (un membro della famiglia o un'assistenza a domicilio) per mancanza di infrastrutture nell'offerta educativa formale o per il loro costo, oppure per una preferenza dei genitori per questa modalità di assistenza. Forse è anche il caso di Lettonia, Lituania, Austria, Portogallo, Romania e Slovenia, dove il tasso di occupazione delle madri è superiore al tasso di partecipazione dei bambini di 3 anni.

Indipendentemente dalle condizioni di lavoro, i genitori sembrano iscrivere sempre più i propri figli nell'educazione preprimaria (figura 2.11). In media, nei paesi europei, i tassi di partecipazione dei bambini di 3 anni all'educazione preprimaria è aumentato di circa il 10 % dal 2000/2001. C'è una tendenza decrescente recente relativamente alla partecipazione dei bambini di 4 anni al livello CITE 0. Fenomeno dovuto ai cambiamenti in due paesi: Paesi Bassi e Regno Unito. Nei Paesi Bassi, la diminuzione del 25 % del tasso di partecipazione dal 2002/2003 può essere attribuita principalmente alla modifica del metodo di stima (cfr. nota della figura 2.11). La diminuzione del tasso di

partecipazione dei bambini di 4 anni a livello CITE 0 nel Regno Unito è imputabile al fatto che, dal 2004/2005, in Irlanda del Nord, tutti i bambini di 4 anni seguono programmi educativi di livello CITE 1.

Dato che due livelli educativi diversi iniziano a unire i bambini di 4 anni, è più facile interpretare le tendenze della partecipazione dei bambini di 3 anni. Questa crescita generale citata precedentemente si manifesta in modo diverso a seconda dei paesi. In Lussemburgo e nel Regno Unito, l'aumento è stato rapido (praticamente il 25 %). In Danimarca, Germania, Romania, Slovenia, Svezia e Norvegia, il tasso di partecipazione dei bambini di 3 anni è aumentato più della media europea.

2.6. Finanziamento dei programmi di ECEC (CITE 0)

Se esiste una richiesta crescente di educazione preprimaria per i bambini piccoli, bisogna che l'offerta aumenti in quantità, ma anche in qualità. I budget destinati al livello CITE 0, espressi in relazione al PIL (figura 2.12), forniscono informazioni sugli sforzi fatti dai paesi europei per aprire strutture di accoglienza e/o dotare queste strutture delle migliori condizioni di funzionamento.

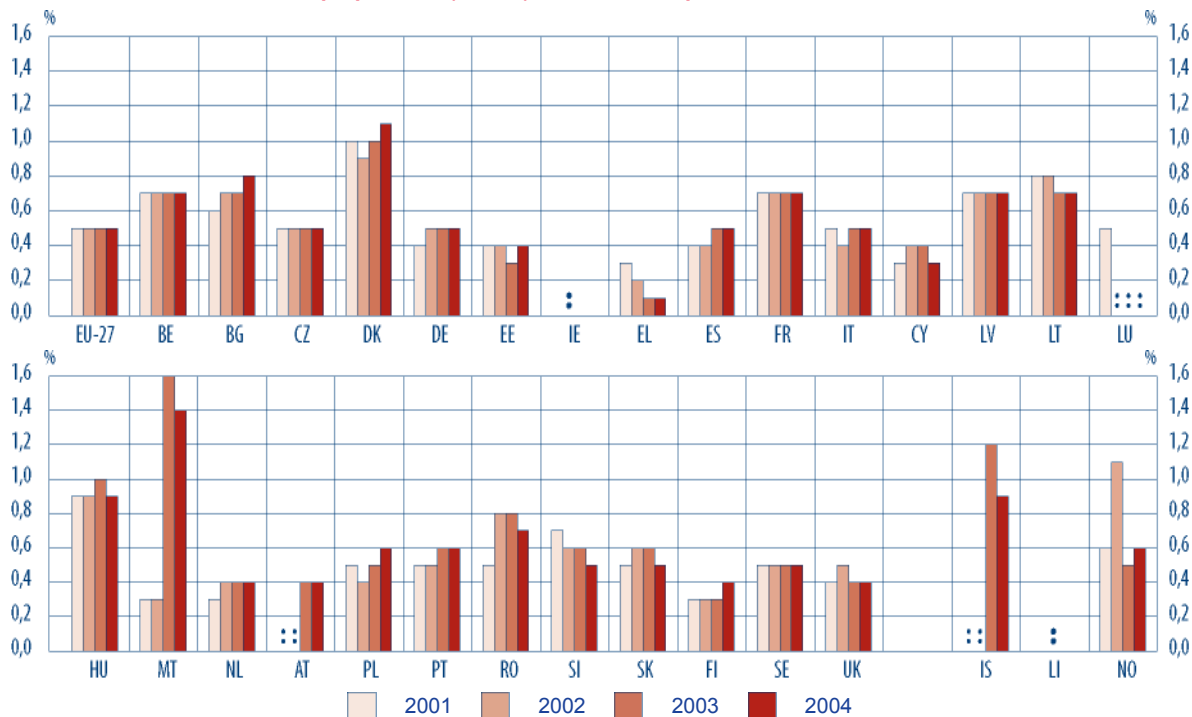
Bisogna notare subito che la spesa espressa in relazione al PIL può essere difficilmente comparabile nel tempo se il PIL subisce cambiamenti importanti. Ad esempio, in periodo di crescita economica, una diminuzione apparente della spesa rispetto al PIL può indicare che non ci sono stati cambiamenti o anche un aumento della spesa attuale. Di conseguenza, questo indicatore mostra piuttosto se la spesa segue o meno l'evoluzione del PIL.

Sull'insieme dell'Unione europea, in media, e nella maggior parte dei paesi, il budget destinato al livello preprimario è aumentato allo stesso ritmo del PIL, essendo rimasto stabile rispetto al PIL, tra il 2001 e il 2004. Si nota un sforzo notevole nel 2003 a Malta (budget rispetto al PIL moltiplicato per 5). Invece, in Grecia, Lituania, Slovenia e Regno Unito, le risorse concesse rispetto al PIL sono un po' diminuite dal 2001. In questi paesi, gli investimenti rispetto al PIL sono diminuiti, anche se i budget, in valore assoluto, possono non essere cambiati se c'è stato un aumento del PIL. In altri paesi come la Slovenia, questa diminuzione del budget può essere dovuta al fatto che le sezioni preprimarie delle scuole primarie, non incluse nei dati, accolgono sempre più bambini del preprimario, e quindi ricevono una quota sempre più importante del budget.

La comparazione delle tendenze in materia di spesa con i tassi di partecipazione (figura 2.11) mette in evidenza che l'aumento dei budget (rispetto al PIL) a Malta non è stato seguito da un aumento del tasso di partecipazione dei bambini di 3 e 4 anni a livello CITE 0. Dall'altra parte, alcuni paesi hanno subito un aumento delle iscrizioni a livello CITE 0 senza che la parte del PIL destinata a questo livello di educazione sia aumentata: è il caso di Lettonia, Lituania, Austria, Slovenia, Svezia e Norvegia. Un fattore demografico (diminuzione della popolazione dei bambini piccoli) o economico (aumento del PIL) può giustificare questa diminuzione del budget rispetto al PIL per Lettonia, Lituania, Austria, Slovenia e Svezia. Per questi paesi, la spesa in valore assoluto per alunno non è diminuita (figura 2.13).

Bisognerebbe comunque rivedere queste conclusioni tenendo conto delle attrezzature dei paesi, cioè distinguere le spese strutturali dalle spese di funzionamento. Certo è che un aumento della partecipazione richiede spesso maggiori spese di funzionamento (insegnanti, materiale, ecc.), ma in misura inferiore laddove esiste già un certo livello di infrastrutture.

Figura 2.12. Spesa pubblica totale per l'educazione, in percentuale rispetto al PIL, a livello preprimario (CITE 0) e non distinta per livello CITE, 2001-2004.



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
2001	0,49	0,69	0,64	0,53	0,98	0,41	0,35	0,06	0,27	0,39	0,69	0,48	0,32	0,68	0,82	0,50	0,85	0,30	0,33	:	0,46	0,50	0,45	0,65	0,53	0,32	0,47	0,44	:	:	0,60
2002	0,50	0,70	0,69	0,54	0,94	0,49	0,42	0,07	0,19	0,42	0,69	0,40	0,35	0,67	0,78	:	0,91	0,30	0,35	:	0,43	0,53	0,80	0,59	0,55	0,33	0,52	0,45	:	:	1,06
2003	0,49	0,71	0,70	0,54	0,99	0,46	0,34	0,07	0,13	0,46	0,69	0,45	0,36	0,69	0,74	:	0,97	1,57	0,36	0,41	0,48	0,60	0,83	0,56	0,64	0,34	0,50	0,35	1,18	:	0,53
2004	0,49	0,70	0,79	0,51	1,05	0,47	0,36	0,00	0,12	0,48	0,68	0,45	0,33	0,66	0,66	:	0,93	1,40	0,36	0,40	0,55	0,59	0,66	0,49	0,54	0,35	0,52	0,35	0,90	:	0,57

Fonte: Eurostat, UOE e conti nazionali.

Note supplementari

UE-27: stime basate sui paesi di cui sono disponibili i dati.

Belgio: la spesa relativa agli istituti privati non sovvenzionati non è inclusa, così come quella della Comunità tedesca.

Grecia: la spesa del preprimario è ripresa per il primario. 2001, 2002: la spesa relativa alle pensioni non è disponibile. 2003: i prestiti pubblici concessi agli studenti non sono disponibili.

Lituania: 2003 e 2004: la spesa di "altri enti privati" non è inclusa.

Lussemburgo: i dati comprendono la spesa dell'istruzione primaria (CITE 1).

Polonia: la spesa per le cure dei bambini del preprimario non è inclusa.

Portogallo: la spesa a livello locale non è inclusa. La spesa relativa alle pensioni non è disponibile. 2003, 2004: i prestiti pubblici concessi agli studenti non sono disponibili. 2003, 2004: la spesa di "altri enti privati" non è inclusa. 2003, 2004: la spesa relativa ai servizi complementari ai servizi di insegnamento non è disponibile.

Slovacchia: la spesa per le cure dei bambini del preprimario non è inclusa.

Regno Unito: il PIL è adeguato in base all'anno finanziario che va dal 1° aprile al 31 marzo.

Islanda: la spesa relativa ai servizi complementari ai servizi di insegnamento non è disponibile.

Norvegia: 2002: la spesa per le cure dei bambini del preprimario non è inclusa. 2003, 2004: la spesa relativa ai servizi complementari ai servizi di insegnamento non è disponibile.

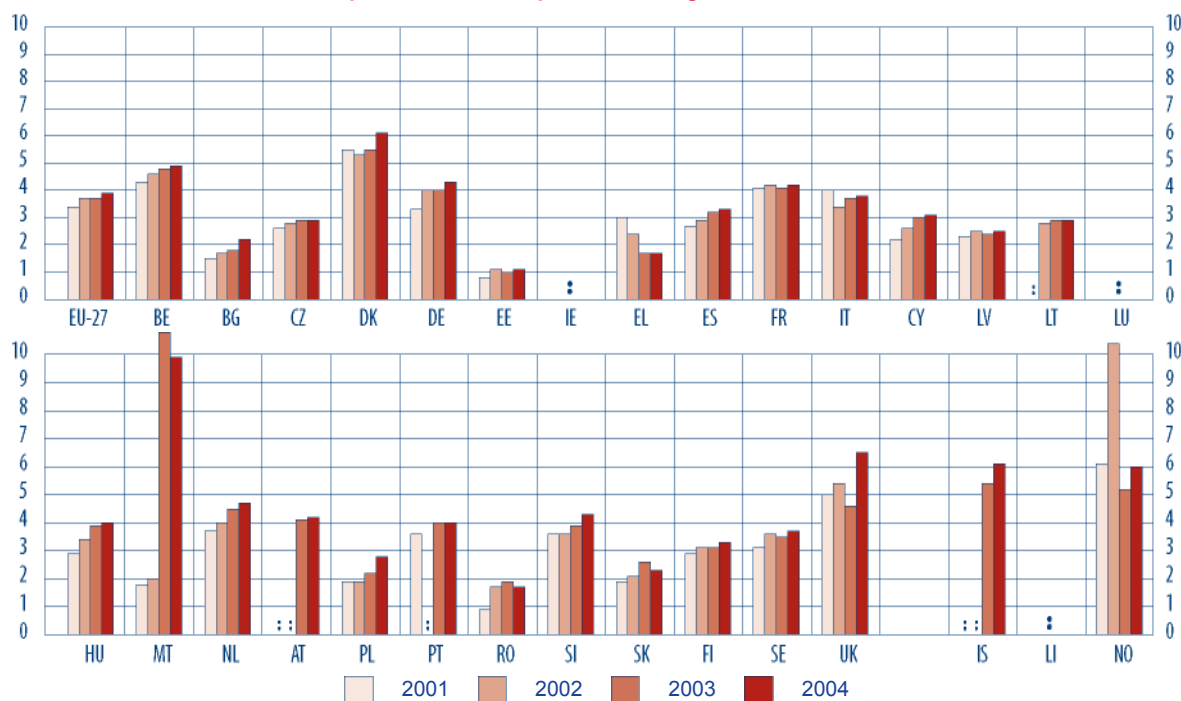
Nota esplicativa

In generale, il settore pubblico finanzia la spesa per l'educazione prendendo direttamente a carico la spesa corrente e la spesa in capitale degli istituti di istruzione (finanziamento pubblico diretto degli istituti di istruzione) o fornendo aiuti agli alunni/studenti e alla loro famiglia (borse e prestiti concessi dal settore pubblico) e sovvenzionando le attività di formazione delle imprese private o delle associazioni senza scopo di lucro (trasferimenti alle famiglie e alle imprese). Il finanziamento pubblico diretto agli istituti di istruzione e i trasferimenti alle famiglie e alle imprese sono inclusi nella spesa pubblica totale per l'educazione.

La spesa pubblica totale per l'educazione è rapportata al PIL. Il risultato è moltiplicato per 100.

Malgrado le differenze contestuali, la spesa generalmente è in aumento sui quattro anni qui osservati. Così, la figura 2.13 rapporta la spesa espressa in funzione del numero di bambini che frequentano il livello CITE 0.

Figura 2.13. Spesa pubblica totale per l'educazione a livello preprimario (CITE 0) e non distinta per livello CITE, a persona, in migliaia di EUR SPA, 2001-2004.



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
2001	3,4	4,3	1,5	2,6	5,5	3,3	0,8	:	3,0	2,7	4,1	4,0	2,2	2,3	:	:	2,9	1,8	3,7	:	1,9	3,6	0,9	3,6	1,9	2,9	3,1	5,0	:	:	6,1
2002	3,7	4,6	1,7	2,8	5,3	4,0	1,1	:	2,4	2,9	4,2	3,4	2,6	2,5	2,8	:	3,4	2,0	4,0	:	1,9	:	1,7	3,6	2,1	3,1	3,6	5,4	:	:	10,4
2003	3,7	4,8	1,8	2,9	5,5	4,0	1,0	:	1,7	3,2	4,1	3,7	3,0	2,4	2,9	:	3,9	10,8	4,5	4,1	2,2	4,0	1,9	3,9	2,6	3,1	3,5	4,6	5,4	:	5,2
2004	3,9	4,9	2,2	2,9	6,1	4,3	1,1	:	1,7	3,3	4,2	3,8	3,1	2,5	2,9	:	4,0	9,9	4,7	4,2	2,8	4,0	1,7	4,3	2,3	3,3	3,7	6,5	6,1	:	6,0

Fonte: Eurostat, UOE e conti nazionali.

Note supplementari

UE-27: stime basate sui paesi di cui sono disponibili i dati.

Belgio: la spesa relativa agli istituti privati non sovvenzionati non è inclusa, così come quella della Comunità tedesca. I dati relativi agli iscritti degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi né, nel 2004, quelli della Comunità tedesca.

Grecia: la spesa del preprimario è ripresa per il primario. 2001, 2002: la spesa relativa alle pensioni non è disponibile. 2003: i prestiti pubblici concessi agli studenti non sono disponibili.

Lituania: 2003 e 2004: la spesa di "altri enti privati" non è inclusa.

Polonia: la spesa per le cure dei bambini del preprimario non è inclusa.

Portogallo: la spesa a livello locale non è inclusa. La spesa relativa alle pensioni non è disponibile. 2003, 2004: i prestiti pubblici concessi agli studenti non sono disponibili. 2003, 2004: la spesa di "altri enti privati" non è inclusa. 2003, 2004: la spesa relativa ai servizi complementari ai servizi di insegnamento non è disponibile.

Slovacchia: la spesa per le cure dei bambini del preprimario non è inclusa.

Regno Unito: il PIL è adeguato in base all'anno finanziario che va dal 1° aprile al 31 marzo.

Islanda: la spesa relativa ai servizi complementari ai servizi di insegnamento non è disponibile.

Norvegia: 2002: la spesa per le cure dei bambini del preprimario non è inclusa. 2003, 2004: la spesa relativa ai servizi complementari ai servizi di insegnamento non è disponibile.

Nota esplicativa

In generale, il settore pubblico finanzia la spesa per l'educazione prendendo direttamente a carico la spesa corrente e la spesa in capitale degli istituti di istruzione (finanziamento pubblico diretto degli istituti di istruzione) o fornendo aiuti agli alunni/studenti e alla loro famiglia (borse e prestiti concessi dal settore pubblico) e sovvenzionando le attività di formazione delle imprese private o delle associazioni senza scopo di lucro (trasferimenti alle famiglie e alle imprese). Il finanziamento pubblico diretto agli istituti di istruzione e i trasferimenti alle famiglie e alle imprese sono inclusi nella spesa pubblica totale per l'educazione.

L'indicatore è stato calcolato dividendo il totale della spesa annua per il numero di bambini iscritti a livello CITE 0.

L'ammontare della spesa pubblica annua è stato convertito in standard di potere di acquisto (SPA) per eliminare le differenze di livello di prezzo da un paese a un altro.

La Grecia è il solo paese per il quale si osserva una diminuzione notevole (circa il 40 %) della spesa annua per alunno dal 2001 al 2004. La maggior parte dei paesi europei ha aumentato la spesa di più del 10 %, mentre a Malta è stata quadruplicata tra il 2002 e il 2003.

Slovenia e Regno Unito presentano un profilo particolare nella misura in cui la spesa per alunno aumenta mentre la spesa totale rispetto al PIL diminuisce un po' (figura 2.12). Questo paradosso può essere attribuito in gran parte alla diminuzione degli iscritti in valore assoluto⁽⁶⁾. Si noterà che la riduzione degli iscritti è dovuta, in Slovenia, a una diminuzione della natalità che ha accompagnato un aumento del tasso di partecipazione (proporzione di alunni iscritti rispetto alla popolazione di questi bambini). In Regno Unito, la diminuzione del numero di partecipanti è dovuta alla riduzione della proporzione di bambini iscritti a livello CITE 0 e a un aumento a livello CITE 1.

*

* *

Questa panoramica presenta brevemente i problemi socioculturali ed economici che possono essere fattori di rischio per i bambini. Alcuni paesi sono più toccati di altri dai diversi fattori presi in esame. Ad esempio, la proporzione di famiglie monoparentali con bambini piccoli è la più alta nel Regno Unito. Queste famiglie incontrano spesso delle difficoltà economiche. La povertà delle famiglie con bambini piccoli è diffusa anche in Estonia, Italia, Lituania, Lussemburgo, Polonia e Portogallo. In Slovacchia, sia le donne che gli uomini con bambini piccoli affrontano un alto rischio di disoccupazione rispetto agli altri paesi europei. In Lussemburgo, la proporzione di bambini stranieri è la più alta d'Europa. L'educazione prescolare dei bambini immigrati è un problema importante in Grecia, a Cipro e in Austria, e indubbiamente in altri paesi dove le minoranze etniche (in particolare Rom) sono numerose e non riprese in queste statistiche.

Questa analisi ha anche messo in evidenza che, nella maggior parte dei paesi, la partecipazione delle donne al mercato del lavoro è chiaramente legata all'età dei figli. Molte donne in Europa smettono di lavorare quando devono occuparsi di un figlio di meno di 3 anni. Le donne con figli tra i 3 e i 6 anni hanno sempre un tasso di occupazione inferiore alla media, ma appena il più piccolo compie 6 anni, la maggior parte delle donne europee si dichiara disponibile a tornare a lavorare.

⁽⁶⁾ I dati Eurostat indicano che gli iscritti in valore assoluto (non presentati nelle figure) sono in diminuzione in questi due paesi, rispetto a tutti gli altri (-26 % tra il 2001 e il 2004 in Slovenia; -31 % nel Regno Unito).

Questa situazione può essere dovuta in parte alla mancanza di disponibilità dell'offerta di accoglienza dei bambini piccoli. In questo ambito, l'evoluzione dei tassi di partecipazione a livello CITE 0 è positiva nella maggior parte dei paesi, così come gli sforzi di investimento a questo livello.

Queste evoluzioni in parte sono legate alle misure concrete adottate a questo livello educativo, in relazione o meno con i fattori di rischio che devono affrontare i paesi. Il seguito di questo documento si incentrerà sulle misure e sulle politiche educative adottate in favore dei bambini piccoli e, in particolare, dei bambini più svantaggiati.

Introduzione

La ricerca fa risultare che i modelli e i sistemi di educazione e cura per la prima infanzia (ECEC) presentano grandi differenze in termini di destinatari finali di frequenza, qualità e impatto (capitolo 1). Anche se tutti i paesi d'Europa prevedono, in una forma o in un'altra, servizi finanziati almeno in parte dal potere pubblico e rivolti ai bambini che non hanno ancora l'età per l'istruzione obbligatoria (figura 3.1), l'età dalla quale i bambini hanno accesso a questi servizi, la misura in cui questi ultimi rispondono alla domanda e i tipi di strutture di ECEC proposti differiscono in modo significativo tra i paesi e anche tra regioni. Gli argomenti affrontati in questo capitolo sono i seguenti:

- Come sono organizzati i servizi di ECEC? Da quale età i bambini hanno accesso a servizi sovvenzionati e accreditati? L'accesso a questi servizi ha criteri preferenziali? Quali sono gli orari di apertura di queste strutture?
- L'offerta di servizi ECEC accessibili risponde alla domanda? Quali sono le misure prese per obbligare le autorità pubbliche a rispondere ai bisogni in questo ambito?
- Quali sono le misure politiche previste per facilitare l'accesso all'ECEC e, più in particolare, per ampliare questo accesso ai bambini che altrimenti potrebbero non beneficiare dei servizi esistenti? Quali sono le procedure di valutazione e di responsabilizzazione previste?

3.1. Strutture di accoglienza e criteri di ammissione

3.1.1. Modelli e tipi di centri di ECEC

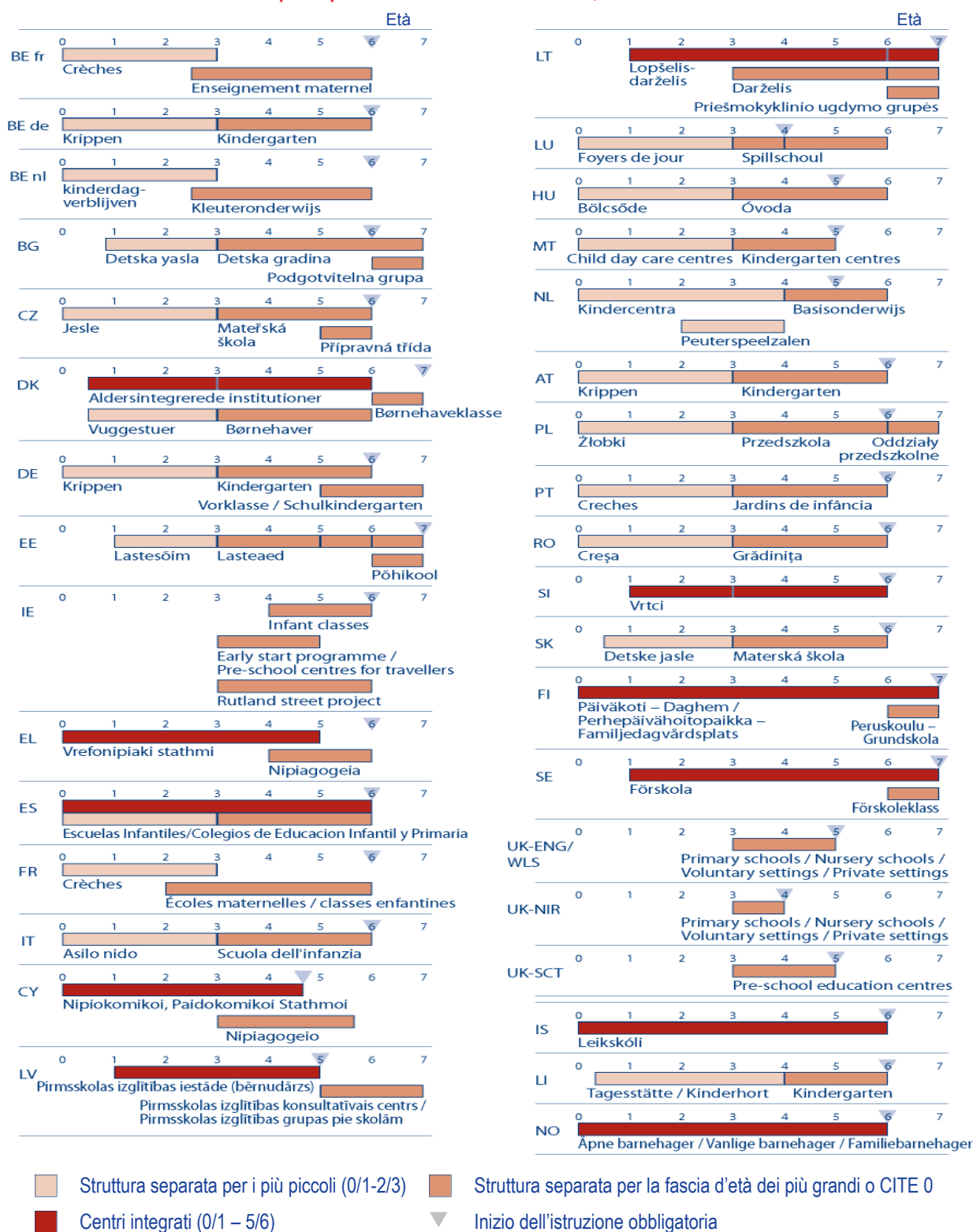
Tutti i paesi d'Europa, senza eccezioni, hanno previsto, in una forma o nell'altra, dei servizi di ECEC dotati di sovvenzioni pubbliche e accreditati, che si rivolgono ai bambini in età prescolare. La differenza sta nelle modalità di organizzazione, nelle autorità responsabili e nell'età dalla quale i bambini possono accedere a questi servizi.

In molti paesi, le autorità pubbliche offrono posti sovvenzionati fin dalla prima infanzia, spesso fino dalla fine del congedo per maternità. Ma ciò non vuole necessariamente dire che i posti siano in numero sufficiente per rispondere alla domanda (cfr. sezione 3.2 sulla pianificazione della capacità di accoglienza).

In Europa si distinguono due grandi modelli di strutturazione delle offerte di ECEC. Nel primo tipo, l'accoglienza per la prima infanzia è organizzata in modo integrato: si tratta di una struttura unica per tutti i bambini in età prescolare; ogni istituto ha una sola direzione per i bambini di tutte le età e gli adulti responsabili dell'organizzazione delle attività educative di solito hanno le stesse qualifiche e la stessa retribuzione indipendentemente dall'età dei bambini di cui si occupano. Questi insegnanti o educatori spesso sono accompagnati da altre categorie professionali della prima infanzia (assistenti, puericultrici, ecc.) (cfr. capitolo 5).

Nel secondo modello, i servizi di ECEC sono organizzati in due tipi di strutture distinte e separate in funzione dell'età dei bambini (di solito da 0 a 3 anni da una parte, da 3 a 6 anni dall'altra). Queste offerte dipendono spesso da ministeri diversi (cfr. tabella A in allegato). Questo modello è il più diffuso in Europa. Solo in alcuni paesi, i due modelli esistono in parallelo.

Figura 3.1. Tipi di strutture sovvenzionate e accreditate di educazione e accoglienza per la prima infanzia ed età di accesso, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Repubblica ceca: il programma preparatorio (*připravná třída*) è rivolto solo ai bambini svantaggiati dal punto di vista socio-economico.

Danimarca: dal 2008/2009, l'età di inizio dell'istruzione obbligatoria è fissata a 6 anni invece che a 7.

Irlanda: gli asili nido e i centri prescolari che accolgono i bambini sotto i 4 anni non sono tenuti ad avere personale qualificato in educazione; ciò spiega perché queste strutture non vengono considerate nei dati Eurostat (capitolo 2). Solo i programmi con un pubblico di destinatari specifico (le *Early Start Programme* per i bambini di 3 e 4 anni, il *Rutland St Project* per quelli 3-5 e i centri prescolari per *Travellers* di 3-4 anni) devono avere personale qualificato.

Grecia: il primo anno della *Nipiagogeia* (bambini da 4 a 5 anni) viene organizzato anche dai *Vrefonipiaki stathmi*. Dal 2007/2008, l'età di istruzione obbligatoria è anticipata a 5 anni invece che a 6.

Cipro: l'età esatta di inizio dell'istruzione obbligatoria è di 4 anni e 8 mesi.

Lettonia: i programmi preparatori all'istruzione primaria (*obligātā sagatavošana pamatizglītības apguvei*) possono essere offerti nelle strutture separate per bambini più grandi, ma anche nelle *pirmsskolas izglītības iestāde (bērnudārzs)*.

Lituania: i programmi preparatori (*Priešmokyklinio ugdymo grupė*) sono offerti nei *Lopšelis-darželis* e nei *Darželis*, così come nelle scuole di istruzione generale (*Bendrojo lavinimo mokykla*).

Ungheria: anche se l'*óvoda* si rivolge in generale ai bambini da 3 a 6 anni, se un bambino viene definito come inadatto ad accedere all'istruzione primaria, può restarvi fino a 8 anni.

Paesi Bassi: l'offerta è distinta per l'assistenza e l'accoglienza precoce. L'accoglienza e l'assistenza dei bambini di 0-4 anni è garantita da centri di accoglienza diurni (*kindercentra*) e da centri privati; i bambini di 4-12 anni possono essere accolti in centri extrascolastici. L'educazione precoce è accessibile per i bambini da 2 a 6 anni; è offerta nelle *peuterspeelzalen* (bambini da 2 a 3 anni), in particolare per i bambini in ambiente svantaggiato, e alla scuola primaria (*basisonderwijs*) (bambini da 4 e 5 anni).

Romania: l'età di istruzione obbligatoria è passata da 7 a 6 anni nel 2003/2004. Ma una deroga è sempre possibile ed è molto utilizzata dai genitori che desiderano iscrivere il proprio figlio alla scuola primaria a 7 anni.

Slovacchia: la *materska skola* è rivolta ai bambini di almeno 3 anni, anche se alcuni istituti possono accogliere bambini a partire dai 2 anni se sono giudicati adatti per questa fascia di età.

Finlandia: le autorità locali organizzano anche attività per i bambini in età prescolare, ad esempio attività ludiche. Inoltre, non vi è interruzione netta tra le strutture integrate (centri di educazione e di assistenza) o il programma preprimario (*Esiopetus*) offerto nei centri di accoglienza diurna (*Päiväkoti*) e gli istituti di istruzione obbligatoria (*peruskoulu*). L'istruzione obbligatoria inizia a 7 anni, ma il bambino ha diritto all'educazione preprimaria dai 6 anni su base volontaria. Infine, l'educazione dei bambini con bisogni educativi speciali è prolungata di due anni, anche se per i questi bambini l'età di inizio dell'istruzione obbligatoria è fissata a 5 anni.

Svezia: il 95 % degli alunni passa dalla scuola preprimaria alla *förskoleklass* a 6 anni. Esistono anche scuole preprimarie universali e gratuite che prevedono 3 ore di lezione al giorno (15 ore alla settimana) per alcuni bambini di 4 e 5 anni.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): alcuni istituti privati (*private and voluntary settings*) accolgono anche i bambini di meno di 3 anni ma non sono finanziati dallo Stato anche se sono accreditati. Il numero di servizi sovvenzionati per i bambini di meno di 3 anni è molto limitato, queste strutture non sono considerate nella figura.

Regno Unito (SCT): spetta alle autorità locali decidere se vogliono fornire un aiuto economico ai centri di accoglienza per i bambini di meno di 3 anni, ma non sono obbligate a farlo.

Nota esplicativa

Questi diagrammi nazionali mostrano le strutture esistenti nel quadro generale di accoglienza e di educazione per la prima infanzia (tra 0 e 6 anni circa). Per struttura, si intendono tutte le offerte di assistenza e di educazione in centri riconosciuti e accreditati del settore pubblico e privato sovvenzionato, anche se si tratta di strutture poco frequentate. L'assistenza a domicilio non è considerata.

Il diagramma presenta per paese e per ogni tipo di offerta conosciuta, le età di accesso e la durata dell'accoglienza. L'età di inizio dell'istruzione obbligatoria è indicata con un simbolo grigio (triangolo) sulla barra dell'età.

Si riconoscono due grandi modelli di organizzazione che possono coesistere nello stesso paese. I centri detti "integrati" (illustrati in rosso scuro) in generale accolgono i bambini tra 0-1 e 5-6 anni; di solito si tratta di una struttura unica per tutti i bambini in età prescolare che crescono nello stesso quadro educativo (stessa direzione di istituto, stesso livello di qualifica del personale responsabile delle attività educative e stessa fonte di finanziamento). Dall'altra parte, le offerte separate in funzione delle fasce di età variabili a seconda dei paesi (spesso da 0-1 a 2-3 poi da 3-4 fino a 5-6) sono rappresentate in rosa chiaro (accoglienza dei più piccoli) e rosa scuro (accoglienza dei più grandi).

Quando è possibile, i nomi dei centri sono indicati nella lingua nazionale; a volte sono riportati in inglese se il termine nazionale non è disponibile.

In dieci paesi (paesi nordici tranne Danimarca, Lettonia e Slovenia), i servizi di ECEC sono organizzati esclusivamente in modo integrato. In 3 di questi paesi (Lettonia, Svezia e Finlandia), esistono classi preparatorie all'istruzione primaria accessibili spesso a 5 o 6 anni. Questi programmi differiscono da quelli previsti per i più piccoli e possono essere offerti in altri servizi di ECEC, in un centro separato o nelle scuole primarie.

In questi paesi, il diritto di accesso per tutti fin dalla prima infanzia è chiaramente riconosciuto. In Finlandia, il diritto ai servizi di accoglienza diurni inizia alla fine del congedo maternità o del congedo parentale. I genitori presentano domanda nei servizi di ECEC presso la municipalità che decide il tipo di servizi da offrire (ad esempio assistenza a domicilio o in un centro). L'offerta è adeguata ai bisogni dei genitori (anche in termini di assistenza a rotazione la sera e il week-end). In Svezia, le municipalità sono tenute a fornire un posto in servizio di ECEC a ogni bambino fin dal suo primo compleanno e finché non accede alle classi preprimarie volontarie o all'istruzione obbligatoria. Questa offerta è particolarmente importante quando i genitori lavorano o studiano o se il bambino ha bisogno di un insegnamento prescolare. I posti devono essere offerti entro un termine ragionevole, in generale 3-4 mesi dopo la presentazione della domanda da parte della famiglia.

In Norvegia, una delle priorità del governo è di garantire un posto all'asilo a ogni bambino da 1 a 5 anni. Il diritto a un posto all'asilo entra in vigore nel 2009. Le municipalità sono tenute a garantire un numero sufficiente di posti per i bambini di età prescolare. In Slovenia, tutti i bambini hanno diritto a un posto di ECEC e i genitori sono liberi di iscrivere i propri figli nella struttura che preferiscono. I programmi prescolari del settore pubblico sono quasi sempre gestiti dalle autorità locali.

In altri cinque paesi, i bambini possono frequentare strutture integrate o strutture separate a seconda dell'età. In Danimarca e Spagna, parallelamente agli istituti integrati che accolgono i bambini da 0 a 6 anni, coesistono dei servizi di ECEC organizzati in due cicli: un primo ciclo per i bambini da 0 a 3 anni e un secondo per i bambini da 3 a 6 anni. In Danimarca, una recente riforma obbliga le autorità locali a garantire un'offerta di assistenza diurna per tutti i bambini da 26 settimane e finché non raggiungono l'età scolare. In Spagna, l'educazione preprimaria (*educación infantil*) costituisce il primo livello del sistema educativo, che inizia dai primi mesi di vita del bambino fino a 6 anni, età dell'istruzione obbligatoria. La maggior parte dell'offerta è pubblica e sovvenzionata. Le Comunità autonome hanno il diritto di controllare che le famiglie abbiano accesso all'offerta che desiderano. Altri tre paesi (Grecia, Cipro e Lituania) presentano una struttura particolare nella misura in cui solo i bambini più grandi (dai 4 anni in Grecia, 3 anni a Cipro e in Lituania) possono scegliere tra l'accoglienza in un sistema integrato e una struttura dedicata alla loro età.

In Lituania e Lettonia, i bambini accedono a un sistema di educazione integrato fin da 1 anno. Ma la maggior parte dei bambini di questi due paesi non frequenta questa struttura prima dei 3 anni (cfr. capitolo 2).

In una seconda categoria, che raggruppa la maggior parte dei paesi europei, i sistemi di ECEC finanziati da fondi pubblici e accreditati presentano solo un'offerta differenziata in base all'età dei bambini, agli organi responsabili dell'elaborazione e dell'attuazione delle politiche da cui dipende questa offerta. I bambini tra 3-4 e 6 anni sono inseriti in strutture che dipendono dal sistema nazionale di istruzione (CITE 0). In Belgio (Comunità francese) e Francia, i bambini possono frequentare il sistema scolastico ordinario dai 2 anni e mezzo (a volte da 2 anni in Francia). In Lussemburgo, da settembre 2009, le autorità locali saranno tenute ad accogliere tutti i bambini dai 3 anni nelle *Spillschulen*, dato che l'istruzione obbligatoria inizia a 4 anni.

Per i più piccoli (0-3 anni), la situazione è complessa e varia ma, in generale, questi paesi non garantiscono posti sovvenzionati a tutti i bambini prima che abbiano raggiunto l'età di accesso al sistema scolastico, cioè spesso verso i 3 anni. È il caso del Belgio dove il sistema di accoglienza per i bambini di meno di 2 anni e mezzo è sovvenzionato e accreditato da agenzie governative nelle tre Comunità. Si osserva una carenza di posti e il settore privato non sovvenzionato, controllato dalle agenzie governative, risponde a una parte della domanda. Il sistema è simile in Francia dove le agenzie regionali, le *Commissions départementales pour l'accueil des jeunes enfants* (Codaje), hanno un ruolo nella pianificazione dell'offerta e dell'accreditamento dell'offerta (e assumono funzioni più generali in materia di politica e valutazione). L'offerta destinata ai bambini di meno di 3 anni è estremamente diversificata e meno di un terzo dei bambini di questa età trova un posto negli asili municipali o in altri centri. La situazione è simile in Lussemburgo.

In Austria, esiste un'offerta per i bambini di meno di 3 anni negli asili nido o in centri multietà, questa offerta è concentrata nelle zone urbane e i tassi di frequenza sono scarsi. Inoltre, la maggior parte dei bambini di più di 3 anni frequenta la *kindergarten*. In Polonia, l'accesso alle scuole materne spesso è aperto a tutti i bambini di più di 3 anni; i bambini da 0 a 3 anni i cui genitori lavorano possono beneficiare di posti in un certo numero di asili nido gestiti dalle municipalità, tra cui alcune integrate a delle scuole materne.

In molti paesi che presentano entrambi i modelli di ECEC (a se stante o integrato), l'offerta destinata ai bambini piccoli (0-3 anni) presenta grandi differenze a livello locale, perché l'organizzazione dei servizi sovvenzionati dipende interamente dalle autorità locali (cfr. tabella A in allegato). È il caso di quasi tutti gli Stati membri dell'Europa centrale e orientale, di Grecia, Italia, Austria e Liechtenstein.

In alcuni paesi, non esiste quasi nessuna offerta pubblica per i bambini più piccoli al di sotto dei 3 anni. È il caso di Repubblica ceca, Irlanda e Polonia dove i tassi di partecipazione sono molto bassi (cfr. capitolo 2.5 per maggiori informazioni). Nei Paesi Bassi, l'assistenza dei bambini piccoli è in ampia parte garantita dal settore privato e i servizi accreditati sono finanziati dal governo, dai datori di lavoro e dai genitori. L'accento è quindi posto sul sostegno ai genitori che lavorano. Ma uno degli obiettivi politici principali è anche che in bambini svantaggiati possano accedere all'educazione prescolare a partire dai 2 anni di età (cfr. sotto).

Nel Regno Unito, l'offerta sovvenzionata direttamente dalle autorità centrali per i bambini di meno di 3 anni è molto limitata. Si notano alcune eccezioni: un'offerta gratuita a tempo parziale per i bambini di 2 anni è introdotta in Inghilterra nelle zone svantaggiate e in fase pilota in Irlanda del Nord, dove le scuole materne pubbliche possono accogliere i bambini di 2 anni se ci sono posti disponibili. Esistono anche delle organizzazioni locali come il programma di assistenza dei bambini a Londra. Da aprile 2008, in Inghilterra e in Galles, le autorità locali sono tenute a garantire un numero di posti sufficiente per i bambini piccoli i cui genitori lavorano. Non devono aprire direttamente dei centri per i bambini piccoli ma controllare lo sviluppo di un'offerta privata laddove è presentata la domanda. La tendenza attuale nel Regno Unito è di sviluppare dei sostegni integrati per le famiglie e i bambini per migliorare i risultati di tutti i bambini. In Inghilterra, ad esempio, il quadro di qualità per l'ECEC da 0 a 5 anni è incluso nel nuovo *Early Years Foundation Stage*, lanciato nel settembre 2008.

3.1.2. Età della prima accoglienza e congedi parentali

L'età della prima accoglienza varia molto in Europa. In alcuni paesi i neonati possono essere accolti fino dai 3 mesi di età (dopo il congedo maternità) o dai 6 mesi (Danimarca, Slovacchia e Liechtenstein). In altri paesi, i bambini sono accettati nelle strutture di ECEC dall'età di 1 anno (Bulgaria, Estonia, Lettonia, Lituania, Austria, Slovenia e Svezia). I genitori sono spinti a tenerli a casa, grazie a un sistema di sussidi di maternità e parentali.

Così, in Bulgaria, il Codice nazionale di sicurezza sui sussidi familiari per i bambini prevede sussidi mensili per le madri che si occupano del proprio figlio, finché non compie un 1 anno (o 2 anni nel caso di un bambino disabile). L'ammontare di questi sussidi è rivisto ogni anno nel bilancio dello stato. In Estonia, il sistema degli aiuti familiari integra diversi tipi di sussidi, tra cui i sussidi di maternità e i sussidi parentali per le famiglie con bambini piccoli. Il sussidio di maternità è versato alle madri che lavorano, pari al 100 % del loro stipendio (con dei limiti massimi e minimi) per 140 giorni prima e dopo la nascita del bambino. Il sussidio parentale è attribuito alla madre che lavora nella continuità dei sussidi di maternità: insieme, questi due aiuti coprono 455 giorni. I genitori disoccupati hanno diritto a sussidi parentali per 14 mesi dalla nascita. I padri hanno diritto a dei sussidi parentali per i 6 mesi successivi alla nascita, e a dei congedi supplementari che possono prendere durante la gravidanza o durante il congedo maternità della madre, oppure entro i 2 mesi dalla nascita.

In Lettonia, il sistema di sicurezza sociale può concedere a uno dei genitori un congedo parentale per un massimo di un anno e mezzo, finché il figlio non ha 8 anni. Inoltre, il genitore che si occupa del figlio e che è in congedo parentale o disoccupato percepisce un sussidio per assistenza del bambino finché il bambino non compie 1 anno. Dal 1° gennaio 2008, la sicurezza sociale prevede un sussidio parentale per il genitore che si occupa di un figlio di meno di 1 anno, se l'altro genitore non riceve sussidi di maternità o familiari. In Lituania, i genitori o tutori legali ricevono un sussidio corrispondente al 100 % del loro stipendio finché il bambino non compie 1 anno, poi l'85 % fino al suo secondo compleanno. Inoltre, il padre ha diritto a un mese di congedo interamente retribuito dopo la nascita. Il ministero dell'educazione e delle scienze incoraggia le famiglie a occuparsi dei propri figli piccoli, fornendo un sostegno familiare in forma di consigli didattici e altre informazioni sull'educazione prescolare.

Anche in Austria, le autorità federali prevedono dei fondi per i sussidi familiari e per i congedi parentali, ma molti meno per i servizi di ECEC rivolti ai bambini fino a 6 anni. Il genitore che resta a casa nell'ambito del sistema nazionale di sussidi familiari beneficia per 18 mesi di una copertura medica pubblica e del regime di pensione su contributi e gode della protezione sociale dell'impiego per ulteriori 6 mesi, finché il bambino non compie 2 anni.

In Svezia, i genitori possono beneficiare di 480 giorni di congedi parentali (prima e dopo la nascita). 60 giorni sono riservati solo alla madre e 60 giorni al padre. I rimanenti 360 sono da dividere liberamente tra i genitori. Per i primi 390 giorni, il genitore percepisce l'80 % dello stipendio. Per il resto, ha un tetto di 17 euro al giorno. Questi sussidi possono essere concessi finché il bambino non compie 8 anni, o fino alla fine del primo anno di scuola.

La Slovenia offre, oltre a una serie di diritti in materia di congedi e di sussidi parentali al momento della nascita o dell'arrivo di un figlio – congedo maternità (105 giorni), paternità (90 giorni di cui 15 retribuiti), congedo di adozione (150 o 120 giorni) – dei periodi di congedo per l'educazione e la protezione: 260 giorni, o anche più in certe situazioni (come la nascita di gemelli o di un bambino disabile). I sussidi sono a carico delle casse di assicurazione alimentate dai contributi obbligatori dei

lavoratori e dei datori di lavoro. Inoltre, esiste un diritto al lavoro a tempo parziale per uno dei due genitori di un bambino di meno di 3 anni.

In Repubblica ceca, anche se l'età di accesso all'asilo nido (*jesle*) non è limitata, lo Stato sostiene l'assistenza da parte dei genitori per i bambini di meno di 3 anni. Il congedo di maternità, di 28 settimane, può essere prolungato con un congedo parentale fino all'età di 3 anni che il datore di lavoro ha l'obbligo di accettare; inoltre, i genitori che educano da soli i propri figli piccoli hanno diritto a dei sussidi specifici.

3.1.3. Modalità e criteri generali di attribuzione dei posti

In questa sezione, sono presentate solo le misure generali e i grandi principi di attribuzione dei posti per i bambini più piccoli. Le misure specifiche per favorire l'accesso dei bambini a rischio sono analizzate nella sezione 3.3.

Solo alcuni paesi, in particolare quelli nordici, offrono una garanzia universale di accesso all'ECEC. Nella maggior parte dei paesi, non esiste una garanzia universale di accesso ai servizi di educazione e di accoglienza per i bambini in età prescolare. L'attribuzione dei posti avviene in base a diversi tipi di linee guida. Il fatto che i genitori lavorino costituisce spesso il principale (se non il solo) criterio di accesso ai servizi di accoglienza per i bambini di meno di 2 anni. Ciò rafforza il concetto del ruolo di assistenza dei bambini legato al lavoro dei genitori. In Francia, entrambi i genitori devono dimostrare che lavorano o che stanno cercando lavoro. I genitori italiani devono dichiarare i loro impegni professionali. In Polonia, sono accettati all'asilo nido solo i bambini i cui genitori lavorano.

Per i più piccoli, un altro criterio che spesso determina l'accesso preferenziale è il luogo di residenza – nei tre paesi baltici, in Grecia, Spagna, Ungheria e Romania, i genitori possono ottenere più facilmente un posto nella struttura di loro scelta se abitano o lavorano nella stessa zona. Questa misura può essere vista, come in Ungheria, come uno strumento per ridurre le differenze e garantire ai bambini l'accesso a un posto di accoglienza vicino alla loro casa.

Inoltre, in quasi tutti i paesi, il primo passo spetta ai genitori. Devono fare domanda di un posto di ECEC e sono liberi di scegliere tra i diversi tipi di offerta disponibili, che si tratti di servizi a domicilio o in un centro, o di strutture pubbliche o private. L'offerta sovvenzionata, meno cara, è generalmente pubblica o semi-privata (cfr. capitolo 6 sul finanziamento). Nei paesi nordici, dove i posti sono garantiti fin dalla prima infanzia, le autorità locali possono prendere le misure necessarie perché tutti i bambini beneficino dei servizi disponibili. In Danimarca, se i genitori non iscrivono il figlio in un centro ECEC, l'autorità locale responsabile può proporre un posto in una struttura socio-educativa sovvenzionata. In Norvegia, viene fatta grande attenzione ai desideri e ai bisogni degli utenti ed è stato creato un sistema di ammissione coordinato per garantire la parità di trattamento tra i bambini accolti nei giardini d'infanzia municipali e quelli accolti nei giardini di infanzia privati. Il Belgio (Comunità fiamminga) prevede anche di creare a livello locale un sistema di ammissione coordinato nelle strutture di accoglienza per i più piccoli (0-3 anni).

Anche l'età è un elemento determinante per l'accesso ai servizi di ECEC a livello CITE 0. La priorità spesso viene data ai bambini nella fascia di età immediatamente inferiore all'età di istruzione obbligatoria. È il caso di Repubblica ceca, Cipro, Polonia, Slovacchia e Regno Unito (Irlanda del Nord).

3.1.4. Orari di apertura

Le modalità di organizzazione dei servizi di ECEC e in particolare gli orari di apertura dei centri di accoglienza, dipendono anche dall'uso che ne viene fatto dalle famiglie e dall'adeguamento ai bisogni reali di queste ultime.

In generale, si osservano due approcci per gli orari in Europa. Il primo è quello dei paesi in cui l'offerta dei servizi di ECEC garantisce degli orari di apertura ampi, che tengono conto dei bisogni dei genitori che lavorano. L'offerta sul giorno intero (servizio il mattino e il pomeriggio) è la norma nei cinque paesi nordici, nei tre paesi baltici e in Belgio, Spagna, Francia, Ungheria, Paesi Bassi (tranne i gruppi gioco), Austria, Polonia, Portogallo, Romania e Slovenia. La situazione è simile in Repubblica ceca, dove la maggior parte degli asili nido e delle scuole materne sono aperte tutto il giorno, anche se alcuni assicurano un servizio solo su mezza giornata. Alcuni istituti propongono anche dei servizi notturni. Le autorità locali adattano spesso gli orari in funzione dei bisogni locali.

Alcuni paesi prevedono orari ancora più flessibili rispetto agli orari di lavoro dei genitori. In Francia, alcuni servizi che accolgono i bambini di meno di 2 anni funzionano anche la sera e la notte per i genitori che fanno i turni. Anche in Finlandia e Norvegia gli orari possono essere adattati per garantire dei servizi a rotazione la sera, la notte e il week-end, indipendentemente dall'età dei bambini. In Belgio (Comunità francese e fiamminga), esistono delle strutture di accoglienza flessibile volte a rispondere a bisogni occasionali. In Spagna, gli orari di apertura variano in funzione del tipo di istituto (pubblico o privato) e dell'autorità educativa che lo gestisce. Esistono dei servizi flessibili che aprono presto e/o chiudono più tardi per offrire dei servizi di mensa ai bambini delle famiglie che ne hanno bisogno per motivi lavorativi, e attività extrascolastiche. In Lituania vengono introdotte delle forme di offerta flessibili nell'ambito del piano di sviluppo dei servizi di ECEC per il periodo 2007-2012.

Il secondo approccio è quello dei paesi che offrono solo servizi sovvenzionati a tempo parziale. È il caso di Germania, Grecia, Cipro e Liechtenstein. Nei Paesi Bassi, i gruppi gioco garantiscono il servizio solo per mezza giornata, ma i *Basisonderwijs* accolgono i bambini di 4 anni a tempo pieno.

Alcuni paesi presentano un profilo misto. A Malta, i centri di ECEC sono liberi di proporre servizi a tempo pieno o a tempo parziale. Quelli che propongono servizi a tempo parziale possono decidere di estendere gli orari di apertura in modo da rispondere alle domande degli utenti. Nel Regno Unito, i posti pubblici di educazione prescolare attualmente sono a tempo parziale. Ma la decisione in materia spetta al livello locale e alcune autorità locali optano per un'offerta a tempo pieno sovvenzionata. I settori privato e associativo propongono una vasta gamma di servizi "complementari", il cui costo è a carico dei genitori se l'offerta è solo a tempo parziale.

3.2. Pianificazione della capacità di accoglienza e della domanda

Nella maggior parte dei paesi, la pianificazione della capacità dei servizi di ECEC per i bambini piccoli (meno di 2-3 anni), spetta all'autorità locale interessata, in quanto prestataria di questi servizi. Nei paesi nordici, le autorità locali devono garantire un posto a ogni bambino, indipendentemente dalla situazione familiare. Devono anche tenere in considerazione i bisogni degli utenti. In Danimarca, ad esempio, le autorità locali sono tenute anche a controllare che il numero di posti sia sufficiente per rispondere alla domanda, che i servizi di accoglienza diurni siano adeguati ai bisogni locali e che tengano conto dell'evoluzione dei bisogni. Anche nel Regno Unito (tranne in Irlanda del Nord), le autorità locali sono sottoposte a questo obbligo legale. A oggi, questo obbligo riguarda solo i posti di ECEC a tempo parziale per i bambini di 3 e 4 anni, ma la situazione deve migliorare in Inghilterra e nel

Galles dove nuove disposizioni, in vigore dal 1° aprile 2008, prevedono di garantire servizi di accoglienza sufficienti per permettere ai genitori di lavorare o di seguire gli studi o una formazione.

Nella maggior parte dei paesi, si osserva carenza di posti. Diversi stati membri dell'Europa centrale e orientale, in particolare, dichiarano che la diminuzione dei tassi di natalità iniziata alla fine degli anni 80, in un contesto di transizione verso l'economia di mercato, si è tradotta in una diminuzione della domanda e nella soppressione di alcuni servizi di ECEC. Durante questi ultimi anni, i tassi di natalità hanno conosciuto nuovamente una curva ascendente e l'offerta di servizi di accoglienza accessibili è insufficiente per rispondere alla domanda. È il caso di Repubblica ceca, Estonia, Lettonia, Polonia, Romania e Slovacchia. Questo schema di diminuzione dei tassi di natalità che provoca una diminuzione dei servizi di ECEC si osserva anche in Ungheria. In questo paese, anche se l'offerta rimane globalmente sufficiente, sono emerse delle carenze nel 2007 su alcuni aspetti dei servizi a causa dei tagli a cui è ricorso il governo. In altri nuovi Stati membri, le misure prese dal governo centrale ricercano di conciliare la domanda esistente con le tendenze future. In Lettonia e Romania, il governo ha intrapreso un programma di rinnovamento e di estensione dei centri di ECEC esistenti. La Slovenia è la sola eccezione in questo quadro comune. Qui l'offerta di ECEC è caratterizzata da una forte capacità di accoglienza dei bambini fino dall'età di 1 anno: nel 2006/2007, solo il 3 % delle domande di posti in un centro prescolare non sono stati soddisfatti.

La distinzione tra offerta di accoglienza per i più piccoli e per i più grandi ha come conseguenza situazioni diverse tra le strutture in termini di capacità di accoglienza, di tasse di iscrizione richieste per i bambini sotto i 3 anni. In Spagna, come in molti altri paesi, l'educazione è gratuita per tutti i bambini nel secondo ciclo a partire dal 2005. Nel primo ciclo di educazione preprimaria (0-3 anni), il ministero dell'educazione e le Comunità autonome offrono sovvenzioni e aiuti alle famiglie per aiutarle nelle spese per i servizi privati, dato che i posti sovvenzionati non sono sufficienti per rispondere alla domanda. L'obiettivo è di aumentare del 2 % all'anno il numero di posti finanziati dai poteri pubblici rivolti ai bambini da 0 a 3 anni (primo ciclo), finché l'offerta non risponderà a pieno alla domanda. Trattandosi di bambini da 3 a 6 anni (secondo ciclo), l'obiettivo è di raggiungere un tasso di scolarizzazione del 100 % entro il 2010; nel 2006, a questo livello sono stati creati 300.000 nuovi posti. In Portogallo, uno dei principali obiettivi è di creare le migliori condizioni affinché, entro il 2009, il 100 % dei bambini di 5 anni frequentino il livello preprimario. In Belgio, la differenza in termini di capacità di accoglienza dei più piccoli (meno di 2 anni e mezzo) e di quelli più grandi in età prescolare è notevole. Questa differenza è dovuta all'organizzazione dei servizi di ECEC in due sistemi distinti. Tuttavia, in ciascuna delle tre Comunità, i servizi sovvenzionati per il gruppo di età dei più piccoli sono organizzati da un'agenzia governativa: *Office de la naissance et de l'enfance* (ONE), *Kind en Gezin* (K&G) e *Dienst für Kind und Familie* (DKF). Nella Comunità fiamminga, i posti sovvenzionati sono attribuiti dall'agenzia *Kind en Gezin*, in funzione delle risorse concesse dal governo fiammingo. L'obiettivo è di arrivare a un tasso minimo di partecipazione ai servizi di ECEC del 33 % per i bambini di meno di 3 anni. Nella Comunità francese, i piani *Cigogne I e II*, attuati da ONE, hanno lo scopo specifico di accrescere la capacità di accoglienza.

Nella maggior parte dei paesi non c'è una regolamentazione centrale né un monitoraggio della capacità di accoglienza per i più piccoli. Tuttavia alcuni paesi si stanno muovendo in questa direzione. La Norvegia è un esempio interessante per il modo in cui il pubblico è tenuto informato sull'andamento della capacità. Tutte le municipalità norvegesi devono comunicare al ministero i dati relativi al numero di bambini accolti nei giardini di infanzia e al numero di iscritti nelle liste di attesa. Il ministero ha stabilito una mappa elettronica per presentare la percentuale di tutti i bambini accolti e iscritti nelle liste di attesa sul proprio sito internet. La mappa intende fornire una tabella comparativa dei tassi di accesso nelle diverse municipalità, con lo scopo di promuoverne l'aumento. In Slovenia, una iniziativa simile è iniziata nel 2007 creando un registro elettronico nazionale dei posti disponibili negli istituti

prescolari. Questi ultimi sono tenuti a introdurre i dati relativi ai posti di cui dispongono, in modo che coloro che li richiedono e le autorità municipali e nazionali siano informate sulla situazione di ciascun istituto. Questo registro elettronico nazionale è accessibile a tutti gli utenti su internet; il 90 % degli istituti vi partecipa già e la registrazione dei dati sarà obbligatoria dal 2008/2009.

Infine, in alcuni paesi, l'offerta di ECEC è non diversificata e/o insufficiente nelle zone rurali. Questo problema di carenza o di assenza di scelta tra i diversi servizi nelle zone rurali si pone in Belgio (maggior offerta di accoglienza a domicilio), Germania, Lituania, Ungheria, Polonia, Portogallo e Romania. In Polonia, dove non esistono asili nido nelle zone rurali, le municipalità hanno l'obbligo legale di creare e amministrare le scuole materne (che accolgono i bambini da 3 a 6 anni). La capacità di accoglienza è decisamente insufficiente. I tassi di partecipazione presentano notevoli differenze e la frequenza nelle scuole materne è molto inferiore nelle zone rurali. Sono state prese diverse misure a livello locale per risolvere questo problema, tra cui l'organizzazione di attività a tempo parziale nell'ambito di iniziative congiunte tra comuni e fondazioni, associazione e gruppi di genitori.

3.3. Misure per aumentare l'accesso per i bambini a rischio

3.3.1. Ostacoli alla partecipazione

L'accesso ai servizi di ECEC può essere ostacolato da diversi fattori, cosa che espone certi bambini al rischio di essere esclusi da questi servizi. I fattori di esclusione sono in particolare il costo inavvicinabile e la carenza di offerta. La decisione dei genitori di tenere i bambini a casa può essere dovuta anche a un'offerta di servizi inadeguata: ad esempio al fatto che è disponibile solo a tempo parziale e quindi poco pratica per i genitori che lavorano (di solito per la madre, cfr. capitolo 2).

Ma questi fattori possono avere una forma più diretta. In alcuni paesi, nonostante la disponibilità di servizi di ECEC, il sistema di sicurezza sociale rivolto ai genitori può risultare un ostacolo potenziale alla partecipazione. Come è stato spiegato nel paragrafo 3.1, un sistema di congedi e sussidi parentali prolungati oltre il primo anno può spingere i genitori a restare a casa con i figli piccoli, come in Estonia, Lituania, Austria e Romania, dove i sussidi per il congedo parentale sono versati per due anni. Il loro importo è simile o superiore ad alcuni stipendi e il loro versamento è interrotto se il bambino frequenta una struttura di ECEC. In altri paesi, il diritto a sussidi specifici può dipendere dal numero di ore durante le quali un bambino frequenta un centro di ECEC. Nella Repubblica ceca, prendersi cura di un bambino dà luogo a sussidi di congedo parentale (in forma di tre versamenti forfetari finché il bambino non raggiunge l'età di 2, 3 o 4 anni, in funzione della scelta dei genitori), a condizione che il bambino non frequenti una struttura di ECEC più di 5 giorni al mese se ha meno di 4 anni e non più di 4 ore al giorno se ha meno di 3 anni. In Bulgaria, i bambini iscritti a tempo parziale in un giardino d'infanzia hanno diritto alla gratuità dei libri/testi educativi, ma i genitori devono coprire le spese per i pasti. L'importo, la riduzione o l'esonero da queste spese sono oggetto di una decisione del consiglio municipale. Tre paesi nordici propongono un sistema di prestazioni in contanti per le famiglie con bambini da 1 a 3 anni che scelgono una modalità alternativa di assistenza e non occupano un posto di ECEC sovvenzionato. Non è possibile usufruire del sistema *cash-for-care* contemporaneamente ad altri benefit ed è spesso utilizzato come estensione ai congedi parentali. La maggiore differenza con i congedi parentali è che i genitori che beneficiano del *cash-for-care* non devono occuparsi personalmente del proprio bambino. Questo sistema esiste dal 1985 in Finlandia, dal 1999 in Norvegia ed è stato introdotto nel 2008 in Svezia. Queste indennità hanno maggiore importanza per le famiglie a basso livello di risorse, dato che rappresentano la parte maggiore del loro reddito globale. In Norvegia, un'indagine nazionale sui servizi ECEC, svolta nel 2002, ha messo in evidenza una correlazione tra l'uso dei centri di ECEC sovvenzionati e i livelli di educazione e di

reddito dei genitori con una minore partecipazione delle famiglie a basso reddito. Inoltre, i dati mostrano che l'utilizzo da parte della famiglie del sistema *cash-for-care* diminuisce con l'aumento del numero di posti ECEC. I fattori di esclusione possono essere di natura più informale. In Belgio (Comunità fiamminga), una indagine svolta nel 2004 ha mostrato che i gruppi che beneficiano legalmente di una priorità di accesso sono quelli che usano meno i servizi di ECEC. Così il tasso di frequenza più basso si osserva tra i bambini delle minoranze etniche provenienti da famiglie svantaggiate. I bambini di famiglie monoparentali sono tra coloro che frequentano meno le strutture di accoglienza rispetto all'insieme della popolazione. La ricerca ha messo in evidenza gli ostacoli formali e informali che incontrano in particolare i gruppi socialmente vulnerabili. Gli ostacoli formali sono in particolare le liste di attesa, la richiesta di regolarità di frequenza e l'obbligo di rispettare le regole legate all'accoglienza dei bambini. Gli ostacoli informali sono di tipo culturale come, in particolare, la modalità di diffusione dell'informazione sui servizi di accoglienza, la lingua usata e il comportamento del personale. Le Fiandre hanno lanciato nel 2007 il progetto "Servizi comunitari e di prossimità" per cercare di risolvere alcuni di questi problemi. La metà del personale appartiene ai gruppi identificati come "a rischio" e il metodo di lavoro coinvolge in modo esplicito i genitori, i bambini e la comunità locale. Questo progetto è stato valutato positivamente alla fine del 2007. Questo tipo di offerta sarà incorporata alla legislazione relativa ai servizi per la prima infanzia.

3.3.2. Misure economiche

La gratuità dell'educazione nelle strutture scolastiche per i bambini più grandi (abituamente dai 3 o 4 anni) è garantita in molti paesi. Questa gratuità è accompagnata spesso da un abbassamento dell'età di istruzione obbligatoria, in modo da includere l'ultimo anno dell'educazione preprimaria. È il caso di Grecia, Cipro e Polonia. Invece, in tutti i paesi (tranne in Ungheria), l'accesso ai servizi per i bambini più piccoli è sempre a pagamento.

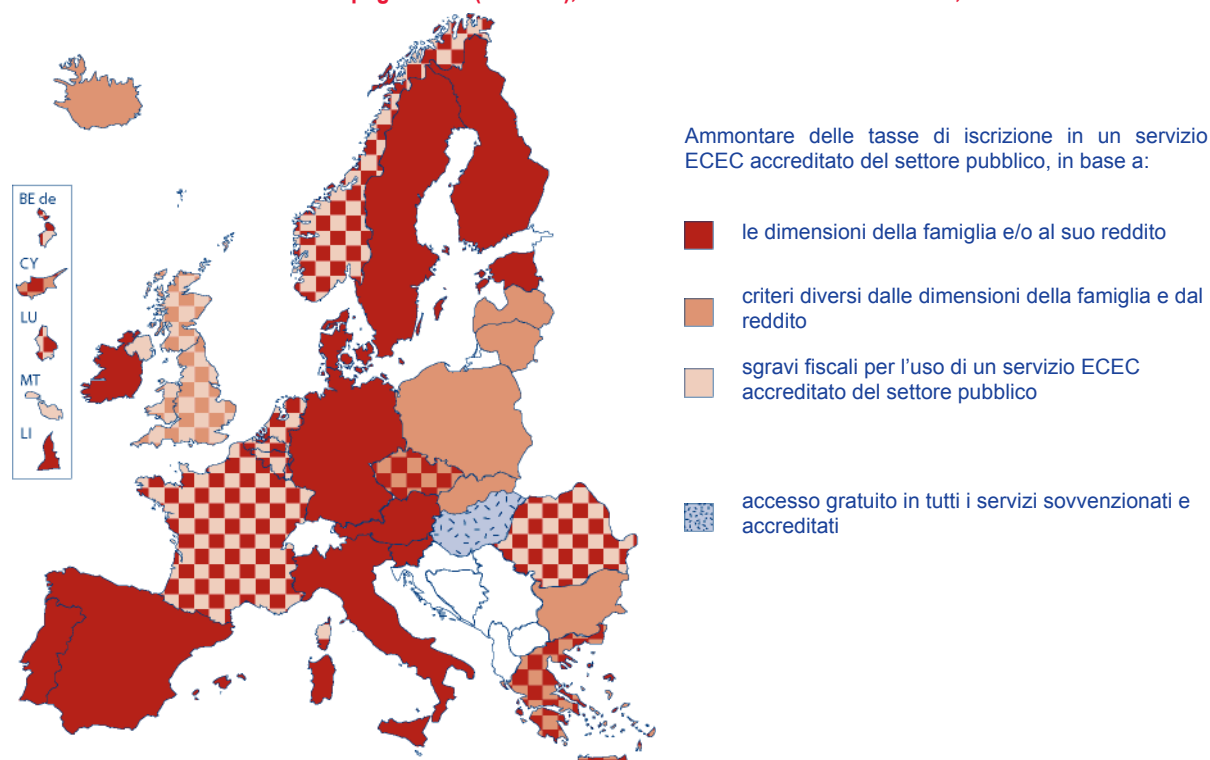
Oltre alle politiche più globali volte a lottare contro la povertà e l'esclusione sociale, come le politiche di protezione sociale, del lavoro e dell'alloggio, quasi tutti i paesi prevedono misure di accesso ai servizi di ECEC che tengono conto del livello di reddito, per garantire che i servizi di ECEC sovvenzionati siano accessibili alle famiglie economicamente svantaggiate (cfr. figura 3.2). In Belgio, per i posti sovvenzionati, il contributo economico dei genitori per questi servizi è calcolato in funzione di una scala che tiene conto del livello del reddito. Lo stesso vale per molti altri paesi. Nella Repubblica ceca, nelle scuole materne, il direttore fissa un importo standard di tasse di iscrizione, identico per tutti i bambini. Può concedere una riduzione o un'esenzione da queste tasse per i bambini delle famiglie svantaggiate. Tutti i genitori che percepiscono sussidi o altri tipi di aiuto sociale o che si prendono cura di un bambino beneficiano di un'esenzione. In Slovenia, le tasse di iscrizione nelle scuole materne sono oggetto di una regolamentazione e i genitori che percepiscono aiuti sociali sono esentati dai pagamenti. In Irlanda, i servizi di ECEC sono sovvenzionati in base a tre livelli di reddito in base al profilo economico dei genitori: i due livelli inferiori si applicano ai genitori che beneficiano di aiuti sociali. In Svezia, nel 2002, è stato introdotto un contributo massimo e i costi a carico dei genitori sono determinati in funzione del livello di reddito e del numero di bambini in famiglia. Il sistema è simile in Norvegia.

In Bulgaria, l'importo, la riduzione o l'esenzione dalle tasse di iscrizione sono regolamentati dalla legge sulle tasse e i contributi. Sono esenti le famiglie con più di due bambini o monoparentali, o i cui genitori hanno un handicap. Lo stesso vale per i genitori dei bambini che frequentano la struttura di ECEC a tempo parziale. A Cipro, da settembre 2004, l'educazione prescolare è obbligatoria e gratuita per i bambini da 4 anni e 8 mesi a 5 anni e 8 mesi. Il costo per i bambini da 3 a 4 anni e 8 mesi è di 42 euro al mese con una possibilità di riduzione a 25 euro per le famiglie con 4 o più figli. Per i bambini di famiglie molto povere o per quelli i cui genitori sono gravemente malati, l'accesso è

gratuito. Bisogna però notare che la partecipazione economica è particolarmente scarsa se si compara ai prezzi applicati dal settore privato che vanno da 102 a 308 euro. In Ungheria, l'accesso ai centri di ECC pubblici è gratuito. Solo i pasti e le attività extrascolastiche, come i corsi di lingua straniera o le attività sportive supplementari, sono a carico dei genitori. È interessante notare che, in questo paese, dal 2008, sono state adottate nuove misure per motivare i genitori di bambini molto svantaggiati ad affidarli a un centro di ECEC, concedendo loro un sussidio speciale, pagato dalle municipalità a giugno e dicembre, se il loro figlio frequenta un centro. In Irlanda, l'importo delle tasse varia a seconda che i genitori beneficino di un sussidio o di altri aiuti sociali e secondo la natura di questi aiuti. Infine, in Lettonia, Polonia e Slovacchia, l'importo delle tasse non è strettamente legato al reddito, ma le autorità locali possono esentare le famiglie ritenute in difficoltà economica.

Gli sgravi fiscali sono un altro sistema per aiutare le famiglie a sostenere le spese per l'assistenza dei figli. Completano spesso gli aiuti descritti sopra. In Belgio, Francia, Malta, Paesi Bassi, Romania, Regno Unito e Norvegia sono concessi sgravi fiscali per i costi dei servizi di ECEC oltre a quelli concessi per ciascun figlio a carico. Nei Paesi Bassi, i datori di lavoro aggiungono una compensazione per le spese di assistenza affrontate dalle famiglie, a condizione che affidino il figlio a un centro o a un servizio di accoglienza a domicilio accreditato. A Malta, tutte le famiglie che iscrivono i figli in un centro ECEC beneficiano di una riduzione fiscale e quelle che ricevono degli aiuti sociali sono completamente esenti dalla tasse di iscrizione. In Romania, alle famiglie che non hanno diritto ai sussidi di congedo parentale sono concessi dei ticket per l'asilo nido, che possono essere utilizzati per pagare le tasse per i servizi di ECEC. Nel Regno Unito, le famiglie il cui livello di reddito è scarso o medio beneficiano di un credito di imposta in base al *Working Tax Credit Child Care Element*; questo credito può coprire fino all'80 % dei costi di assistenza dei figli (nel limite di un tetto predefinito) sostenuti dai genitori che lavorano almeno 16 ore alla settimana.

Figura 3.2. Sgravi fiscali e riduzione delle tasse di iscrizione proporzionali al reddito nei servizi di ECEC a pagamento (0-6 anni), settore accreditato e sovvenzionato, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Italia: le misure variano a seconda dei regolamenti stabiliti dalle regioni e dai comuni.

Lituania: le famiglie monoparentali, o in cui il padre è arruolato, o ancora in cui i genitori sono studenti, beneficiano di una riduzione del 50 % delle tasse di iscrizione.

Slovenia: se più bambini di una stessa famiglia sono iscritti in una struttura di ECEC, le tasse per il figlio più grande sono più basse.

Regno Unito (ENG/WLS): oltre alle possibilità di offerta gratuita a tempo parziale per i bambini di 3 e 4 anni, i servizi sono essenzialmente a pagamento e non sovvenzionati.

Islanda: le municipalità sono libere di applicare la somma che vogliono, ma la maggior parte si attiene a un criterio di status matrimoniale e agli studi eventualmente svolti dai genitori.

Liechtenstein: le famiglie monoparentali possono ricevere un sostegno economico complementare in funzione della loro situazione economica.

Nota esplicativa

La figura riguarda solo le strutture di ECEC a pagamento, che dipendono dal settore pubblico e/o dal settore privato sovvenzionato; quelle che non prevedono tasse di iscrizione (come le strutture scolastiche) non sono rappresentate.

3.3.3. Misure sociali e culturali

Altre politiche sono previste dai governi centrali per facilitare l'accesso di gruppi target specifici e per garantire che le strutture di ECEC tengano conto dei bisogni specifici dei bambini svantaggiati. In Belgio (Comunità fiamminga), i progetti pilota *Centrum voor Kinderopvang* (CKO) [centri integrati di servizi alla prima infanzia] devono garantire una politica di ammissione tale che il gruppo di bambini accolti rifletta la situazione della società locale/regionale. In Danimarca, da luglio 2006, tutte le strutture di accoglienza diurna sono tenute a preparare un rapporto scritto per valutare l'impatto del loro ambiente, dato che lo scopo è di garantire che gli ambienti di accoglienza siano favorevoli allo sviluppo dei bambini socialmente svantaggiati. Il governo investe nella formazione complementare del personale per prepararlo a intervenire con i bambini svantaggiati, ad esempio per valutare le competenze linguistiche di questi ultimi.

In Francia, tutti i bambini che risiedono nelle zone a educazione prioritaria (ZEP) hanno il diritto di essere accolti nel livello preprimario fino dai 2 anni. Lo scopo principale delle ZEP, programma creato nel 1982, è di fornire risorse supplementari alle scuole situate nelle regioni più svantaggiate (definite in base al livello di disoccupazione, alla povertà, al numero di famiglie immigrate, ecc.).

Nei Paesi Bassi, la politica del governo in materia di ECEC è incentrata prioritariamente sui bambini da 2 a 5 anni che rischiano di essere svantaggiati sul piano educativo. Questo gruppo target è costituito essenzialmente da bambini provenienti da famiglie con un basso livello di istruzione, di cui molte appartengono a minoranze etniche. L'offerta comprende servizi di *peuterspeelzalen* (gruppi gioco che garantiscono un'accoglienza a tempo pieno durante il giorno) per i bambini di 2 e 3 anni e l'istruzione primaria per i bambini di 4 e 5 anni. L'obiettivo politico centrale per il periodo 2007-2011 è che tutti i bambini svantaggiati da 2 a 6 anni partecipino all'ECEC. A livello locale, i genitori sono incoraggiati a lasciare partecipare i propri figli all'educazione precoce; i servizi sanitari per i bambini piccoli (0-4 anni) rivestono un ruolo importante a questo livello dato che, in pratica, tutti i genitori (più del 95 %) portano i propri figli nei centri di cura per bambini. Inoltre, vengono utilizzati dei programmi speciali per informare i genitori sui benefici dell'educazione precoce. Le autorità municipali definiscono la strategia che sarà utilizzata e gli strumenti.

Anche in Portogallo, alcune strutture di ECEC finanziate dal governo sono rivolte nello specifico ai bambini svantaggiati; si tratta dei "centri di solidarietà sociale". Inoltre, il Portogallo ha recentemente istituito la figura dei mediatori socioculturali, che hanno il compito di sostenere l'integrazione nell'ambiente scolastico e non scolastico dei bambini immigrati o provenienti da minoranze etniche.

In Irlanda, le priorità in materia di finanziamento delle strutture di accoglienza, nell'ambito del Programma nazionale di investimento nei servizi per la prima infanzia (*National Childcare Investment Programme*) tengono conto del profilo socio-demografico della zona interessata. Anche l'Ungheria orienta le proprie priorità verso i bambini svantaggiati: dal 2008, tutti i bambini appartenenti a questa categoria (in generale definita in funzione dello status economico e del livello di educazione dei genitori) dovranno essere accolti nel giardino d'infanzia della loro zona di residenza e dovrebbero essere prioritari in qualunque struttura di questo tipo. I giardini d'infanzia non municipali finanziati dai poteri pubblici dovranno riservare fino a un quarto della loro capacità di accoglienza ai bambini svantaggiati. In Spagna, si osserva una ripartizione equilibrata, tra settore pubblico e privato, dei bambini provenienti da ambienti socialmente e culturalmente svantaggiati accolti negli istituti scolastici finanziati dai poteri pubblici. Inoltre, per i bambini a rischio da 0 a 3 anni, sono previsti dei posti riservati e una riduzione delle tasse di iscrizione.

Nel Regno Unito (Inghilterra), *Every Child Matters* è un programma interministeriale il cui scopo è di garantire il benessere di tutti i bambini, compresi quelli più svantaggiati. Nel 2004, il governo ha pubblicato una strategia decennale per l'infanzia in cui si è impegnato a investire nei servizi di accoglienza, nell'educazione prescolare e nelle misure che permettono ai genitori di conciliare vita professionale e vita personale. Il programma *Sure Start* sostiene questi obiettivi per i bambini piccoli. Combina misure di educazione prescolare, di accoglienza di bambini, di salute e di sostegno alle famiglie. Comprende servizi per tutti con un impegno particolare per i bambini e le famiglie che hanno più bisogno come le famiglie delle minoranze etniche e i loro figli, i disoccupati, le persone disabili, i genitori adolescenti, le famiglie monoparentali e i richiedenti asilo. Sono previsti alcuni programmi anche nel resto del Regno Unito per sostenere i gruppi più deboli grazie a misure simili. Anche l'Ungheria ha adottato un programma dello stesso tipo chiamato *Bitzos kezdet* per i bambini di più di 3 anni che vivono nelle zone in cui non sono presenti centri di ECEC. Il personale e i volontari dei programmi offrono aiuto per l'accoglienza dei bambini, per la loro salute e la loro sicurezza.

Alcuni paesi organizzano delle classi speciali per gruppi specifici di bambini, in modo da facilitare il loro accesso alle strutture scolastiche ordinarie. Questi gruppi di solito vengono costituiti prima dell'inizio dell'istruzione obbligatoria (per maggiori informazioni sull'organizzazione di queste misure speciali, cfr. capitolo 4, sezione 4.3).

3.4. Valutazione dell'accessibilità dell'offerta e degli interventi mirati

I paesi anglofoni, i paesi nordici, Spagna, Francia e Paesi Bassi, prevedono delle procedure che permettono di valutare le politiche del governo descritte qui sopra e di renderne conto.

In Danimarca, il monitoraggio delle politiche prescolari spetta all'Istituto danese di valutazione (EVA). Questo organismo autonomo svolge, su propria iniziativa o su domanda del governo, dei ministri, di consigli consultivi, delle autorità locali o degli istituti stessi, delle valutazioni degli istituti pubblici o privati sovvenzionati.

In Spagna, è stata introdotta una procedura di rapporti per misurare i progressi fatti nella realizzazione dell'obiettivo fissato dal governo centrale, nell'ambito del "Piano nazionale di riforme per la Spagna" (PNR), di raggiungere un tasso di partecipazione dei bambini piccoli da 0 a 3 anni ai servizi di ECEC del 27 % nel 2008 e del 30 % entro il 2010. Sono stati redatti due rapporti intermedi, uno nel 2006 e uno nel 2007. Questo secondo rapporto mostra come le diverse misure previste per aumentare l'accesso al primo ciclo dell'educazione preprimaria (0-3 anni) si sono tradotte in un aumento del tasso di partecipazione, che è passato dal 13,2 % al 16,6 % tra il 2004 e il 2006.

In Francia, il controllo e la valutazione (compreso dell'accessibilità) degli asili nido collettivi e dei giardini d'infanzia sono altamente centralizzati e spettano ai servizi dei *départements*, in particolare del servizio della protezione materna e infantile (PMI). Invece, la valutazione dell'attuazione delle politiche nazionali è di competenza ordinaria dell'*Inspection Générale des Affaires Sociales* (IGAS) ma anche di altri organismi. Per quanto riguarda la scuola materna, il sistema si basa su diversi corpi ispettivi dell'educazione nazionale e anche sul monitoraggio di indicatori statistici e di valutazione e sullo studio di campioni monitorati di alunni.

Nei Paesi Bassi, il governo ha creato un osservatorio nazionale per l'educazione prescolare (*Landelijke Monitor Voor- en Vroegsschoole Educatie*) incaricato di valutare i risultati delle politiche di ECEC per gli anni 2006, 2008 e 2010. Le autorità municipali sono invitate a cooperare fornendo dati sulle definizioni dei bambini a rischio, sui tassi di partecipazione, sui programmi utilizzati, sulla formazione del personale, ecc.

In Finlandia, gli uffici provinciali del governo sono incaricati di controllare i servizi e di gestire i reclami che riguardano i servizi gestiti dalle municipalità. In Norvegia, questa responsabilità spetta al governo della contea, mentre in Svezia l’Agenzia nazionale per l’insegnamento è incaricata di garantire il monitoraggio delle riforme recenti.

Nel Regno Unito, la “Valutazione nazionale del programma *Sure Start*” (*National Evaluation of Sure Start – NESS*) è uno studio indipendente permanente che valuta l’impatto di questo programma sul lungo periodo.

*

**

L’accessibilità dei servizi è uno dei fattori chiave di equità e di integrazione sociale. Garantire al maggior numero di bambini l’accessibilità dei servizi di ECEC di qualità, in particolare alle popolazioni più svantaggiate, rappresenta una sfida importante della politica di integrazione dei bambini fino dalla prima infanzia (cfr. capitolo 1). L’accessibilità può essere esaminata (attuata) secondo diversi parametri: economico, geografico, sociale, culturale. Questi diversi fattori hanno più impatto se l’offerta è limitata. Così, nella maggior parte dei paesi, i servizi di accoglienza dei bambini piccoli (0-2/3 anni) non sono concepiti come servizi volti ad accogliere tutti i bambini; di conseguenza, vengono stabilite delle priorità di accesso. Le linee politiche generali, spesso accompagnate da strumenti economici, portano a favorire l’accesso di un certo pubblico, tenendo conto di diversi criteri che possono essere di natura socio-economica, geografica o culturale. Ma al di là di queste priorità, le politiche attuate si scontrano con limiti culturali e sociali come la preferenza per l’educazione da parte della madre o la mancata conoscenza dei circuiti sociali di iscrizione per i posti disponibili che non è facile superare e che possono escludere alcuni gruppi. Infine, le modalità di funzionamento, in particolare le ore di apertura dei centri, portano ad ampliarne l’accesso (orari a rotazione) o a limitarlo (funzionamento a tempo parziale).

Introduzione

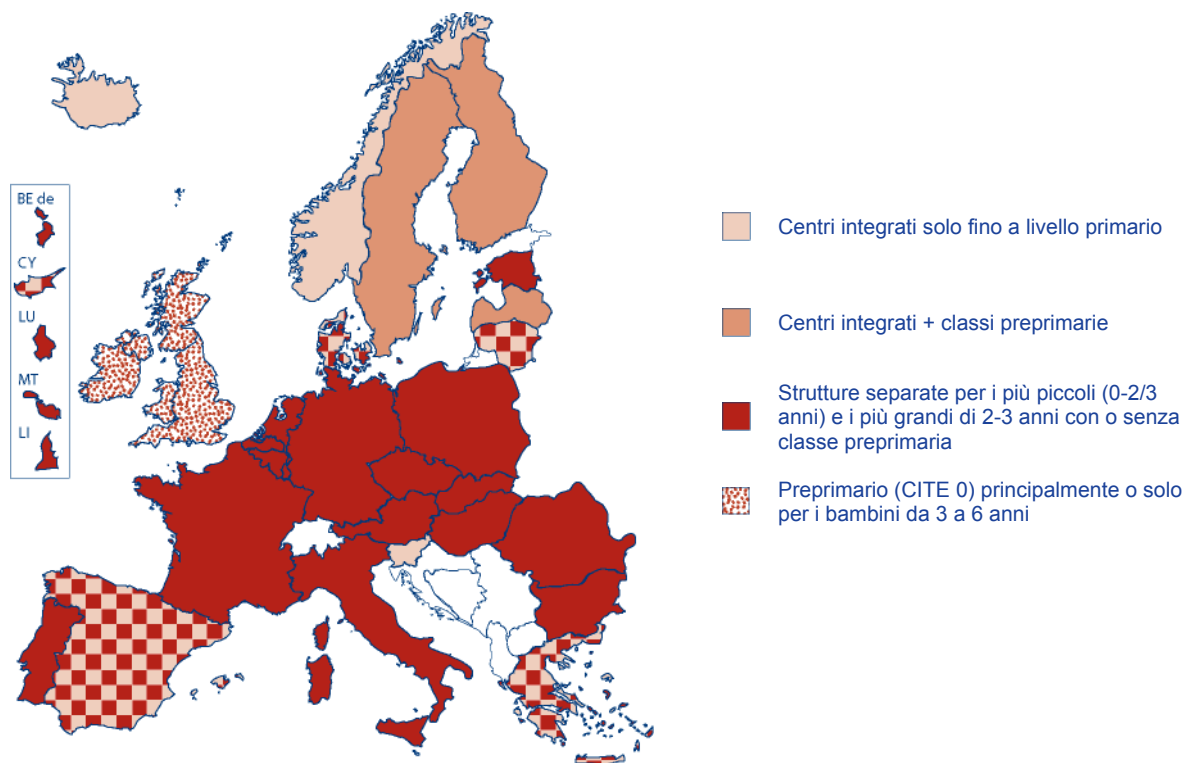
Questo capitolo è dedicato alle principali caratteristiche dell'offerta di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) dal punto di vista della partecipazione e degli approcci educativi. Vi sono trattati principalmente alcuni fattori emersi nella letteratura di ricerca (cfr. capitolo 1) e considerati come particolarmente importanti per garantire la qualità e l'efficacia dei programmi di ECEC, in particolare per la loro capacità di integrare i bambini a rischio.

La prima sezione tratta gli aspetti del funzionamento e si incentra sulle norme relative al rapporto bambini/personale e alle dimensioni dei gruppi, sulle raccomandazioni relative alla salute e alla sicurezza. La seconda sezione intitolata "Approcci e obiettivi" esamina gli obiettivi, i contenuti e gli approcci dei programmi educativi di ECEC, con particolare attenzione ai principi di base e ai riferimenti educativi. La questione dell'integrazione dei bambini di famiglie cosiddette "a rischio" è trasversale a tutti gli aspetti trattati; ma le misure specifiche previste per favorire l'integrazione di questi bambini sono presentate nella sezione 3. Infine, la partecipazione dei genitori e i partenariati esistenti con le famiglie sono l'oggetto del capitolo 4.

Il capitolo 3 mette in evidenza il fatto che molti paesi prevedono strutture di accoglienza diverse per i bambini delle diverse età. La figura 4.1 sintetizza l'informazione dettagliata nella figura 3.1, sottolineando che la maggior parte dei paesi distingue due tipi di offerta in funzione dell'età dei bambini; queste strutture spesso sono sotto la tutela di ministeri diversi (cfr. tabella A sui ministeri responsabili in allegato). Una decina di paesi organizza un'offerta unica per tutti i bambini – da 0-1 a 5-6 anni, prolungata a volte per un anno di classe preprimaria nelle strutture di ECEC e/o negli istituti scolastici.

Le differenze di status, di sviluppo e di tradizione tra le strutture di ECEC rivolte ai bambini di meno di 2 o 3 anni e quelle che accolgono la fascia di età dei più grandi (spesso tra 3 e 6 anni) sono relativamente importanti. È quindi lecito pensare che determinano, rispettivamente, il loro quadro organizzativo e i loro approcci didattici. Perciò, in questo capitolo, i parametri sono trattati in modo distinto tenendo conto, da una parte, delle disposizioni adottate per l'ECEC che si rivolge ai più piccoli (meno di 2 o 3 anni) e, dall'altra, della situazione della fascia di età dei più grandi (spesso 3-6 anni), comunemente chiamato "livello preprimario" e facente parte, nella maggior parte dei paesi, del livello CITE 0.

Figura 4.1. Modelli di strutture di accoglienza di ECEC (accreditate e sovvenzionate) in funzione dell'età dei bambini, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Nota supplementare

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): anche se alcuni istituti accolgono bambini di meno di 3 anni, non sono considerati come “centri integrati” nella misura in cui sono finanziati dallo Stato solo per i bambini di più di 3 anni. Bisogna notare alcune eccezioni, come i posti a tempo parziale gratuiti per i bambini di due anni, introdotti nelle zone svantaggiate in Inghilterra e Galles. Progetti pilota di questo tipo si trovano anche in Irlanda del Nord dove il settore pubblico può accettare bambini di 2 anni se ci sono posti disponibili. Esistono anche iniziative a livello locale per i bambini di meno di 2 anni, come il *London childcare affordability programme*.

Nota esplicativa

Per offerta, si intendono tutte le forme di accoglienza e di educazione in un centro riconosciuto e accreditato nel settore pubblico e privato sovvenzionato, anche se si tratta di strutture poco frequentate. L'assistenza a domicilio qui non è considerata.

I centri detti “integrati” in generale accolgono i bambini tra 0-1 e 5-6 anni. Si tratta di una struttura unica per tutti i bambini in età preprimaria che crescono in uno stesso ambito educativo (stessa direzione di istituto, stesso livello di qualifica del personale responsabile delle attività educative per tutti e stessa fonte di finanziamento). Dall'altra parte, per strutture separate, si intendono le offerte distinte organizzate in funzione della fascia di età variabile a seconda dei paesi (spesso da 0-1 a 2-3 anni e poi da 3-4 a 5-6 anni). Le classi “preprimarie” corrispondono all'offerta di un anno precedente all'accesso al livello CITE 1 organizzato nelle scuole primarie.

La figura 3.1 dettaglia le strutture esistenti per paese e per età.

4.1. Parametri di funzionamento

4.1.1. Dimensione dei gruppi e rapporto personale/bambini

Il rapporto personale/bambini è uno dei fattori determinanti della qualità. Può essere espresso in due modi: definendo un rapporto massimo adulto/bambini o la dimensione massima per un gruppo di bambini, controllato da uno o più adulti. Le dimensioni del gruppo nel quale crescono i bambini determina in parte le attività organizzate dall'adulto e le loro interazioni con i bambini. Dal punto di vista dei bambini, più sono piccoli, più sono sensibili a questo fattore: il numero di bambini presenti incide sulle modalità di scambio e di interazione possibili con i compagni e con gli adulti (cfr. capitolo 1). Più il gruppo è grande, più aumenta la probabilità per il bambino di perdersi a causa, ad esempio, della difficoltà di accedere agli adulti presenti. Per gli adulti, lavorare in diversi in un gruppo numeroso di bambini incide sul loro metodo di lavoro. Così, condividere con altri la responsabilità di un gruppo numeroso di bambini molto piccoli può ridurre le capacità di individualizzazione e di personalizzazione degli adulti nei confronti dei bambini. Inoltre, il numero di bambini raggruppati influenza il tono degli scambi tra bambini e può, ad esempio, essere fonte di conflitti tra essi.

Eccetto i paesi nordici, Belgio, Francia e Paesi Bassi che lasciano all'autorità locale o all'istituto la responsabilità delle dimensioni dei gruppi di bambini, tutti gli altri paesi fissano delle norme per formare i gruppi o i rapporti adulto/bambino per le strutture che si rivolgono ai bambini di più di 2 o 3 anni, che rientrano per la maggior parte nel livello preprimario del CITE 0 (cfr. figura 4.2a).

Figura 4.2a. Standard per l'offerta di ECEC (rapporto adulti/bambini e/o dimensione dei gruppi). Strutture (accreditate e sovvenzionate) che accolgono bambini di più di 2 o 3 anni, 2006/2007.

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Norme specifiche per bambini a rischio		●	●	●	●	*	*	*	*	● 1+1:15	*	●	●	*	● 1:20	*	*	*	*
Dimensioni del gruppo	min.	*	*	*	12	13-18	*	*					*	15		10		8	*
	max.	*	*	*	22	24	*	25	20	24	25	25	*	28	25	24	20	25	20-25
Rapporto massimo adulti/bambini		1:19; 2:39	1:19; 2:32	*	*	1:24	*	1+1:25	1+ 1:20	1:8-12 2:20	1:25	1:25	1+1/G	1:25-28	1:25	1:8	1+1/G	1+1/G	1:25
		MT	NL (a)	NL (b)	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI (a)	FI (b)	SE	UK (¹)	UK- SCT	IS	LI	NO	
Norme specifiche per bambini a rischio		*	*	*	*	*	*	*	●	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Dimensioni del gruppo	min.	15	*	*			20			15	*		*			*		*	
	max.	20	*	*	25	25	25	20	22	22-28	*	13-20	*	26	*	*	*	20	*
Rapporto massimo adulti/bambini		1/G	1+1/G	*	*	1/G	1+1:25	1:20	1+0.5:22	1/G	1:7-13	1:13; 2:20	*	*	1:8	1:5-10	*	1:14-18	

* Nessuna norma stabilita a livello centrale ● Norme specifiche

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): il numero di posti da insegnanti è stabilito sulla base del numero totale di bambini nell'istituto; il secondo numero indica che la scuola può disporre, a spese della rispettiva Comunità, di un secondo insegnante (livello preprimario), se c'è un massimo di 39 (BE fr) o di 32 (BE de) bambini iscritti. La presenza di bambini a rischio comporta un aumento del numero di "ore di insegnamento" e quindi del numero di posti da insegnanti.

Belgio (BE de): la scuola che accoglie tra 4 e 6 bambini immigrati arrivati recentemente ha diritto a un quarto di posto supplementare, con un ulteriore aumento di un quarto ogni 3 ulteriori bambini

Belgio (BE nl): il numero di posti da insegnante è stabilito sulla base del numero totale di bambini nelle classi preprimarie.

Bulgaria: il rapporto adulti/bambini non viene precisato, ma si sa che varia in funzione del tipo di struttura (tempo pieno, tempo parziale, classe preparatoria) e dell'età dei bambini.

Repubblica ceca: i finanziatori possono aumentare questo rapporto di 4 bambini. Se il numero è inferiore, il chi finanzia deve coprire i costi supplementari; se il numero è superiore, deve essere garantita la qualità dell'educazione e la sicurezza. Nelle classi preparatorie (*přípravné třídy*), il numero minimo di alunni è 7, il numero massimo 15.

Danimarca: la situazione è simile nei centri integrati e nei giardini d'infanzia (3-6 anni).

Spagna: in situazioni particolari vengono adottate misure compensative: gruppi di età mista, regioni rurali, scuole che accolgono bambini sotto tutela. Una regolamentazione nazionale prevede di diminuire il numero di bambini per classe quando il gruppo comprende bambini che richiedono misure educative compensative. La diminuzione viene stabilita da ogni Comunità autonoma e varia da una Comunità all'altra.

Irlanda: *Day-care Service* a tempo pieno/ parziale (bambini da 3 a 6 anni): un adulto per 8 bambini; *Sessional Pre-School Service* (3-6 anni): un adulto per 10 bambini o due adulti per un massimo di 20 bambini. Per le norme specifiche, la situazione corrisponde agli *Early programmes* accessibili solo ai bambini a rischio provenienti da famiglie svantaggiate.

Francia: nessuna norma sulle dimensioni del gruppo, ma il numero medio è di 26 bambini per classe.

Italia: non esistono norme nel senso di disposizioni stabilite a livello nazionale. Si tratta di linee guida stabilite dalle autorità locali, ma non obbligatorie. Due insegnanti nelle classi di 28 bambini; due insegnanti si scambiano durante 8 ore di apertura giornaliera delle scuole a tempo pieno. Esistono delle raccomandazioni per i bambini delle popolazioni a rischio, ma non norme nazionali.

Cipro: il numero massimo di bambini per insegnante aumenta con l'età dei bambini; nelle zone prioritarie, il massimo è di 20 alunni.

Lettonia: i dati si riferiscono al numero di bambini ammessi nelle città e nelle zone urbane. Nelle altre zone, il numero è di 8. Il numero di bambini per gruppo aumenta con l'età. Inoltre, vista la mancanza di posti offerti, la tendenza è di aumentare il numero di bambini per gruppo.

Ungheria: questo numero può essere aumentato del 20 % se il giardino d'infanzia prevede almeno due classi o se si pensa che sia necessario all'inizio dell'anno scolastico, o se un bambino deve essere integrato durante l'anno scolastico.

Paesi Bassi: (a) norme relative ai centri gioco (*playgroups*) sono stabilite a livello municipale; (b) nessuna norma relativa ai rapporti per i bambini di 4 e 5 anni nell'istruzione primaria (*basisonderwijs*). L'autorità competente decide il numero massimo di bambini per gruppo; ma è raccomandato il numero di 15 bambini. Non vi sono norme stabilite a livello centrale.

Portogallo: la legge prevede un ausiliario per tre classi; le municipalità devono prevedere il personale complementare per garantire il buon funzionamento delle attività; perciò, nella maggior parte dei casi, c'è almeno un ausiliario per classe. Degli orientamenti didattici generali prevedono un sostegno specifico per i gruppi a rischio. Il decreto legge n. 3/08 favorisce i sostegni specifici rivolti ai bambini con difficoltà a livello delle relazioni interpersonali e di apprendimento.

Slovenia: funziona in centri integrati con gruppi di bambini di meno di 3 anni e classi di bambini di più di 3 anni. Le norme differiscono a seconda dell'età dei bambini; ma anche a seconda dell'integrazione o meno di bambini a rischio o ancora se i gruppi comportano bambini di età miste. Possono essere applicate norme differenti nelle regioni con problemi di sviluppo o nelle zone dove vivono diverse nazionalità.

Slovacchia: rapporto inferiore (1/14) se l'istituto organizza un gruppo separato per i bambini di meno di 3 anni. Rapporto inferiore negli istituti che accolgono i bambini per l'intera settimana, in modo continuo (pensionati). Inoltre, un insegnante supplementare viene aggiunto per alcune attività come nuoto.

Finlandia: (a) riguarda i centri integrati per i gruppi 0/1-5/6 anni; le norme valgono per l'accoglienza a tempo pieno di bambini di più di 3 anni; quando si tratta di accoglienza a tempo parziale, il numero può essere portato a 1/13 bambini; (b) si riferisce alle classi preprimarie; se l'educazione è offerta in forma di accoglienza diurna a tempo pieno, vale il rapporto 1/7; invece, se l'educazione riguarda solo i bambini in età preprimaria, vale il rapporto 1/13. Se un assistente o un ausiliario accompagna per la maggior parte del tempo l'insegnante, il rapporto è di 2/20. Si tratta solo di raccomandazioni. Il consiglio municipale, responsabile dell'educazione preprimaria, decide le dimensioni massime del gruppo.

Svezia: non vi sono norme definite a livello centrale; la responsabilità è a livello municipale, ma la legge prevede delle raccomandazioni. La legge sull'educazione prevede che la composizione e le dimensioni del gruppo di bambini debbano essere adeguati, così come i locali.

Regno Unito (ENG/WLS): il rapporto 2/26 vale per gli istituti del settore pubblico che devono avere un insegnante qualificato e un assistente con qualifiche adeguate. Il rapporto 1/8 vale per i centri privati e per il *voluntary sector* che non sono tenuti ad avere insegnanti qualificati.

Islanda: il rapporto varia in funzione dell'età dei bambini: da un adulto per cinque bambini dai 2 anni a un adulto per dieci bambini dai 5 anni.

Norvegia: corrisponde alla situazione dei bambini di 3-6 anni nei centri integrati. Questo è un rapporto insegnante preprimario/bambini, c'è anche altro personale, ad esempio gli assistenti.

Nota esplicativa

Il rapporto corrisponde alle norme legate al numero di bambini per adulto, senza prendere in considerazione la loro ripartizione in gruppi né le dimensioni dei gruppi.

Il numero massimo per gruppo corrisponde al numero di bambini che può contenere un gruppo. Le dimensioni minime corrispondono al minimo di bambini necessari per costituire un gruppo.

Le norme relative alla capacità di accoglienza per creare un centro non sono considerate.

Per il rapporto adulto/bambini, il primo numero (tra 1 e 2) indica il personale formato e principalmente responsabile e il secondo numero dopo il segno + indica gli assistenti o ausiliari.

In generale, le dimensioni massime dei gruppi variano tra 20 e 25 bambini per un insegnante. Invece, in Estonia, Irlanda, Lettonia, Finlandia e Islanda, i rapporti sono inferiori a un adulto per 12 bambini. Lo stesso vale per gli asili nido nei Paesi Bassi – un adulto per 8 bambini tra 3 e 4 anni – ma anche nelle diverse strutture per bambini da 4 a 6 anni, nei gruppi gioco (*peuteronderwijs*) e nella *basisonderwijs*, dove il numero raccomandato per un gruppo è di 15 bambini affidati a due adulti. Otto paesi (Germania, Estonia, Francia, Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi (centri gioco), Portogallo e Regno Unito (tranne la Scozia) prevedono un assistente.

Solo in alcuni paesi sono previste delle norme specifiche per l'accoglienza dei bambini a rischio. Ciò avviene attraverso un aumento del personale insegnante, come in Belgio e Francia dove questi standard sono integrati alla politica di zona prioritaria, o l'aggiunta di un assistente, come in Irlanda e a Cipro. In Spagna, esistono delle misure compensative come la diminuzione del numero di bambini per classe. In Slovenia, le norme possono variare in funzione del livello di sviluppo della regione o della presenza di bambini rom; le norme specifiche per questi bambini differiscono da regione a regione. Ad esempio, se nella zona di Doleniska, il personale è completato da un assistente rom, in quella di Prekmurje, la comunità rom organizza i propri servizi di ECEC con o senza personale rom.

La situazione è molto diversa se si prendono in esame le disposizioni relative alle norme per i gruppi di bambini tra 0 e 2-3 anni (figura 4.2b). Per i paesi per i quali i dati sono disponibili, i rapporti sono inferiori a quelli riscontrati nelle strutture che accolgono i bambini più grandi: sono inferiori a un adulto per 10 bambini in quasi tutti i paesi.

Alcuni paesi (Estonia, Lituania, Ungheria, Austria, Portogallo, Romania, Slovenia e Slovacchia) stabiliscono delle norme relative alle dimensioni dei gruppi e al rapporto adulto/bambini. Per diversi paesi, si può dedurre dai dati forniti che la regola è di riunire più adulti per un gruppo relativamente importante di bambini. Così è nella Comunità tedesca del Belgio, con 3 adulti per 18 bambini, in Polonia con 4 adulti per 35 bambini e in Slovacchia con 3 adulti per 14 o 20 bambini.

In poco più della metà dei paesi, queste norme sono definite a livello nazionale. Altrove sono definite dalle autorità regionali o locali. In questo caso vi sono due alternative: gli standard sono stabiliti in base a delle linee guida decise a livello nazionale oppure a livello locale. Questi standard forniscono sicuramente molte più informazioni sui criteri di finanziamento degli istituti (cfr. capitolo 6) che sulle modalità di organizzazione dei gruppi di bambini nei centri. Solo tre paesi (Bulgaria, Cipro e Slovenia) stabiliscono delle norme specifiche per i bambini a rischio di meno di 2 o 3 anni.

Figura 4.2b. Norme relative all'ECEC (rapporto adulti/bambini e/o dimensioni dei gruppi, offerta (accreditata e sovvenzionata) per i bambini di meno di 2 o 3 anni, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK (a)	DK (b)	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
Norme specifiche per bambini a rischio	*	*	*	●	*	*	*	:	*	⊗	*	*	*	*	●	:	*
Dimensioni massime del gruppo	*	*	*	18	*	*	*	:	14	⊗	*	*	*	*		10-16	10-15
Rapporto massimo adulti/bambini	1:7 o 1:9	3:18	1:7 o 1:10	:	*	*	*	:	1:7	⊗	*	*	1:5 o 1:8	*	1:6-12	:	1+1/G
	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO
Norme specifiche per bambini a rischio	*	*	*	*	*	*	*	*	●	*		*	⊗	⊗	*	*	*
Dimensioni massime del gruppo	*	10-12	*	*	15	*	15	10-15	12	20	:	*	⊗	⊗	*	*	*
Rapporto massimo adulti/bambini	*	1:6	1:3-6	1:4-8	1+2	2+2:35	1+1:15	1:4-6	1+0.5:12	2:8-14; 3:14-20	1:4; 2:8	*	⊗	⊗	1:5-10	*	1:7-9

* Nessuna norma stabilita a livello centrale ● Norme specifiche ⊗ Poca o nessuna offerta sovvenzionata

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr): il rapporto all'asilo nido (0-3 anni) è di 1 adulto per 7 bambini; nel *préguardiennat* (bambini da 18 mesi a 3 anni) è di 1/9.

Belgio (BE nl): privato: 1/7 (bambini di meno di 18 mesi), 1/10 (bambini di più di 18 mesi).

Bulgaria: due o tre bambini con bisogni educativi speciali possono essere integrati in un gruppo.

Repubblica ceca: il numero di bambini non è stabilito a livello centrale, ma determinato dal "servizio sanitario".

Danimarca: la situazione è simile nei centri integrati (0-6 anni) e negli asili nido (0-3 anni).

Spagna: non esistono criteri nazionali per l'accoglienza dei bambini di 0-3 anni, le norme sono stabilite dalle Comunità autonome, ma il rapporto di solito aumenta con l'età (ad esempio, per alcune Comunità: 8 bambini per gruppo per 0-1 anno; 13 bambini per 1-2 anni e 20 per 2-3 anni).

Francia: un adulto per 5 bambini che non camminano ancora e un adulto per 8 bambini che camminano.

Italia: gli standard sono definiti dalle regioni. Il rapporto oscilla in pratica tra 1 adulto per 5 o 10 bambini in funzione dell'età.

Cipro: un adulto per 6 bambini da 0 a 2 anni e un adulto per 12 bambini da 2 a 3 anni.

Lettonia: in base ai regolamenti del gabinetto del ministro, da 10 a 14 bambini possono essere ammessi in un gruppo di bambini da 1 a 2 anni e da 10 a 16 bambini in un gruppo di 2-3 anni nelle città e nelle zone urbane. Nelle altre zone, il numero minimo è di 8.

Paesi Bassi: il numero di bambini per adulto aumenta con l'età: 1/4 per i bambini di meno di 12 mesi, 1/5 per quelli tra 1 e 2 anni, 1/6 per i bambini tra 2 e 3 anni. Il massimo di 8 riguarda i bambini da 3 a 4 anni. Il numero massimo di bambini per gruppo è di 12 per i bambini di meno di 12 mesi e di 16 per i bambini di meno di 4 anni. Ma non si tratta di norme stabilite a livello centrale.

Austria: nessuna norma federale, ma delle linee guida fornite a livello delle regioni (*Bundesländer*).

Polonia: nessun dato in cifre, ma una precisazione sulla composizione delle equipe.

Svezia: responsabilità a livello di municipalità, ma raccomandazioni centrali nella legge.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): esistono delle raccomandazioni per le dimensioni del gruppo e per i rapporti per i bambini di meno di 3 anni ma non sono presentate nella figura perché la maggior parte dell'offerta è privata e non direttamente sovvenzionata.

Norvegia: si tratta di norme in vigore per i bambini di 0-3 anni nei centri integrati. Questo rapporto comporta un insegnante preprimario/bambini, aiutato da altre persone, come degli ausiliari.

4.1.2. Requisiti sanitari e di sicurezza

La maggior parte dei paesi ha dei requisiti legali relativi alla salute e alla sicurezza per l'offerta di ECEC. Alcuni paesi precisano che il mancato rispetto di queste norme può comportare la chiusura del centro o il ritiro dei sussidi pubblici, ma queste norme non sono dettagliate, tranne in alcuni paesi. Repubblica ceca, Lettonia e Austria definiscono dei requisiti molto stretti per l'apertura di un centro. Specificano lo spazio minimo in m² per bambino, un accesso separato per le cucine e la consegna del cibo, e dei bagni separati per ogni gruppo di bambini. Bulgaria, Repubblica ceca e Spagna citano la qualità acustica, la ventilazione, l'illuminazione e, come in Polonia e Islanda, l'uso di uno spazio esterno per il gioco. In Danimarca, anche se non esiste una legge specifica relativa alla salute e alla sicurezza, tutti i centri di ECEC devono utilizzare una griglia standard di valutazione dell'ambiente (*Children's Environment Assessment*), il cui obiettivo è di descrivere, valutare e migliorare l'ambiente dei bambini. La valutazione deve incentrarsi su tre ambiti: l'ambiente fisico (salute, ergonomia, sicurezza, ecc.), l'ambiente estetico (misura dell'effetto dell'ambiente sul benessere dei bambini) e l'ambiente psicologico (relazioni tra bambini e relazioni con gli adulti). La direzione di ogni centro è responsabile di questa valutazione (rivista ogni 3 anni) che deve essere resa pubblica.

Figura 4.3. Esistenza di norme relative alla salute e alla sicurezza nell'offerta (accreditata e sovvenzionata) di ECEC, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Centri che accolgono bambini di meno di 2-3 anni	●	●	●	●	●	*	*	●	⊗	●	●	●	*	●	●	●	*	●
Centri che accolgono bambini di più di 2-3 anni	●	●	●	●	●	*	*	●	●	●	●	●	*	●	●	●	*	●
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI (a)	FI (b)	SE (a)	SE (b)	UK (¹)	UK- SCT		IS	LI	NO
Centri che accolgono bambini di meno di 2-3 anni	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	*	●	⊗	⊗		●	●	●
Centri che accolgono bambini di più di 2-3 anni	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	*	*	●	*		●	●	●

● Esistenza di norme * Nessuna raccomandazione a livello centrale ⊗ Poca o nessuna offerta sovvenzionata

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Danimarca: la situazione è simile nei centri integrati (0-6 anni) e nelle strutture separate: asili nido (0-3 anni) e giardini d'infanzia (3-6 anni). Non vi sono norme specifiche, ma dal 2006 tutti i centri diurni sono tenuti a fare una valutazione dell'ambiente.

Germania: le norme per gli asili nido e i *Kindergärten* sono stabilite dalle comunità.

Irlanda: le regolamentazioni del 2006 sui servizi prescolari coprono i servizi esistenti per i bambini di meno di 3 anni.

Italia: alcune autorità locali pubblicano delle linee guida generali o delle indicazioni sulla salute e la sicurezza, che non sono obbligatorie.

Austria: le norme non sono regolamentate a livello centrale, ma le nove leggi provinciali prevedono norme simili.

Finlandia: (a) riguarda i centri integrati per i bambini di 0-6 anni e (b) le classi preprimarie.

Svezia: (a) corrisponde ai centri integrati per i bambini di 1-6/7 anni e (b) alle classi preprimarie a 6/7 anni. Le norme (a livello generale) sono stabilite a livello centrale in forma di regolamenti e raccomandazioni. L'attuazione delle norme spetta al livello locale.

Regno Unito (ENG/WLS): i *voluntary settings* e il settore privato che accolgono i bambini sotto i 3 anni non sono presentati nella figura perché non ricevono un finanziamento diretto per questi bambini, ma esistono degli standard di sicurezza e relativi alla salute.

4.2. Curricula, approcci e obiettivi

Se tutti i paesi elaborano dei programmi per il settore dell'ECEC che si rivolgono ai bambini da 3 a 6 anni, la situazione per l'accoglienza della prima infanzia (0-3 anni) è molto più diversificata. Bulgaria, Malta, Romania, Regno Unito (Inghilterra) col suo programma *Birth to Three Matters* e Liechtenstein prevedono dei programmi nazionali specifici per l'accoglienza dei più piccoli. I cinque paesi nordici e la Slovenia organizzano e concepiscono la propria politica in materia di programmi, di contenuti e di metodi per tutti i bambini di tutte le età dell'ECEC. La situazione è simile in Spagna fino al 2008/2009, data in cui il programma per i bambini del primo ciclo (0-3 anni) sarà completamente di competenza delle Comunità autonome (in base alla legge del 2006).

Molti altri paesi (Belgio (Comunità fiamminga), Estonia, Irlanda, Lituania e Regno Unito (Inghilterra)), in cui l'accoglienza non è organizzata in centri integrati hanno comunque adottato o prevedono delle regolamentazioni in materia di programma o di curriculum per la fascia di età 0-6 anni. Gli altri paesi o non affrontano la questione oppure indicano l'assenza di programmi ai quali gli istituti devono fare riferimento. Ma nella Comunità francese del Belgio e in Francia, le informazioni fornite indicano la preoccupazione di garantire l'elaborazione di progetti educativi all'interno degli istituti.

La legislazione che definisce le opzioni educative raccomandate dagli Stati proviene dal livello centrale o regionale, ma la tendenza è di affidare l'elaborazione del curriculum o del progetto educativo alle autorità locali o alle equipe delle strutture di ECEC. Diversi paesi, tra cui Spagna, Italia, Paesi Bassi e Svezia, pongono l'accento su questa situazione di decentralizzazione o di deregolamentazione.

4.2.1. Finalità e obiettivi

Fin dalla loro origine, a metà del 19° secolo, gli asili nido si sono visti affidare in modo esplicito un ruolo di cura con, all'epoca, una funzione di salvaguardia – salvare dalla malattia e preservare la vita dei più piccoli provenienti dalle classi operaie e svantaggiate – e una funzione economica – liberare le donne perché fossero a disposizione dell'industria in piena espansione. Ma negli anni, in linea con l'evoluzione sociale, culturale ed economica delle società europee, gli sono stati affidati altri ruoli: la prevenzione sanitaria e sociale, l'educazione e la socializzazione. Questi ruoli si aggiungono a quello originario di cura dei bambini.

Al contrario, fin dalla creazione dell'educazione preprimaria e/o dei *kindergarten*, i loro fondatori – Maria Montessori, Pauline Kergomard e, prima di loro, il pedagogo Friedrich Fröbel – ponevano l'accento sull'intervento precoce con i bambini delle classi svantaggiate per garantire loro benessere e sviluppo e creare le basi della loro emancipazione sociale. Ma l'accento posto sul ruolo di educazione e di istruzione precoce per i bambini di 3-6 anni nasconde il loro ruolo di assistenza. Questa tensione tra assistenza ed educazione è sempre attuale e offre oggi un quadro di riferimento per l'analisi dell'ECEC.

Molti paesi considerano i servizi per la prima infanzia (da 0 a 2-3 anni) come iniziative che assumono una funzione economica: prendendosi cura dei bambini permettono a entrambi i genitori (in una prospettiva di parità uomo-donna) di lavorare o studiare. Ma pur attribuendogli questo ruolo di assistenza, riconoscono a questi servizi una dimensione di educazione e di socializzazione.

Solo i paesi nordici, la Spagna e la Slovenia, che hanno optato per una visione di insieme dell'ECEC realizzata organizzando centri integrati, considerano che, fin dalla prima infanzia, l'accoglienza dei bambini costituisce la prima tappa del loro percorso educativo. In diversi paesi (Irlanda, Paesi Bassi e

Regno Unito) la legislazione viene rivista per orientarsi verso la dimensione educativa e sono state fatte alcune recenti iniziative per garantire ai bambini le migliori condizioni di sviluppo. La Romania spiega questo cambiamento di prospettiva dettagliando il percorso dagli asili nido verso il percorso educativo negli ultimi vent'anni.

Inoltre, alcuni paesi pongono l'accento sul ruolo di prevenzione sociale dell'accoglienza della prima infanzia (in particolare in quanto azione di prevenzione dei maltrattamenti). Ad esempio nel Regno Unito (Inghilterra), l'ECEC fa parte della gamma di servizi per i bambini e le famiglie che includono anche la salute, la prevenzione e il sostegno alle famiglie. Altri paesi vi vedono anche uno strumento di lotta contro la povertà offrendo un sostegno ai genitori permettendo, grazie al lavoro dei genitori, di aumentare le risorse familiari e/o di garantire le cure di base ai più piccoli (in particolare in Irlanda, Romania e Slovacchia). Infine, la Lettonia attribuisce all'ECEC per i più piccoli (0-3 anni) la funzione di stimolare la natalità.

Si può quindi affermare che quasi ovunque la dimensione educativa dei centri è completata da altre dimensioni che influenzano la legislazione e gli approcci o gli sono subordinate.

La situazione dei centri che accolgono i bambini di più di 3 o 4 anni è abbastanza differente. Tutti i paesi sono d'accordo per considerare le diverse forme di accoglienza di questa fascia di età come la prima tappa del sistema educativo. Le differenze tra i paesi emergono nelle disposizioni per il ruolo di assistenza degli istituti preprimari.

Gli obiettivi attribuiti alle diverse strutture di ECEC in Europa possono essere riassunti a grandi linee nel modo seguente:

- I centri per la prima infanzia (0/1-2/3 anni) di solito perseguono obiettivi relativi al benessere dei bambini (sviluppo fisico, psicologico e sociale), alla conciliazione della vita familiare e professionale, all'apprendimento precoce, alla vita in società e alla prevenzione sociale.
- Il livello di educazione preprimario (CITE 0) rivolto spesso ai bambini di 3-6 anni pone l'accento sulla dimensione educativa volta allo sviluppo cognitivo e sociale, all'apprendimento precoce, alla vita in società e alla preparazione agli apprendimenti di base – leggere e scrivere, contare – necessari per affrontare la scuola primaria. Altre preoccupazioni – come il ruolo riconosciuto alla salute fisica dei bambini – possono coesistere (Estonia, Polonia, Slovacchia e Finlandia).
- I paesi che hanno adottato una struttura integrata per tutti i bambini tra 0/1 e 6/7 anni riconoscono all'educazione, alla socializzazione e all'accoglienza la stessa importanza durante tutta la fase dell'ECEC.

4.2.2. Modelli didattici e approcci educativi

Di solito è il ministero responsabile (cfr. tabella A sui ministeri in allegato) delle politiche in materia di ECEC che definisce le linee guida e gli obiettivi educativi, a volte inseriti in una legge o in un decreto. Anche se esistono dei programmi e dei curricula, la tendenza generale è di affidare a livello locale – municipalità o istituto – l'elaborazione del progetto didattico, in collaborazione con le equipe, con i genitori e anche con i bambini. Questa disposizione è volta, da una parte, ad adattare i progetti e le azioni in funzione dei diversi contesti culturali, sociali e locali e, dall'altra, a coinvolgere e motivare il personale locale.

I diversi programmi educativi possono essere visti alla luce di due grandi scuole di pensiero (messe in evidenza nell'analisi della ricerca esposta nel capitolo 1, sezione 4) che si distinguono sia dal punto di vista degli obiettivi e dei metodi che della concezione del ruolo degli adulti e del ruolo dell'attività dei bambini nel processo educativo.

Da una parte, si possono raggruppare sotto il modello “programmi incentrati sullo sviluppo del bambino nel suo insieme”, le offerte educative caratterizzate dai seguenti aspetti: si concentrano sullo sviluppo sociale e sulla persona, promuovono l'apprendimento attraverso l'attività auto-gestita, l'esplorazione spontanea e il gioco, favoriscono le interazioni tra compagni e la cooperazione, riconoscono un ruolo importante alle attività simboliche e agli apprendimenti culturali. Il ruolo degli adulti consiste, da una parte, nell'organizzare gli spazi, il materiale per il gioco e le attività, e la tempistica e, dall'altra, nel creare delle interazioni con i bambini in modo da impostare il loro sviluppo nell'ambito culturale (come leggere e scrivere) e scientifico. Gli educatori sono visti come gli strumenti per guidare e sostenere i bambini nella loro crescita sociale e intellettuale.

Dall'altra parte, in un secondo modello, “Programmi incentrati sulla trasmissione delle conoscenze”, le varie fasi sono ispirate alle teorie dell'apprendimento in cui prevale la trasmissione di conoscenze e competenze attraverso l'insegnante. Sono privilegiate le competenze linguistiche e accademiche in rapporto con il curriculum primario. I metodi ricorrono all'istruzione diretta, alle attività dirette e al potenziamento. Il processo è sostenuto da un curriculum strutturato e pianificato.

A livello CITE 0, tutti i paesi dispongono di un programma educativo e si assiste in tutti i paesi presi in esame a una certa convergenza delle politiche educative. Così si constata una certa omogeneità degli orientamenti didattici. Salvo poche eccezioni, i paesi optano per pratiche didattiche che combinano lo sviluppo personale del bambino con la socializzazione (primo modello). Lo scopo è lo sviluppo del bambino nel suo insieme, cercando di educarlo come futuro cittadino, rendendolo consapevole dell'ambiente fisico e sociale e incoraggiandolo a partecipare alla vita scolastica. I bambini sono considerati come gli attori del proprio sviluppo; viene privilegiata la loro crescita intellettuale, sociale e artistica dando particolare importanza alle attività fisiche e motorie. Le attività ludiche e di gruppo sono gli strumenti scelti per incoraggiare lo sviluppo e i bambini appaiono come partner accompagnati e sostenuti dagli educatori. In Belgio, Repubblica ceca, Spagna, Francia, Italia, Lettonia, Portogallo e Norvegia vi è anche il desiderio di coltivare le capacità di alfabetizzazione e alfabetizzazione numerica dei più grandi in previsione della scuola primaria. Alcuni paesi citano anche il ruolo di trasmissione di conoscenze (secondo modello). Ma in questo studio abbiamo poche indicazioni sulle modalità di attuazione dei programmi, in particolare sul ruolo degli adulti.

Figura 4.4a. Contenuti e approcci educativi dell'accoglienza (accreditata e sovvenzionata) per i bambini di più di 2/3 anni, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Esistenza di un curriculum a livello nazionale	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●
Programmi incentrati sullo sviluppo del bambino nel suo insieme	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Programmi incentrati sulla trasmissione di conoscenze													●				
Obiettivi orientati sulla salute					●			●							●		
Programma che comprende apprendimenti legati all'alfabetizzazione e all'alfabetizzazione numerica	●	●	●		●						●	●	●		●		

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Esistenza di un curriculum a livello nazionale	●	●	*	*	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Programmi incentrati sullo sviluppo del bambino nel suo insieme	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Programmi incentrati sulla trasmissione di conoscenze						●										
Obiettivi orientati sulla salute	●				●	●			●	●		●				●
Programma che comprende apprendimenti legati all'alfabetizzazione e all'alfabetizzazione numerica			●			●						●				●

● Raccomandazioni * Nessuna raccomandazione a livello centrale

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Estonia: programma dedicato ai bambini da 1 a 7 anni.

Irlanda: un programma "Quadro nazionale" per i primi apprendimenti di tutti i bambini da 0 a 6 anni sarà pubblicato nel 2009.

Grecia: programma dedicato all'ECEC dai 4 anni e organizzato negli istituti scolastici.

Spagna: il programma nazionale per l'educazione preprimaria riguarda i bambini da 0 a 6 anni. Dall'anno scolastico 2008/2009, questo programma riguarda solo il secondo ciclo del preprimario (3-6 anni), mentre il curriculum per il primo ciclo sarà stabilito dalle Comunità autonome.

Italia: alcune autorità locali pubblicano delle linee guida generali e delle indicazioni sulla salute e sulla sicurezza, che non sono obbligatorie. Non vi sono raccomandazioni per l'alfabetizzazione e l'alfabetizzazione numerica.

Lituania: le linee guida direttrici riguardano l'insieme dell'ECEC (bambini da 1 a 6 anni) e il programma rivolto ai bambini da 6 a 7 anni.

Lussemburgo: l'accoglienza dei più piccoli spetta alle autorità locali; non vi sono linee guida nazionali.

Austria: non vi è un programma nazionale, ma le nove province hanno delle linee guida precise e dei manuali, così come una pianificazione scritta obbligatoria e dei fogli di riflessione sul lavoro didattico.

Paesi Bassi: propone un misto dei due approcci.

Polonia: le attività educative sono lasciate all'iniziativa delle educatrici.

Romania: in vigore dal 2007. Il modello di trasmissione è caratteristico solo l'ultimo anno, anno chiamato "anno preparatorio alla scuola".

Figura 4.4b. Contenuti e approcci educativi. Accoglienza (accreditata e sovvenzionata) per la prima infanzia (meno di 2 o 3 anni), 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Linee guida o curriculum a livello nazionale	●	●	●	●	*	●	*	●	⊗	*	●	*	*	●	●	●	*
Obiettivi orientati sulla salute				●					⊗	*					●		
Programmi incentrati sullo sviluppo del bambino nel suo insieme				●		●			⊗	*	●			●	●	●	

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Linee guida o curriculum a livello nazionale	●	●	*	*	*	*	●	●	:	●	●	⊗	⊗	*	●	●
Obiettivi orientati sulla salute					●	●	●			●		⊗	⊗			●
Programmi incentrati sullo sviluppo del bambino nel suo insieme	●	●		●			●	●		●	●	⊗	⊗			

● Raccomandazioni * Nessuna raccomandazione a livello centrale ⊗ Poca o nessuna offerta sovvenzionata per i bambini di meno di 2-3 anni

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): tutti gli ambienti di accoglienza (0-12 anni) devono essere conformi a uno standard di qualità che richiede di presentare un progetto di accoglienza, in particolare un progetto didattico, sottoposto all'approvazione e alla valutazione rispettivamente dell'*Office de la naissance et de l'enfance* (ONE) (BE fr) e del *Dienst für Kind und Familie* (DKF) (BE de). Questo codice di qualità non può essere considerato come un curriculum nazionale, ma ogni équipe è invitata a presentare le proprie opzioni educative.

Belgio (BE nl): diverse condizioni di qualità devono essere soddisfatte dai diversi ambienti di accoglienza; gli ambienti riconosciuti devono avere un manuale di qualità, ma non è sottoposto all'approvazione del *Kind en Gezin*.

Repubblica ceca: non vi sono raccomandazioni nazionali, ma gli asili nido (*jesle*) in generale seguono un programma incentrato sullo sviluppo del bambino nel suo insieme e rispetto gli aspetti relativi alla salute.

Spagna: il programma nazionale per l'educazione preprimaria riguarda i bambini da 0 a 6 anni. Dall'anno scolastico 2008/2009, questo programma riguarda solo il secondo ciclo del preprimario (3-6 anni), mentre il curriculum per il primo ciclo è definito dalle Comunità autonome.

Austria: non vi è un programma nazionale, ma le nove province hanno delle linee guida precise e dei manuali, così come una pianificazione obbligatoria e dei fogli di riflessione sul lavoro didattico con una opzione "programmi incentrati sullo sviluppo del bambino nel suo insieme".

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): i *voluntary settings* e il settore privato che accolgono bambini sotto i 3 anni non sono presentati nella figura perché non ricevono un finanziamento diretto per questi bambini, ma esistono delle raccomandazioni per il curriculum e per gli approcci educativi.

Anche se vi è un'interruzione tra l'accoglienza della prima infanzia e il livello preprimario (CITE 0), la preoccupazione educativa emerge nell'accoglienza e l'assistenza dei più piccoli. Alcuni paesi definiscono dei piani di riflessione e di azione educativa specifici per queste età. Ad esempio, nella Comunità francese del Belgio, la legislazione prevede un codice di qualità al quale le strutture di accoglienza dell'infanzia devono conformarsi. In questo contesto, è previsto che ogni ambiente di accoglienza presenti il proprio progetto di istituto, compreso il progetto educativo. Per stimolare e sostenere questa fase, un documento (*Accueillir les tout-petits. Oser la qualité*) è disponibile sul sito Internet dell'*Office de la naissance et de l'enfance*. Questo testo psicopedagogico specifico per i bambini di 0-3 anni presenta, partendo da situazioni concrete e significative dell'accoglienza dei più piccoli, una riflessione originale sui tre temi giudicati centrali: i rapporti, la socializzazione e l'attività. Propone un quadro etico, scientifico e pratico per elaborare e attuare delle pratiche educative di qualità nei diversi ambienti di accoglienza per i bambini di 0-3 anni. Un testo per i bambini di 3-12, dedicato all'accoglienza extrascolastica, è in preparazione.

Ma più in generale, la tendenza è di adottare gli stessi orientamenti educativi per tutta la fase di ECEC da 0 a 6 anni.

Garantire il benessere dei neonati è una delle preoccupazioni essenziali di molti paesi. Diversi contributi pongono gli asili nido nel campo della prevenzione, della sicurezza e della salute. Questa situazione è presente in particolare in Belgio, Lettonia, Polonia e Romania. Le informazioni raccolte nel presente studio non permettono di comprendere come la nozione di cure sia interpretata negli ambienti di ECEC.

4.3. Iniziative per i gruppi a rischio

Le iniziative per i bambini dei gruppi cosiddetti a rischio costituiscono uno degli assi principali della politica attuale di sviluppo dei servizi di ECEC nei Paesi Bassi e nel Regno Unito. Nei Paesi Bassi, l'ECEC, accessibile per i bambini da 2 a 6 anni, si rivolge principalmente ai bambini degli ambienti svantaggiati, sia nei centri gioco (per i bambini di 2-3 anni) che nelle scuole primarie (*basisonderwijs*) (bambini di 4 e 5 anni). Nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), nelle zone svantaggiate sono state introdotti dei posti a tempo parziale gratuiti per i bambini di due anni. Progetti pilota di questo tipo si trovano anche in Irlanda del Nord dove il settore pubblico può accettare dei bambini di 2 anni se vi

sono posti disponibili. Esistono anche iniziative a livello locale che si rivolgono ai bambini di meno di 2 anni, come il *London childcare affordability programme*.

Ma tutti i paesi prevedono delle misure per favorire l'integrazione dei bambini con problemi di sviluppo e/o di educazione. Le disposizioni adottate in generale si basano su un'offerta di servizi di ECEC universali, accessibili a tutti i bambini. Ma si nota comunque una diversità di misure dovuta in parte alla situazione economica e sociale dei paesi, alla solidità del loro sistema di assistenza sociale e al livello di sviluppo del loro sistema di ECEC, ma anche alla concezione alla base degli interventi. Si possono distinguere due grandi tendenze.

In un primo gruppo costituito dalla maggior parte dei paesi, l'appartenenza dei bambini a un gruppo definito socialmente, economicamente o culturalmente (cfr. tabella B in allegato sulle definizioni nazionali dei bambini a rischio) costituisce il criterio di base a partire dal quale sono impostati gli interventi. In un numero inferiore di paesi, si può trattare invece di un sostegno individuale per i bambini sulla base delle difficoltà che incontrano personalmente nel percorso di educazione o di istruzione. Così, la legge svedese stabilisce che "la prescolarizzazione e il benessere dei bambini in età scolare saranno basati sui bisogni di ogni bambino. I bambini che, per ragioni fisiche, mentali o di altro tipo, hanno bisogno di un sostegno specifico per il proprio sviluppo, riceveranno le cure adeguate al loro bisogno". Questa concezione è presente anche in Danimarca, Finlandia, Regno Unito (Scozia) e Norvegia. Ma la maggior parte dei paesi deve affrontare un'immigrazione di massa o l'arrivo di rifugiati, situazioni che li portano a prevedere programmi specifici.

Una o l'altra di queste scuole di pensiero fornisce le basi per una serie di approcci che non sono esclusivi. Possono essere descritti come segue:

- Assunzione di personale supplementare negli istituti ordinari che accolgono bambini con evidenti difficoltà. Ad esempio in Portogallo esiste un mediatore socio-culturale.
- Definizione di zone geografiche prioritarie in cui vengono adottate misure specifiche, sia per la fascia di età 0-3 anni che per il preprimario (Irlanda, Francia, Cipro, Paesi Bassi e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)). Sono incentrate solo sul preprimario in Portogallo e a Malta.
- Attuazione di programmi specifici, modulati in base ai contenuti, alle prospettive (compensativa, intervento di specialisti) o al momento in cui vengono applicati (ad esempio l'anno precedente all'accesso all'istruzione obbligatoria). Questi programmi sono dedicati prioritariamente ai processi di acquisizione del linguaggio (lingua materna ma essenzialmente seconda lingua) a livello preprimario (CITE 0). Azioni in questo senso per i bambini più piccoli (0-3 anni) esistono ma sono meno diffuse. In Spagna, dei programmi di educazione compensativa, incentrati sul linguaggio e altri ambiti curriculari, sono attuati nelle scuole che accolgono un numero significativo di bambini provenienti da ambienti svantaggiati; a livello preprimario, i bambini ricevono questi sostegni nella stessa classe degli altri bambini del loro gruppo. La Slovenia prevede disposizioni specifiche per le minoranze etniche: organizzazione di scuole bilingue o con equipe bilingue nelle regioni di confine con l'Ungheria; per le minoranze di italiani, istituti di lingua italiana o slovena. Infine, Danimarca, Svezia, Finlandia e Norvegia riconoscono un'attenzione particolare ai processi linguistici per i bambini da 0/1 a 6 anni. Dal 2003, la Danimarca accentua sistematicamente lo stimolo linguistico, in particolare tra i bambini immigrati dai 3 anni. Nei Paesi Bassi, i centri sanitari per i bambini da 0 a 4 anni consigliano ai genitori di bambini a rischio di permettere al loro bambino di partecipare a un programma adottato nell'ambito dell'ECEC, come *Kaleidoscope*, *Startblokken* o *Pyramide*, tutti e tre incentrati sullo sviluppo globale dei bambini con un accento particolare sul linguaggio. Inoltre, in alcune municipalità vengono usati dei programmi specifici per questi bambini. I centri gioco (*playgroups*), anche se rivolti a tutti i bambini tra 2 e 4 anni,

accolgono prioritariamente questi bambini. Il fenomeno è particolarmente evidente nei grandi centri che presentano una concentrazione importante di bambini a rischio.

- Organizzazione di servizi o di sezioni separate destinate a gruppi specifici: i bambini dei richiedenti asilo, di rifugiati, i bambini rom, appartenenti a minoranze etniche, i bambini che vivono in condizioni particolari, come i bambini orfani o separati dalla loro famiglia (genitori all'estero per motivi di lavoro, situazione presente in Romania). In Spagna, diverse iniziative come le attività itineranti, si rivolgono ai bambini che non possono seguire l'istruzione ordinaria: bambini di lavoratori stagionali, itineranti o bambini del circo. In Repubblica ceca, le classi preparatorie delle scuole di base (*Základní školy*) si rivolgono ai bambini socialmente svantaggiati che frequentano l'anno precedente all'inizio dell'istruzione obbligatoria. In Grecia, Romania e Slovenia, l'attenzione si focalizza sui bambini da 3 a 6 anni provenienti da famiglie rom o di minoranze linguistiche o culturali; la Finlandia sviluppa iniziative simili ma per i bambini da 1 a 6 anni. In Repubblica ceca, nell'ambito dell'integrazione dei bambini rom, il ministero dell'educazione, della gioventù e dello sport propone un sostegno economico per realizzare diversi progetti.

Figura 4.5a. Misure mirate per i bambini svantaggiati sul piano sociale, culturale e/o linguistico. Accoglienza (accreditata e sovvenzionata) dei bambini di 2 o 3 anni, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Personale supplementare nelle strutture ordinarie	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Zone prioritarie									●			●		●			
Programmi specifici globali		●		●	●	●		●	●		●		●		●	●	
Programmi incentrati sulla lingua	●		●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	
Istituti/gruppi separati				●	●			●	●	●					●		

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Personale supplementare nelle strutture ordinarie	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Zone prioritarie		●	●			●						●				
Programmi specifici globali	●						●		●			●				
Programmi incentrati sulla lingua	●		●	●			●		●	●	●		●		●	●
Istituti/gruppi separati					●		●	●		●						

● Norme specifiche

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Repubblica ceca: le sezioni separate (classi preparatorie delle classi di base – *přípravné třídy základních škol*) sono solo per i bambini che frequentano l'anno precedente l'inizio dell'istruzione obbligatoria (5 anni o più).

Danimarca: nel gennaio 2006, il governo danese ha pubblicato, relativamente ai bambini a rischio, un rapporto sulla parità di opportunità per tutti i bambini. Viene stabilito che devono essere previste delle risorse supplementari per gli istituti che accolgono una maggioranza di bambini a rischio. Questo rapporto governativo prevede dei progetti specifici volti al sostegno delle capacità di apprendimento dei bambini a rischio.

Germania: le misure per i gruppi a rischio riguardano i bambini di 4 anni con problemi di lingua (diagnosticati); si tratta di corsi intensivi di lingua in piccoli gruppi (in Renania settentrionale-Westfalia).

Estonia: il personale supplementare dipende dalle dimensioni dell'istituto preprimario; un ortofonista o un insegnante dell'educazione speciale lavora in ogni istituto preprimario. Per quanto riguarda i programmi incentrati sul linguaggio; si tratta di "estone come seconda lingua". Gli istituti e le sezioni separate riguardano i bambini separati dai genitori o orfani.

Spagna: nessun istituto separato, ma esistono delle classi itineranti per i lavoratori itineranti e delle classi in ospedale.

Italia: dei programmi specifici per i gruppi a rischio sono elaborati da specialisti delle aziende sanitarie locali. Per ogni bambino, offrono consigli sul modo di comportarsi con lui.

Cipro: i bambini con gravi problemi, sul piano emotivo o motorio, beneficiano di un sostegno di ausiliari non qualificati.

Ungheria: è previsto del personale specializzato per i bambini con i bisogni speciali, ma questo personale non è destinato solo ai gruppi a rischio. La situazione è la stessa per i programmi specifici. Nei giardini d'infanzia, se i bambini rom non parlano ungherese, viene proposto un programma di lingua specifico (gestito e organizzato a livello locale).

Paesi Bassi: sono le municipalità che decidono i *playgroups* che beneficiano di un budget per offrire programmi di educazione prescolare e assumere personale supplementare. In generale, le municipalità selezionano i *playgroups* a forte concentrazione di bambini svantaggiati.

Slovenia: riguarda solo i bambini rom.

Finlandia: i bambini immigrati in età di istruzione obbligatoria o del preprimario si vedono offrire un'istruzione che li prepara all'educazione di base. L'obiettivo è di sostenere lo sviluppo armonioso di questi alunni e la loro integrazione nella società finlandese, e garantire loro le capacità di base per affrontare l'istruzione di base. Il programma equivale a metà anno scolastico, ma è in corso l'equiparazione a un intero anno.

Figura 4.5b. Misure mirate per i bambini svantaggiati sul piano sociale, culturale e/o linguistico. Accoglienza (accreditato e sovvenzionato) dei bambini di meno di 2-3 anni, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Personale supplementare nelle strutture ordinarie	●	●		●	*	●	●	●	⊗	*	●	●	*		●	●	*
Zone prioritarie					*				⊗	*		●	*	●			*
Programmi specifici globali				●	*	●		●	⊗	*	●		*		●		*
Programmi incentrati sulla lingua				●	*	●	●	●	⊗	*			*		●		*
Istituti/sezioni separati	●		●		*			●	⊗	*			*		●		*

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Personale supplementare nelle strutture ordinarie	●	*		●	*		●	●		●	●	⊗	⊗	●	●	●
Zone prioritarie		*	●		*							⊗	⊗			
Programmi specifici globali	●	*			*	●	●		●			⊗	⊗			
Programmi incentrati sulla lingua		*	●	●	*					●	●	⊗	⊗		●	●
Istituti/sezioni separati		*			*		●	●	●	●		⊗	⊗			

⊗ Poca o nessuna sovvenzione per i bambini di meno di 2-3 anni ● Norme specifiche * Nessuna raccomandazione a livello centrale

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE de): per i bambini in difficoltà, le misure sono prese per garantire un'assistenza più individuale da parte dei dipendenti del DKF (*Dienst für Kind und Familie*) spesso anche al di fuori delle strutture ordinarie.

Repubblica ceca: non esistono misure specifiche per i bambini a rischio accolti negli asili nido. Ma i servizi che si concentrano prioritariamente su questi bambini si basano sui servizi sociali, sulle cure ambulatoriali o su servizi di orientamento. Questi bambini possono essere ammessi in progetti o programmi previsti per bambini con bisogni speciali.

Danimarca: nel gennaio 2006, il governo danese ha pubblicato un rapporto incentrato sulla parità di opportunità per tutti i bambini. Vi viene stabilito che devono essere previste delle risorse supplementari per gli istituti che accolgono una maggioranza di bambini a rischio. Questo rapporto governativo prevede l'attuazione di progetti specifici volti al sostegno delle capacità di apprendimento dei bambini a rischio.

Estonia: il personale complementare dipende dalle dimensioni dell'istituto preprimario; un ortofonista o un insegnante dell'educazione speciale lavora in ogni istituto preprimario. Per quanto riguarda i programmi incentrati sul linguaggio, si tratta di "estone come lingua seconda". Gli istituti e le sezioni separate riguardano i bambini separati dai loro genitori o orfani.

Spagna: esistono delle classi itineranti per le popolazioni itineranti e delle classi in ospedale.

Ungheria: del personale specializzato è previsto per i bambini con bisogni speciali, ma questo personale non è destinato solo ai gruppi a rischio. La situazione è la stessa per tutti i programmi specifici.

Italia: dei programmi specifici per i gruppi a rischio sono elaborati da specialisti delle aziende sanitarie locali. Forniscono consigli sul modo di comportarsi con singoli bambini.

Slovacchia: gli istituti che offrono un'educazione sostitutiva (istruzione professionale sostitutiva in una famiglia e gruppi educativi indipendenti) sono di competenza del ministero del lavoro, degli affari sociali e della famiglia.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): i *voluntary settings* e il settore privato che accolgono bambini di meno di 3 anni non sono presentati nella figura perché non ricevono un finanziamento diretto per questi bambini.

Nota esplicativa

Per "istituto separato/sezione separata" si intendono iniziative rivolte nello specifico a un gruppo di bambini riconosciuto come a rischio.

4.4. Partenariato con le famiglie

I genitori non sono sempre coinvolti attivamente nei centri di accoglienza e di educazione per la prima infanzia. La forma di contatto più diffusa con i genitori è di fornire loro informazioni, ad esempio con delle riunioni dei genitori oppure fornendo loro orientamento e consigli. Lavorare con i genitori in altre forme e creare un approccio di partenariato sono caratteristiche presenti nell'offerta educativa dei bambini piccoli solo in alcuni paesi. L'Austria sottolinea che gli approcci formali di lavoro con i genitori (serate di informazione, ecc.) sono ancora predominanti nell'accoglienza e nell'educazione dei bambini. Tuttavia, negli ultimi anni si è preso coscienza di questo problema. Si trovano esempi di buone pratiche in diversi casi e alcuni paesi hanno adottato delle raccomandazioni relative al partenariato con i genitori. In Portogallo, la partecipazione dei genitori può tradursi in una visita a scuola per parlare ai bambini delle loro esperienze, raccontare storie della letteratura popolare, ecc. All'inizio del 2008, nell'ambito di un nuovo progetto, intitolato *Reading on the Move*, sono state svolte diverse attività sulla lettura per sensibilizzare i bambini e i genitori all'introduzione alla lettura. Nei Paesi Bassi, i programmi di ECEC in generale comprendono una parte "partecipazione dei genitori" in diverse forme: incontri di informazione, visite dei genitori nei gruppi, materiali da portare a casa per lavorare con il proprio figlio. I centri gioco comunicano ai genitori le informazioni relative al loro figlio in forma di giornale di osservazione o album di foto.

In diversi paesi, le riunioni genitori-insegnanti sono un'importante fonte di contatto con le famiglie, soprattutto per i genitori che hanno figli di 3 o più anni. Dare consigli ai genitori è una caratteristica centrale dell'offerta rivolta ai bambini di meno di 3 anni in diversi paesi. In Repubblica ceca, ad esempio, negli asili nido, i partenariati con le famiglie sono in forma di consigli in materia di salute e di alimentazione dati da una puericultrice. Le informazioni date ai genitori possono anche essere incentrate sulle scelte che devono fare in materia di disposizioni relative all'accoglienza e all'educazione dei bambini. Diversi contributi nazionali indicano che questo tipo di informazioni è disponibile, ad esempio in Belgio (Comunità francese e fiamminga) e Irlanda.

Un altro tipo di partecipazione dei genitori citato da diversi paesi è la loro presenza nei consigli consultivi o in altri organi legati alle strutture di accoglienza e di educazione dei bambini piccoli. Questi organi perseguono diversi obiettivi. Alcuni sono creati apposta in forma di forum per i genitori, come in Norvegia dove ogni giardino d'infanzia deve avere un comitato di coordinamento composto da genitori, membri dell'equipe educativa e gli erogatori del servizio. Il consiglio dei genitori è composto da tutti i genitori (o dai tutori responsabili) e promuove gli interessi comuni. In Danimarca, i centri di accoglienza diurni hanno un consiglio dei genitori che partecipa alle decisioni relative all'assunzione del personale, alle spese e alla definizione dei principi sui quali si basano le attività didattiche del centro. In Lettonia, i consigli dei genitori hanno responsabilità simili. La Slovenia appartiene al gruppo di paesi che adottano un'opzione di partenariato sistematico con i genitori. La legge del 2006 sulle istituzioni preprimarie stabilisce in modo chiaro i loro obblighi in questo ambito. Gli istituti sono tenuti a comprendere nel loro piano annuale di lavoro le modalità e i programmi di partenariato con i genitori. L'equipe di gestione di ogni istituto preprimario comprende dei rappresentanti dei genitori e un consiglio di genitori come organo consultivo.

In diversi paesi, i genitori sono rappresentati in organi la cui composizione è più varia. Questi organi di solito sono associati alle offerte educative scolastiche. Nella Comunità francese e fiamminga del Belgio, ad esempio, la partecipazione di rappresentanti dei genitori è obbligatoria nei "consigli di partecipazione" a livello di scuole, compreso a livello di classi preprimarie. I genitori partecipano anche ai consigli scolastici in Bulgaria. In Italia, i genitori partecipano a degli "organi collegiali" e possono fare proposte in materia di educazione; in Portogallo, i consigli consultivi sono eletti ogni anno e hanno rappresentanti dei genitori nelle scuole preprimarie pubbliche. In Francia, ogni asilo nido elabora un progetto di istituto o di servizio specifico che definisce il ruolo delle famiglie e la loro partecipazione;

nelle scuole materne, i genitori sono coinvolti alle decisioni da prendere, in particolare nell'ambito della loro partecipazione al "consiglio scolastico" per il quale eleggono dei rappresentanti.

In Spagna, le leggi nazionali definiscono la necessità della collaborazione tra scuola e famiglie in particolare nel preprimario. Queste leggi prevedono diversi aspetti di questa collaborazione. Si tratta, ad esempio, di promuovere il rispetto della responsabilità di madri, padri o tutori legali e incoraggiare la loro partecipazione nel processo educativo del proprio bambino; creare dei consigli scolastici che comprendono dei rappresentanti dei genitori; di attuare una serie di pratiche che favoriscono gli scambi di informazione tra insegnanti e genitori, come gestire dei momenti di scambio quotidiani incentrati sui progressi dei bambini e organizzare riunioni dei genitori; e coinvolgere direttamente i genitori nelle attività educative dei loro figli (partecipazione diretta o aiuto materiale).

Alcuni contributi nazionali sono abbastanza specifici sulla natura dei compiti che le famiglie impongono a coloro che lavorano con i bambini piccoli. In Belgio (Comunità fiamminga), le persone che si occupano delle cure devono descrivere come trattano i reclami dei genitori, come viene misurata la soddisfazione dei genitori e, più in generale, come viene stabilita la partecipazione dei genitori. In Ungheria, gli insegnanti devono raccogliere le informazioni relative al bambino tramite incontri con la famiglia e fornire un rapporto personale sul suo sviluppo.

Un approccio di tipo partenariato – con una definizione molto chiara dei compiti attesi degli organizzatori – tra il personale delle strutture di accoglienza e di educazione per la prima infanzia e le famiglie è citato in modo esplicito nei contributi nazionali di Finlandia e Regno Unito.

In Finlandia, il loro compito è di sostenere l'educazione in famiglia dei bambini e di cooperare con i genitori e gli assistenti. Il partenariato a livello di accoglienza e di educazione per la prima infanzia non copre solo il comportamento delle famiglie e dei membri del personale nei confronti dell'educazione, ma anche l'organizzazione pratica e le disposizioni che vi sono legate per soddisfare i bisogni di tutte le persone interessate. Il personale ha la responsabilità di utilizzare un approccio di tipo partenariato fin dall'ingresso dei bambini, tenendo conto dei bisogni specifici di ogni famiglia. Ciò permette un'identificazione precoce e precisa dei bisogni di ogni bambino per un intervento più mirato in tutti gli ambiti.

Nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), la legge del 2006 sull'accoglienza dei bambini piccoli (*Childcare Act*) richiede che i genitori siano coinvolti nella pianificazione, nello sviluppo, nell'offerta e nella valutazione dei servizi. In Inghilterra, i programmi educativi per bambini *Sure Start* pongono l'accento sulla partecipazione dei genitori, garantendo un sostegno e facilitando l'accesso alla formazione e allo sviluppo. I genitori hanno un ruolo importante nel funzionamento dei programmi locali *Sure Start*, e i partenariati sono costituiti per metà da genitori e per metà da membri della comunità. Nel Regno Unito (Scozia), è richiesta la creazione di un partenariato efficace e di una comunicazione regolare. Le autorità educative hanno il compito di promuovere il coinvolgimento dei genitori nelle scuole finanziate da fondi pubblici, compreso nel settore della prima infanzia.

In alcuni paesi, servizi specializzati di sostegno sono generalmente a disposizione delle famiglie a rischio, anche se il modo in cui le famiglie sono incoraggiate a ricorrere a questi servizi e a utilizzarli non sempre è chiaro.

In diversi paesi viene adottato un approccio in rete dell'offerta di sostegno alle famiglie. In Estonia, le reti di cooperazione tra i servizi, come i servizi sanitari, educativi e giuridici, sono rafforzati, e si sta creando una rete di centri regionali di consiglio e di riabilitazione per dare consigli e fornire altri servizi alle famiglie che devono affrontare delle difficoltà. In Irlanda, molti comitati di accoglienza dei bambini nelle città e nelle contee (*City and County Childcare Committees*), responsabili della pianificazione strategica a livello locale, hanno sviluppato delle reti di genitori perché questi possano incontrarsi e

discutere delle preoccupazioni e dei problemi relativi ai bambini. Alcune reti si occupano di più di gruppi specifici di genitori, come quelli che crescono da soli i propri figli. Nel Regno Unito, un obiettivo politico fondamentale è di offrire un approccio integrato di sostegno ai genitori. La Spagna prevede dei servizi o delle iniziative di aiuto alla comunità in settori che comportano centri che accolgono un gran numero di bambini a rischio: si tratta di servizi di orientamento che assumono un ruolo di sostegno per gli insegnanti, garantendo un monitoraggio dei progressi dei bambini e un lavoro con i genitori. Bisogna anche citare la creazione di un servizio itinerante di aiuto per i bambini immigrati, incaricato di favorire l'integrazione di questi bambini che non parlano spagnolo.

Promuovere il coinvolgimento delle famiglie quando c'è un rischio o una privazione è un ambito in cui le ONG locali e le organizzazioni sono attive, come in Lituania dove i diversi progetti locali pongono l'accento sulla partecipazione delle famiglie, come le famiglie rom a Vilnius. In Belgio (Comunità francese), alcune scuole organizzano delle classi di alfabetizzazione o altre iniziative per le famiglie.

Le famiglie rom sono oggetto di una gestione particolare in Grecia, Ungheria, Romania e Slovenia. Altrove, si osserva poco supporto specifico per i gruppi a rischio, anche se in Polonia, su richiesta dei genitori di una minoranza nazionale, possono essere organizzate delle sezioni speciali di lingua negli asili nido o nelle scuole, e delle classi di religione.

Introduzione

La questione della formazione rappresenta un fattore strutturale fondamentale della qualità dell'ECEC. La formazione delle persone che lavorano nei centri di ECEC costituisce uno dei fattori di successo delle misure di integrazione dei bambini a rischio. Gli studi svolti su questo argomento sono riportati nel capitolo 1; la maggior parte dei ricercatori concordano sul fatto che la formazione degli adulti responsabili delle attività educative (insegnanti) e delle altre persone che intervengono nell'ECEC debba essere di livello *bachelor* dell'istruzione superiore e specialistica. Laddove questo livello di formazione iniziale non è raggiunto, lo sviluppo professionale continuo diventa ancora più importante per fornire i complementi indispensabili al buono svolgimento della professione, in particolare nella dimensione di integrazione dei bambini a rischio.

Come indicano i risultati della ricerca, deve essere fatta particolare attenzione non solo al livello di formazione iniziale ma anche ai contenuti e alle metodologie delle formazioni proposte al personale di questo settore. Bisogna offrire una formazione professionale pratica e teorica che prepari in modo adeguato i futuri adulti responsabili (insegnanti, pedagogisti, educatori, ecc.) alla diversità dei compiti che dovranno svolgere e alle specificità del lavoro. Infatti, il lavoro con i più piccoli richiede che i professionisti abbiano competenze diversificate. I professionisti hanno un compito di educazione e di socializzazione dei bambini, quindi le modalità di relazione adulto-bambino appaiono fondamentali. In particolare si possono citare le seguenti attività: condividere le attività e i giochi dei bambini; guidarli nella scoperta del mondo e degli altri; sostenerli nello sviluppo affettivo e sociale; introdurli agli ambiti culturali alla base dell'istruzione elementare: linguaggio, calcolo, scienze; garantire uno sviluppo culturale: musica, teatro, arti plastiche, ecc.; suscitare e mantenere la loro curiosità per la complessità dell'ambiente. Infine, la dimensione del benessere fisico e della salute dei bambini è alla base dell'attenzione per i bambini durante tutta l'ECEC.

Inoltre, bisogna tenere conto della complessità del lavoro: l'importanza del dialogo con i genitori, la considerazione dei loro bisogni e delle loro condizioni di vita quotidiana, la sensibilità ai molteplici problemi sociali e umani legati alla precarietà dei più svantaggiati; infine, l'attenzione alla diversità culturale delle famiglie.

Questo capitolo, dedicato alle formazioni del personale che opera nell'ECEC si incentra su due questioni:

- i livelli di formazione iniziale e i profili professionali del personale coinvolto nei centri di ECEC e in particolare di quello che interviene direttamente nelle attività con i bambini (sezione 5.1);
- l'esistenza e le modalità di sviluppo professionale continuo (sezione 5.2).

5.1. La formazione iniziale del personale

Nella maggior parte dei paesi europei, il settore dell'ECEC dedicato all'accoglienza dei bambini piccoli è quello alle prese con i maggiori cambiamenti – creazione, estensione, riconversione – legati a una serie di fattori tra i quali: lo status delle donne nella società e il loro ruolo sul mercato del lavoro, le domande dei genitori e l'amplificazione delle ricerche e della riflessione relative alle modalità di gestione dei più piccoli. Gli scambi tra esperti e professionisti del settore sono incoraggiati da diverse reti europee dedicate a queste problematiche. La Rete europea delle modalità di accoglienza (UE) e *Starting Strong* (OCSE) favorite nuove iniziative e un certo grado di convergenza in tutto il settore dell'ECEC nei paesi dell'Unione europea. Possiamo citare anche il *Child Center for Children at Risk in the Baltic Sea Region*, unità strutturale che dipende dal Consiglio degli Stati del Mar Baltico. I sistemi di formazione del personale che interviene nell'ECEC nei paesi europei riflettono questi diversi movimenti.

Tuttavia le differenze dell'ECEC in Europa possono essere ricondotte a due modelli organizzativi principali. La maggior parte dei paesi organizza due modelli di formazione distinti, uno per il personale che si occupa dell'accoglienza della prima infanzia (centri per i bambini di meno di 2-3 anni) e un altro per il settore preprimario (per i bambini di più di 3-4 anni), mentre in altri paesi si osserva una formazione unica e uno stesso profilo professionale per il personale educativo impegnato nell'ECEC.

5.1.1. Formazioni distinte in base all'età dei bambini nel settore dell'ECEC

Nella maggior parte dei paesi l'accoglienza dei più piccoli (meno di 2-3 anni) e l'accoglienza di livello preprimario (più di 2-3 anni) dipendono da diverse autorità pubbliche (cfr. tabelle nazionali nell'allegato A) o esistono strutture separate per fasce di età.

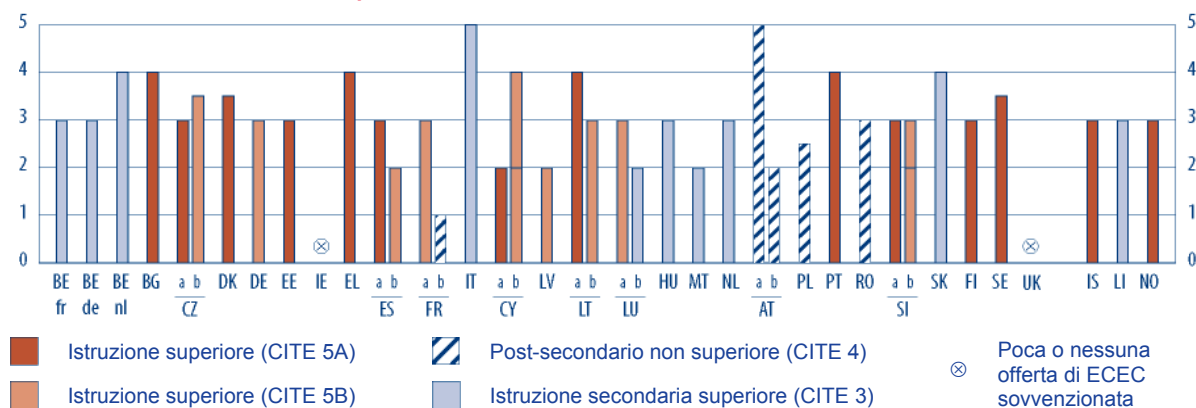
Il personale responsabile dei bambini di età inferiore a 2-3 anni negli asili nido, nei centri di accoglienza o nei centri gioco spesso appartiene a una tradizione di assistenza socio-sanitaria. Lavora sotto la direzione di diversi professionisti negli ambiti psico-medico-sociali (medici, infermieri/e, infermieri/e pediatrici/e in Belgio (Comunità francese) equivalenti alle puericultrici in Francia, assistenti sociali) o professionisti che dipendono dal settore socio-pedagogico in Belgio (Comunità fiamminga). Inoltre, può essere coinvolta una gamma di professionisti associati come fisioterapisti, ortofonisti e psicologi (che a volte svolgono anche un ruolo di consulenza). Il personale di supervisione e associato in generale ha seguito una formazione superiore di 3 o 4 anni a livello CITE 5A o B.

Il personale educativo che si occupa su base regolare di bambini più piccoli (meno di 2-3 anni) generalmente ha seguito una formazione di livello CITE 3 o 4. Si tratta delle puericultrici nella Comunità francese e tedesca del Belgio, dei *begleider* nella Comunità fiamminga del Belgio, principalmente degli *auxiliaires en puériculture* e di alcune puericultrici (che di solito si occupano delle funzioni di gestione) in Francia, dei *playgroup workers* qualificati in socio-pedagogia nei Paesi Bassi o ancora degli infermieri (qualificati in medicina) in Polonia e Romania. In Romania, dove negli ultimi anni è stato adottato un nuovo approccio educativo, il personale dei centri di accoglienza diurna riceve in via prioritaria una formazione paramedica. Nella Comunità francese del Belgio, a condizione che sia garantito un minimo (50 %) di personale con una qualifica di infermiere pediatrico (puericultura), i posti possono essere ricoperti anche da personale con una formazione orientata all'educazione. Perciò, il profilo professionale del personale negli asili nido è vario; tuttavia, la formazione è generalmente a indirizzo professionale (a tempo pieno o in alternanza) e di un livello inferiore all'istruzione superiore.

Alcune di queste formazioni sono accessibili ad adulti che cercano lavoro e possono essere anche create appositamente per loro. In Francia, se l'asilo nido ha più di 40 bambini, la legge prevede la presenza di un *éducateur de jeunes enfants*. Questi professionisti sono formati a livello superiore (CITE 5B), ma spesso assumono un ruolo di coordinatore educativo. Dal 2004, in Repubblica ceca, gli *ětská sestra* (infermieri pediatrici) e gli infermieri generalisti seguono una formazione obbligatoria di livello CITE 5A o B.

Inoltre, in tutti i paesi, tranne Belgio, Estonia, Spagna (per i bambini di 0-3 anni) e Romania, il personale include anche assistenti, persone meno o non qualificate, alle quali vengono affidati compiti di cura personale dei bambini. Spesso il lavoro educativo è riservato ai diplomati mentre i cambi, i pasti e altri tipi di compiti sono affidati agli ausiliari. Si osserva quindi un'alternanza e una molteplicità di persone che intervengono direttamente con i più piccoli, cosa che può creare una discontinuità relazionale ed educativa che sarebbe interessante prendere in esame.

Figura 5.1. Livello minimo e durata minima della formazione iniziale del personale responsabile dei bambini di meno di 3 anni, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr): Le informazioni riguardano il diploma di puericultura richiesto nelle strutture di accoglienza sovvenzionate da fondi pubblici. Tuttavia, quando è raggiunto il 50 % di persone con questo diploma è possibile assumere persone con altre formazioni dello stesso livello (istruzione in alternanza o corso serale).

Belgio (BE de): la formazione delle puericultrici (*Kinderpflegerin*) non è organizzata nella Comunità tedesca. Per seguire questa formazione specifica, gli alunni di 16 anni si iscrivono in un istituto della Comunità francese.

Belgio (BE nl): i *begleider*: 7 anni di istruzione secondaria o 1200 ore di formazione in corso serale per adulti; richiesto solo nelle strutture sovvenzionate.

Repubblica ceca: (a) *bakalář* (bachelor); (b) *diplovaný specialista* (specialista qualificato). Le puericultrici formate prima del 2004 hanno una formazione di livello CITE 3 (4 anni).

Danimarca: gli asili nido e i giardini d'infanzia assumono persone con la stessa formazione dei centri integrati. La figura si riferisce alla qualifica di "bachelor in educazione sociale" introdotta nel 2006. Accanto agli educatori, lavorano gli assistenti: possono essere non qualificati (generalmente temporanei) o avere seguito una formazione didattica di base (*paedagogisk assistentuddannelse*) della durata di 33,5 mesi (2 anni e 9,5 mesi). Gli adulti che hanno più di due anni di esperienza professionale pertinente possono accorciare la formazione dal 50 al 95 %.

Germania: la formazione degli *Erzieher* (educatori della prima infanzia) vale anche per il personale degli asili nido e dei *Kindergarten*.

Estonia: l'equipe educativa è formata al livello più alto (CITE 5A) indipendentemente dall'istituzione (asilo nido o *kindergarten*) in cui lavora. La formazione iniziale può durare 5 anni (*Master*). L'equipe che si occupa della salute è formata a livello CITE 4 (minimo).

Irlanda: un recente studio mostra che il 41 % dell'equipe ha una qualifica in accoglienza del bambino di livello CITE 3.

Grecia: ausiliari dell'insegnamento o "assistenti d'infanzia".

Spagna: (a) insegnanti specializzati in educazione preprimaria; (b) professionisti con la specializzazione “educazione dei bambini” nell’ambito della formazione professionale avanzata. L’elaborazione e la gestione del piano di insegnamento è di responsabilità di un insegnante qualificato in educazione preprimaria.

Francia: nell’ECEC lavorano tre tipi di professionisti. Le “puericultrici” con 4 anni di formazione di livello CITE 5B che assumono di solito una funzione di direzione (non riportate nella figura); (a) gli “educatori dei bambini piccoli” e (b) gli “ausiliari in puericultura”.

Italia: è valido anche un diploma universitario di livello CITE 5 in pedagogia.

Cipro: oltre ai due tipi di formazione indicati nella figura, il personale comprende anche degli assistenti in possesso di un certificato di istruzione secondaria. a) La figura si riferisce a un certificato ottenuto dopo due anni, ma è valido anche un certificato ottenuto dopo 4 anni.

Lituania: la figura mostra la situazione in vigore fino al 2008. Dal 2008, esiste un solo tipo di qualifica, cioè un diploma di *bachelor* professionale (*profesijos bakalauru laipsnis*) della durata di 3 anni a livello CITE 5B.

Paesi Bassi: si tratta della formazione di *playgroup workers* che possono lavorare anche nei centri di accoglienza diurna. Accanto a loro intervengono degli assistenti e/o dei volontari la cui parte di formazione professionale non è specificata.

Austria: gli educatori chiamati “pedagogisti” lavorano negli asili nido e nei *Kindergarten*.

Portogallo: le informazioni contenute in questa figura corrispondono alla formazione iniziale degli educatori della prima infanzia e non agli ausiliari educativi.

Romania: le persone che lavorano nelle strutture che si rivolgono ai bambini di meno di 3 anni sono principalmente infermiere con una qualifica medica.

Slovenia: la formazione di livello CITE 5B durava due anni prima del 1994. Tra i 7.116 educatori che lavorano nell’ECEC, 3.509 sono insegnanti preprimari e 3.607 assistenti insegnanti preprimari. Tra gli assistenti, il 60,3 % ha una formazione secondaria superiore di livello CITE 3A; il 10,4 % una formazione superiore e il 7,2 % è considerato come sotto-qualificato.

Finlandia: nei centri integrati che accolgono bambini da 1 a 5-6 anni, la formazione di base è un *bachelor* in servizi sociali, con una specializzazione in ECEC e pedagogia sociale, o un *bachelor* in educazione con un’opzione di *master* (+ 2 anni). Questi due indirizzi portano a una qualifica di insegnante di *kindergarten*. Le equipe di ECEC possono comprendere anche insegnanti di classe che hanno ottenuto un master in educazione (300 ECTS/5 anni). Oltre al personale, vi possono essere delle puericultrici con una formazione di livello CITE 3 (tre anni) e degli ausiliari con formazioni diverse.

Svezia: oltre al personale insegnante e agli educatori, vi sono degli ausiliari qualificati a livello CITE 3.

Regno Unito: **ENG:** ogni istituto deve garantire che i responsabili abbiano una formazione di livello CITE 3A o superiore e che il 50 % del personale sia di livello CITE 3C. Negli istituti che non soddisfano queste condizioni sono previste delle misure di adeguamento. **WLS:** è previsto che ogni centro debba assumere una persona, a livello della supervisione, formata almeno a livello CITE 3A e che almeno l’80 % del personale abbia una formazione di livello CITE 3C o superiore. **NIR:** il 50 % del personale deve avere una qualifica in educazione o accoglienza dell’infanzia; ogni equipe deve avere, a livello della supervisione, almeno una persona di livello CITE 3A. **SCT:** i *practionners* e i *support trainers* ricevono una formazione professionale nell’ambito dell’apprendimento. La formazione dura in generale due anni a livello CITE 3.

Liechtenstein: nei *Kindertagesstätten*, il 50 % del personale sono insegnanti, pedagogisti sociali ed educatrici della prima infanzia (*Fachperson betreuung*). Nella figura è indicata solo questa formazione. Accanto a loro operano degli ausiliari e degli stagisti la cui formazione non è specificata.

Norvegia: presenza di assistenti il cui livello di formazione può variare (CITE 1-3).

Nota esplicativa (figura 5.2)

Il calcolo della quota della formazione professionale nella formazione iniziale tiene conto solo del programma minimo obbligatorio per tutti i futuri responsabili delle attività con i bambini (insegnanti, pedagogisti, puericultrici, ecc.). All’interno del programma minimo obbligatorio, viene fatta una distinzione tra la formazione generale e la formazione professionale.

La formazione generale copre i corsi generali. L’obiettivo di questi corsi è quindi di fornire al futuro personale responsabile una conoscenza approfondita di una o più materie, e una buona cultura generale.

La formazione professionale fornisce ai futuri responsabili dei bambini una comprensione teorica e pratica della loro professione. Comprende corsi di metodologia e psicologia.

Gi **stage** si riferiscono a stage supervisionati dal personale responsabile degli istituti interessati, con una valutazione periodica da parte del personale adeguato negli istituti di formazione.

La formazione del personale di gestione o medico e quella degli assistenti o degli ausiliari non sono prese in considerazione. Viene citata in nota per i paesi interessati da questo tipo di formazione.

Figura 5.2. Ripartizione tra contenuti generali, formazione professionale teorica e stage nei requisiti minimi della formazione iniziale completa del personale responsabile dei bambini di meno di 2-3 anni, 2006/2007.

	Stage	Formazione professionale teorica	Conoscenze generali		Stage	Formazione professionale teorica	Conoscenze generali
BE fr	○	○	○	LT a, b	25 %		75 %
BE de	:	:	:	LU	:	:	:
BE nl	39 %	28 %	33 %	HU	66 %		33 %
BG	○	○	○	MT	800 ore	1 080 ore	
CZ	50 %	50 %		NL	960 ore (24 settimane)	:	:
DK	35 %	65 %		AT a	13,4 %	41,0 %	45,6 %
DE	:	:	:	b	23,3 %	76,7 %	(-)
EE	10 settimane	30 settimane	:	PL	≥ 25 %	≤ 75 %	0 %
IE	○	○	○	PT	14 %	86 %	
EL	○	○	○	RO	55 %	45 %	
ES a	17,7 %	82,2 %		SI a, b	60 %		40 %
b	14 %	86 %		SK	25 %	75 %	
FR a	60 %		40 %	FI	8 %	58 %	34 %
b	59 %		41 %	SE	20 settimane	120 crediti	90 crediti
IT	○	○	○	UK	⊗	⊗	⊗
CY a	14 settimane	65 crediti	10 crediti	IS	15 %	85 %	
b	28-30 settimane	99 crediti	36 crediti	LI	40 %	60 %	
LV	17,5 %	32,5 %	50 %	NO	20 settimane	135 crediti	45 crediti

⊗ Poca o nessuna offerta sovvenzionata ○ Autonomia a livello di istituto e/o autonomia locale : Dati non disponibili

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Repubblica ceca: i dati si riferiscono alla formazione degli infermieri generalisti (CITE 5A). questi ultimi possono ricevere in seguito una qualifica di infermiere pediatrico (*dětská sestra*) grazie a una specializzazione (formazione in impiego). La formazione deve comprendere 4.600 ore totali, di cui tra 2.300 e 3.000 ore di formazione pratica.

Estonia: la formazione iniziale degli insegnanti comporta una parte di formazione generale, una parte di formazione specializzata e una parte di formazione professionale/pratica. Nella legislazione estone (Requisiti di base per la formazione degli insegnanti), vengono precisate la parte di pedagogia, di psicologia e di metodologia (minimo 40 settimane) e gli stage (minimo 10 settimane).

Irlanda: i programmi di formazione validati dall'organo nazionale di accreditamento "FETAC" offrono il 30 % di formazione generale e il 70 % di stage e di formazione professionale teorica. Comprende almeno quattro settimane di stage supervisionati.

Francia: (a) la formazione come ausiliario in puericultura comporta 1.435 ore suddivise tra teoria e stage, ma nessuna informazione sulle quote rispettive; (b) la formazione di "educatore di bambini piccoli" comporta 1.500 ore di formazione teorica e professionale, ma la quota rispettiva non è precisata. 15 mesi di stage sui tre anni di formazione.

Ungheria: la formazione professionale teorica rappresenta il 39,6 %. La durata degli stage non è definita, ma di solito rappresenta meno del 26,4 %.

Paesi Bassi: la ripartizione tra pratica e teoria varia. La figura indica la durata minima degli stage per la formazione dei *playgroup workers*. La formazione degli assistenti e/o dei volontari non è precisata. Dipende dalle autorità locali responsabili della formazione.

Austria: a) corrisponde alla formazione in 5 anni rivolta al gruppo 14-19 anni; b) corrisponde alla formazione in 2 anni.

Portogallo: le informazioni contenute nella figura corrispondono alla formazione iniziale degli educatori della prima infanzia e non agli ausiliari educativi.

Romania: si tratta della formazione degli assistenti medici e degli infermieri medici.

Slovacchia: la formazione degli infermieri medici prevede 1.200 ore, ma la parte di formazione teorica e pratica e la parte di stage non sono specificate. La durata degli stage varia in funzione dell'anno di formazione. Al 4° anno, si tratta di 4 settimane.

Finlandia: 180 crediti di cui 120 professionali che comprendono 15 unità di credito. Un credito rappresenta 40 ore. Ciò si riferisce solo al corso universitario di *Bachelor* in educazione. Ma è possibile lavorare come insegnante del *kindergarten* con una qualifica di *Bachelor* in servizi sociali.

Liechtenstein: nella figura viene presentata solo la formazione degli insegnanti (*Fachperson Betreuung*) della prima infanzia.

Norvegia: 180 crediti di cui 15 crediti didattici (insegnamento generale), 105 crediti di formazione professionale come teatro, matematica, ecc. e 30 crediti di approfondimento di una materia specifica, di una materia tematica o di metodi di lavoro nell'ECEC a scelta degli insegnanti. Le 20 settimane di stage pratico sono integrate nelle diverse parti degli studi.

Figura 5.3. Struttura delle equipe nei centri che accolgono bambini di meno di 2-3 anni, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
Personale di gestione con qualifiche di livello superiore	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	:	●	●	●
Personale di accoglienza qualificato	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	:	●	●	●
Assistenti/ausiliari qualificati				●	●	●			⊗	●	●	●	:	●	●	●
Assistenti/ausiliari non qualificati				●		●	●						:	●	●	●
Intervento puntuale di specialisti				●	●						●	●	:	●	●	●

	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Personale di gestione con qualifiche di livello superiore	:	●		●	●	●		●	●		●	●		●	●	●
Personale di accoglienza qualificato	:	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●
Assistenti/ausiliari qualificati	:	●			●				●	●	●	●	⊗	●	●	●
Assistenti/ausiliari non qualificati	:			●	●	●	●				●			●	●	●
Intervento puntuale di specialisti	:				●	●		●	●		●			●		

⊗ Poca o nessuna offerta accreditata né sovvenzionata : Dati non disponibili

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Repubblica ceca: il personale degli asili nido (*jesle*) coopera con specialisti che, di solito, non sono assunti dagli istituti.

Estonia: la possibilità e il numero degli interventi esterni (equipe medica, ausiliari, personale di manutenzione) sono decisi a livello di istituto e dipendono in particolare dalle dimensioni dell'istituto.

Spagna: l'equipe di orientamento non fa parte del personale scolastico; ma è costituito da membri dei servizi esterni, che intervengono in base ai bisogni degli insegnanti, dei bambini o dei genitori.

Lituania: sono inclusi gli assistenti/ausiliari con formazioni diverse: infermieri pediatrici, infermieri, personale tecnico e di cucina.

Romania: in base a un'indagine svolta nel 2002, la composizione delle equipe negli asili nido è la seguente: il 2,6 % di specialisti formati a livello CITE 5; il 32,2 % di personale medico di livello CITE 4 e 3; il 49,9 % di personale tecnico e di manutenzione di livello CITE 3 ma il cui settore di formazione non è precisato. Il restante 15 % rappresenta il personale tecnico. Inoltre, ai bambini rom viene garantita un'assistenza specifica da parte di equipe di questa minoranza.

Slovenia: l'equipe di ogni istituto prescolare è composta da insegnanti prescolari e da assistenti, dal personale dei servizi di consulenza/sostegno (psicologi, pedagogisti, assistenti sociali specialisti per i bambini con bisogni speciali), specialisti dell'alimentazione/salute, equipe tecnica e di direzione. Ogni membro deve avere una qualifica ad hoc.

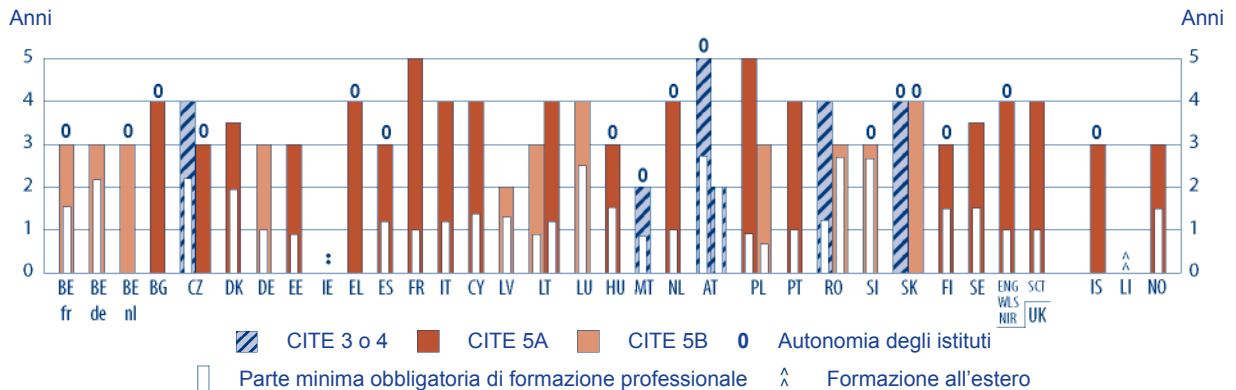
Finlandia: gli assistenti non qualificati/ausiliari e specialisti (con diverse qualifiche) possono assumere il ruolo di insegnanti per i bambini con bisogni speciali. Si spostano tra i centri o le scuole.

Regno Unito: le informazioni sulla composizione del personale sono disponibili nelle note della figura 5.1. Inoltre, in Inghilterra, è stato introdotto lo status *Early Years Professional* per coloro che lavorano negli istituti a tempo pieno. Hanno lo stesso livello di qualifica accademica degli insegnanti qualificati (livello *bachelor*), ma una qualifica professionale diversa. In Scozia, si tratta del personale di ECEC qualificato e di assistenti/ausiliari qualificati.

Il nucleo della struttura del personale negli istituti per i bambini di meno di 2-3 anni (cfr. figura 5.3) di solito è costituito da adulti con qualifiche didattiche e che si occupano di tutte le attività con i bambini. A volte sono assistiti da ausiliari incaricati delle cure dei bambini. Vengono associati anche degli specialisti – fisioterapisti, ortofonisti, ergoterapeuti o insegnanti specializzati – chiamati a intervenire per azioni di rieducazione o di sostegno pedagogico con i bambini che hanno problemi di apprendimento o con bambini detti a rischio. Queste equipe sono spesso sotto la responsabilità di colleghi eletti dagli insegnanti o nominati dalle autorità responsabili; in questo caso, i responsabili di queste equipe hanno seguito una formazione specifica che li prepara a questa funzione.

Come indica la figura 5.4, la formazione del personale è più omogenea a livello preprimario (istituti per i bambini di meno di 2-3 anni). Tutti i professionisti responsabili delle attività con i bambini hanno una formazione di livello superiore CITE 5A o B, tranne in Repubblica ceca, Malta, Austria, Romania, Slovacchia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord). In Repubblica ceca, Romania, Slovacchia e Regno Unito esistono due indirizzi: uno a livello superiore e l'altro a livello secondario superiore. A Malta e in Austria viene proposta solo la formazione di livello secondario superiore.

Figura 5.4. Livello e durata minima della formazione iniziale degli insegnanti del preprimario (CITE 0) e tempo minimo obbligatorio da dedicare alla formazione professionale, 2006/2007.



Parte minima obbligatoria di formazione professionale in percentuale

BE fr	BE de	CZ	DK	DE	EE	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	FI	SE	UK ⁽¹⁾	UK-SCT	NO			
51,4	72,2	54,8	55,7	33,3	30,0	40,0	20,0	30,0	34,5	65,0	30,0	30,0	62,5	50,6	42,6	25,0	54,4	100	18,2	22,2	25,0	30,6	90,0	89,0	50,0	42,9	25,0	25,0	50,0

UK⁽¹⁾ = UK-ENG/WLS/NIR

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE nl): l'introduzione progressiva di almeno 45 ECTS o di stage in classe è iniziata nel 2007.

Repubblica ceca: la formazione degli insegnanti può durare anche 3 anni a livello CITE 5B.

Bulgaria: esistono entrambe le formazioni di livello superiore (CITE 5B e 5A), con una predominanza di formazione CITE 5A.

Germania: i dati sono relativi agli educatori qualificati o agli assistenti sociali (*Erzieher*) che non hanno lo status di insegnanti.

Francia: la formazione professionale si svolge nell'ambito della fase finale qualificante sul lavoro, della durata di un anno.

Paesi Bassi: la parte di formazione professionale rappresenta una media, dato che gli istituti decidono il tempo da dedicare alla formazione professionale. Il grafico presenta la formazione iniziale degli insegnanti del primario (bambini da 4 a 6 anni). Gli insegnanti possono essere assistiti da assistenti che svolgono compiti educativi semplici e di routine e che guidano i bambini nell'acquisizione delle competenze. Gli assistenti possono svolgere compiti sociali e di supporto.

Austria: per la formazione della durata di 5 anni, i primi quattro anni sono di livello CITE 3 e il 5° anno è di livello CITE 4. La formazione di 2 anni è di livello CITE 4.

Slovacchia: gli organizzatori possono decidere la quantità di formazione professionale, ma la durata degli stage da svolgere in ambito scolastico è specificata.

Finlandia: nell'ambito dei regolamenti nazionali, le università decidono il contenuto e la struttura dei propri diplomi. Ciò comporta delle differenze nella parte di formazione professionale.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): la figura mostra il modello di formazione consecutiva per gli insegnanti qualificati. Esistono altri percorsi di formazione. Le classi per i bambini di 3 e 4 anni nelle *maintained nursery schools* e nelle scuole primarie devono essere gestite da insegnanti qualificati, ma non è un requisito per gli istituti del settore privato.

Nota esplicativa

Il calcolo della parte della formazione professionale nella formazione iniziale totale tiene conto solo del programma minimo obbligatorio per tutti i futuri insegnanti. All'interno di questo programma minimo obbligatorio, viene fatta una distinzione tra formazione generale e formazione professionale.

Formazione generale: nel modello simultaneo, copre i corsi generali e la parte della formazione destinata alla padronanza della/e materia/e che il futuro insegnante dovrà insegnare. L'obiettivo di questi corsi è quindi di fornire ai futuri insegnanti una conoscenza approfondita di una o più materie, e una buona cultura generale. Nel modello consecutivo, la formazione generale fa riferimento al diploma ottenuto in una materia specifica.

Formazione professionale: fornisce ai futuri insegnanti le competenze teoriche e pratiche richieste per lo svolgimento del loro mestiere. Oltre ai corsi di psicologia, pedagogia e metodologia, comprende degli stage in ambito scolastico. In alcuni paesi, la formazione professionale assume la forma della fase finale qualificante in impiego. I dati indicano solo la durata minima obbligatoria di formazione iniziale degli insegnanti e comprende la fase finale qualificante sul posto di lavoro solo per i paesi in cui è considerata come parte integrante della formazione.

La durata della formazione iniziale degli insegnanti è espressa in numero di anni. Per i paesi in cui sono possibili più percorsi, i dati si riferiscono solo al percorso più frequente.

In alcuni paesi, il tempo da dedicare all'aspetto professionale della formazione iniziale degli insegnanti può essere deciso a livello di istituto. L'**autonomia degli istituti** può essere totale (nessun minimo richiesto). In questo caso, è stato aggiunto il simbolo **0**. L'autonomia può anche essere limitata. In questo caso, gli organizzatori della formazione devono destinare un minimo di tempo definito dalle autorità centrali/superiori alla formazione professionale ma possono anche aumentare questa quota se lo desiderano. Viene presentata la quota minima richiesta e la possibilità offerta dagli organizzatori di aumentarla viene indicata con il simbolo **0**.

Per concludere, è importante notare che la distinzione tra i livelli delle qualifiche e i profili professionali del personale responsabile della prima infanzia (bambini fino a 3 anni) e del preprimario (CITE 0) vale anche per i contenuti della formazione. A grandi linee, si può distinguere per la prima infanzia una formazione caratterizzata da un aspetto pratico, incentrato sulle conoscenze specifiche, direttamente utili alla funzione a cui prepara. Per il livello preprimario, se gli stage pratici sono presenti, sono sostenuti da una serie di corsi generali che, tra l'altro, sono volti a una formazione da insegnanti o educatori generalisti.

5.1.2. Stessi requisiti di formazione per tutta l'ECEC

Questa situazione prevale in una serie di paesi che offrono un'accoglienza integrata per tutta l'ECEC (da 0-1 anno a 5-6 anni). È presente anche in alcuni paesi in cui l'offerta per i più piccoli è separata, ma in modo limitato e/o molto recente.

I paesi che hanno istituti integrati e una sola formazione del personale educativo e un solo profilo professionale sono Danimarca, Grecia, Lettonia, Lituania, Slovenia, Finlandia, Svezia, Islanda e Norvegia ⁽¹⁾. In questi paesi, i professionisti rientrano nel settore educativo, così come i direttori di istituto e le persone che lavorano con i bambini. Queste persone, il cui titolo è educatore o insegnante, ricevono una formazione di livello superiore, universitario o meno, che offre un corso ad hoc, in generale della durata di tre anni e mezzo (sette semestri). Questo corso si incentra sui diversi aspetti del lavoro: formazione generale (sociologia, formazione artistica e tecnica), formazione professionale, compresa la psicopedagogia e lo sviluppo dei bambini e, infine, la formazione pratica con stage in diverse strutture di accoglienza.

Nei centri di ECEC integrati, le equipe comprendono anche ausiliari che assumono gli stessi compiti degli altri professionisti oppure svolgono ruoli diversi. In Slovenia, l'insegnante è responsabile del programma e della documentazione didattica. Ma gli insegnanti e gli assistenti lavorano in equipe: pianificano, attuano e valutano il curriculum. In Finlandia, dove l'accento viene posto sul sostegno individuale, gli ausiliari sono gli assistenti personali dei bambini e non assistenti dell'insegnante. Qui l'equipe di ECEC costituisce una comunità multi-professionale dove i compiti non sono distribuiti chiaramente in funzione delle qualifiche. In Svezia, il personale di ECEC comprende dei "gruppi di lavoro" composti da assistenti della prima infanzia e da insegnanti preprimari le cui competenze e

⁽¹⁾ La Spagna è il solo paese che prevede dei requisiti di qualifiche diverse tra i due cicli di ECEC (bambini di meno e di più di 3 anni), anche negli istituti integrati.

stipendio variano. In Danimarca, accanto agli educatori, troviamo gli assistenti, non qualificati (generalmente temporanei) o persone con una formazione didattica di base (*paedagogisk assistentuddannelse*). Visto il lungo periodo di formazione, gli educatori hanno maggiori responsabilità e partecipano più attivamente alla pianificazione delle attività e al sostegno dei genitori. Come nei paesi che organizzano formazioni separate, si osserva anche un'alternanza e una molteplicità di persone che intervengono direttamente con i bambini.

In diversi paesi, gli ausiliari hanno seguito percorsi di formazione diversi. Ad esempio, in Danimarca, 18 mesi di insegnamento professionale o di formazione serale per adulti; in Slovenia, formazione secondaria superiore o anche a livello di istruzione superiore; in Finlandia, formazione di livello CITE 3 per le puericultrici e diverse formazioni per gli ausiliari; in Svezia, formazione di livello CITE 3 e in Norvegia, formazione da livello CITE 1 a 3. Queste misure di formazione permettono ad alcuni paesi di risolvere il problema della carenza di persone formate a livello superiore.

Diversi paesi che propongono un'offerta separata per i più piccoli assumo lo stesso tipo di personale professionale delle scuole preprimarie (CITE 0). Una situazione di questo tipo prevale quando l'offerta per i bambini più piccoli è limitata e/o attuata di recente. Quindi, in Bulgaria, Germania, Estonia, Cipro, Malta, Austria e Portogallo, la differenziazione delle qualifiche del personale che lavora con i bambini più piccoli o più grandi non è evidente o non è ancora sviluppata.

Nel Regno Unito (Inghilterra), è prevista l'introduzione, entro il 2010, di un quadro integrato di qualifiche. Lo status *Early Years Professionals* è stato introdotto per coloro che sono responsabili della pratica. Hanno lo stesso livello – CITE 5 – della qualifica generale degli insegnanti qualificati, ma una qualifica professionale diversa. Anche in Galles è in fase di sviluppo un approccio più strategico dello sviluppo della manodopera all'interno di tutti i servizi per l'infanzia.

5.1.3. Formazione per lavorare con i bambini a rischio

Nella maggior parte dei paesi, la formazione specifica e/o obbligatoria per lavorare con i bambini riconosciuti a rischio fa parte integrante della formazione iniziale (cfr. figura 5.5). La Comunità fiamminga del Belgio, Cipro, Lituania, Polonia e Norvegia prevedono una formazione specializzata in questo ambito. Diversi paesi non hanno adottato un approccio mirato relativo al lavoro con i bambini a rischio nella formazione (Comunità tedesca del Belgio, Danimarca, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Regno Unito e Islanda). Tuttavia, in questi paesi possono essere risolte alcune questioni relative ai rischi sociali. Ad esempio, nel Regno Unito (Inghilterra), tutti gli insegnanti qualificati devono garantire un'accoglienza personalizzata per tutti i bambini e prendere in considerazione la diversità. Inoltre, devono essere al corrente di tutti i requisiti legali, delle politiche e dell'orientamento sulla salvaguardia e la protezione dei bambini.

Figura 5.5. Formazione del personale per lavorare con bambini a rischio di età superiore a 2-3 anni (CITE 0), 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
Integrata nella formazione iniziale di tutto il personale responsabile dei bambini	●		●	●	●		●	●		●	●	●		●	●	●
Formazione specifica			●											●		●

	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Integrata nella formazione iniziale di tutto il personale responsabile dei bambini		●	●		●	●	●	●	●	●	●	●			●	●
Formazione specifica						●										●

Fonte: Eurydice.

Diversi paesi (Repubblica ceca, Grecia, Ungheria, Polonia, Slovacchia e Finlandia) hanno previsto iniziative specifiche di formazione per il sostegno ai bambini rom – in generale formazioni in servizio. In Repubblica ceca, la formazione si inserisce in un programma governativo volto all'integrazione dei bambini rom, su iniziativa del ministero dell'educazione, della gioventù e dello sport. Il posto di insegnante assistente può essere creato in una classe preprimaria; la formazione di questo assistente è incentrata sull'educazione dei bambini con bisogni educativi speciali (compresi quelli a rischio, ad esempio anche alcuni bambini rom). In Romania, Slovenia e Finlandia, assistenti di origine rom sono formati e integrati nelle equipe per lavorare con questi bambini. In Finlandia, l'iniziativa si integra nel progetto europeo ROM-EQUAL. In Romania, gli assistenti di origine rom sono stati formati grazie al progetto PHARE "Accessibilità all'educazione di gruppi svantaggiati con un'attenzione particolare alla popolazione rom". Questa ricerca di una prossimità culturale tra educatori e bambini viene citata esplicitamente solo per le popolazioni rom.

5.2. Sviluppo professionale continuo

Lo sviluppo professionale continuo occupa un ruolo centrale nel sostegno dei professionisti. Questa questione della formazione in servizio si dimostra complessa, in particolare in un settore multiforme come l'ECEC. Inoltre, in diversi paesi, lo sviluppo professionale continuo è in fase di elaborazione parallelamente al settore stesso o è in fase di trasformazione come risultato della emergente attenzione sull'educazione, in particolare negli asili nido.

L'organizzazione dello sviluppo professionale continuo per il personale dell'ECEC varia molto nei paesi europei. La figura 5.6 riassume la situazione attuale del personale che lavora con i bambini di meno di 2-3 anni. Per questa categoria di personale, lo sviluppo professionale continuo è facoltativo in poco più della metà dei paesi, e obbligatorio negli altri. Ma è importante notare che l'organizzazione dello sviluppo professionale continuo dipende spesso dal livello iniziale della formazione del personale e dal tipo di lavoro.

Nei paesi che prevedono un sistema di accoglienza di ECEC integrato (0/1-6 anni) e in cui gli ausiliari sono formati inizialmente a livello CITE 3 (Danimarca, Lituania, Finlandia, Slovenia, Svezia, Islanda e Norvegia), la formazione in servizio generalmente è facoltativa (Danimarca, Slovenia, Svezia e Norvegia). Per questo tipo di personale, la formazione è obbligatoria solo in Finlandia e Islanda. La Danimarca, nell'ambito dello sviluppo professionale continuo, propone un sistema originale che permette ai membri non qualificati delle equipe di accedere ai diversi titoli richiesti. Così, la maggior

parte delle persone non qualificate sceglie di seguire il Programma di formazione iniziale degli insegnanti (*paedagogisk assistentuddannelse*). Nel caso di 5 anni di pratica nel settore, questo programma può essere completato in 2 anni e mezzo invece dei 3 e mezzo previsti. Le persone che hanno completato questo corso possono seguire una formazione continua di livello *bachelor* e in seguito *master* in ambito pedagogico.

La formazione continua del personale formato inizialmente a livello CITE 3 o 4 e che lavora con bambini più piccoli è obbligatoria in Belgio, Ungheria, Malta, Romania e Slovacchia, ed è facoltativa in Francia, Paesi Bassi, Polonia e Slovacchia. I settori di formazione sono scelti liberamente (Comunità fiamminga e tedesca del Belgio e Paesi Bassi) o limitati a una lista proposta dalle autorità responsabili (Comunità francese del Belgio, Ungheria e Romania). I temi della formazione obbligatori sono imposti per questo gruppo solo a Malta.

Tutto il personale di livello CITE 5 ha accesso a una formazione in servizio, che lavori a livello preprimario (CITE 0), negli asili nido (bambini di meno di 2-3 anni) o nelle strutture integrate per tutte le età. Generalmente è offerta su base volontaria (ad esempio, Germania, Grecia, Spagna, Italia, Slovenia, Slovacchia, Svezia e Norvegia). In Spagna, anche se la formazione in servizio non è obbligatoria per il personale dell'ECEC, la legislazione prevede che lo sviluppo professionale continuo sia allo stesso tempo un diritto e un dovere per tutti gli insegnanti. Di conseguenza, tutti i profili professionali (insegnanti del preprimario e del primario, tecnici dell'educazione dei bambini, ecc.) sono tenuti a seguire una formazione in servizio, che ha un impatto diretto sulla loro carriera professionale e sul loro stipendio. Lo sviluppo professionale continuo è obbligatorio in Repubblica ceca per tutto il personale dei centri di accoglienza e può comprendere la partecipazione ai corsi universitari, la partecipazione ad attività di ricerca o a seminari, o a una formazione in servizio. Per gli insegnanti del preprimario è stata attuata una politica di formazione simile. In Lituania, lo sviluppo professionale continuo è obbligatorio per tutte le categorie di personale che lavorano negli istituti di ECEC, tranne che per gli ausiliari (*auklėtojo padėjėjai*) che sono formati inizialmente a livello CITE 3.

Nel Regno Unito, il personale che lavora con i bambini di 3-4 anni può essere o meno composto da insegnanti qualificati. Non vi sono requisiti minimi per il numero di ore di sviluppo professionale continuo. I cinque giorni sono stati introdotti per sostenere un certo numero di attività non educative, tra cui lo sviluppo professionale. Lo sviluppo professionale è sostenuto anche da misure come la gestione dei risultati e la loro analisi, un processo obbligatorio il cui scopo è di elaborare dei piani per lo sviluppo individuale futuro nell'ambito dei bisogni scolastici.

Abbiamo poche informazioni sul fatto che la partecipazione ai programmi di formazione sia gratuita o a pagamento. L'Ungheria precisa che l'80 % del costo della formazione è a carico del budget centrale e gli insegnanti contribuiscono per il 20 %.

Il tempo dedicato alla formazione in servizio è estremamente vario in Europa, da poche ore all'anno a 12 giorni obbligatori all'anno, da 120 ore su 7 anni a 160 ore su 5 anni, ecc. Alcuni paesi (Repubblica ceca, Spagna, Lituania, Ungheria, Polonia, Portogallo e Romania) hanno un quadro legislativo e organizzativo molto strutturato che definisce le condizioni di accesso, le modalità di definizione dei programmi, i metodi, il volume di ore di formazione e i fornitori di formazione. In generale, i partecipanti alla formazione scelgono i temi, spesso da una lista definita dai responsabili locali o regionali in accordo con le equipe.

Figura 5.6. Status e organizzazione dello sviluppo professionale continuo del personale responsabile dei bambini di meno di 2-3 anni, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
Obbligatorio	●	●	●	●	●	:		●					:		●	●
Facoltativo						:	●		:	●	●	●	:			
Temi imposti						:							:			
Temi a scelta da una lista predefinita	●				●	:	●				●		:		●	
Scelta libera dei contenuti		●	●		●	:				●			:	●		●

	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO		
Obbligatorio	:	●	●		●		●	●			●		⊗		:			
Facoltativo	:			●	●	●			●	●		●			●	:	●	
Temi imposti	:		●		●											:	●	
Temi a scelta da una lista predefinita	:	●			●	●	●	●								●	:	●
Scelta libera dei contenuti	:				●												:	●

⊗ Poca o nessuna offerta sovvenzionata : Dati non disponibili

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr): i temi sono stabiliti dal ministro e dall'amministrazione responsabili del settore.

Belgio (BE de): i temi sono proposti dagli istituti di accoglienza, ma devono essere approvati dal *Dienst für Kind und Familie*, (DKF), un servizio all'interno del ministero che incoraggia la creazione di strutture di accoglienza per i bambini e che è responsabile della supervisione, del controllo e del sostegno.

Belgio (BE nl): nessuna legislazione relativa ai temi della formazione, né al tempo da dedicarvi.

Repubblica ceca: lo sviluppo professionale continuo del personale sanitario assume diverse forme. La formazione che deve essere accreditata dal ministero deve essere scelta da una lista prestabilita. La formazione che non è accreditata può essere scelta liberamente.

Estonia: tutti gli insegnanti che lavorano negli asili nido o in altri istituti sono tenuti a seguire 160 ore di formazione professionale ogni 5 anni.

Lettonia: i corsi di formazione in servizio sulla metodologia nel preprimario sono obbligatori per gli insegnanti del primario che desiderano lavorare negli istituti preprimari.

Lituania: almeno 5 giorni di formazione professionale all'anno per tutte le categorie del personale, tranne per il personale ausiliario (*auklėtojo padėjėjai*) inizialmente formato a livello CITE 3. Non esiste una regolamentazione centralizzata per lo sviluppo professionale continuo del personale ausiliario.

Malta: la figura fa riferimento a coloro che seguono una formazione obbligatoria da una lista di materie stabilite. Coloro che si iscrivono volontariamente (facoltativa) scelgono dei corsi da una lista predefinita. Prima dell'ultimo accordo, i corsi obbligatori per coloro che lavorano con i bambini tra i 3 e i 5 anni, si svolgevano ogni due anni. Adesso possono essere chiamati a partecipare ogni anno e seguono una formazione su base volontaria.

Austria: la formazione è regolamentata dalle leggi provinciali e municipali; è obbligatoria o opzionale a seconda delle province; dura 5 giorni all'anno. I temi trattati nel 2006 sono la formazione alla gestione e all'intercultura.

Paesi Bassi: nessun tema imposto; scelta a discrezione dell'autorità competente.

Portogallo: le informazioni riguardano gli educatori della prima infanzia (EPE). Per gli ausiliari, la formazione è offerta da istituti specifici.

Slovenia: la partecipazione allo sviluppo professionale può portare a una promozione o a un aumento di stipendio.

Regno Unito: ENG/WLS/NIR: lo sviluppo professionale continuo non è obbligatorio. **SCT:** lo sviluppo professionale continuo è obbligatorio.

In diversi paesi, in particolare Spagna e Romania, lo sviluppo professionale continuo riflette le trasformazioni che avvengono nella professione in linea con i cambiamenti della politica di ECEC. Così, in Romania, le equipe sono tenute a partecipare a corsi di riqualificazione o di approfondimento delle proprie conoscenze nell'ambito dell'accoglienza dei più piccoli, dove avvengono cambiamenti importanti in seguito a una nuova legislazione relativa all'organizzazione e al funzionamento degli asili. Questi corsi devono tenere conto dei nuovi approcci di ECEC. Sono organizzati sulla base di una valutazione dei bisogni di formazione a livello locale. Le equipe di direzione, educative e mediche sono tenute per legge a seguire 40 ore all'anno di sviluppo professionale.

In linea con le questioni di integrazione poste dalle politiche e dai professionisti, i temi dello sviluppo professionale continuo possono comprendere, ad esempio, l'approccio interculturale, i diversi approcci del bilinguismo, le pratiche pedagogiche verso i bambini disabili, il lavoro con i bambini a rischio, con i bambini che hanno problemi di socializzazione o di comportamento violento, con i bambini rom, le relazioni insegnanti-genitori. In Spagna, questi ultimi anni, il ministero dell'educazione ha stabilito delle priorità tra cui: la qualità della gestione degli istituti educativi, l'equità, l'orientamento e la supervisione accademica, l'educazione alla cittadinanza, la risoluzione di conflitti, l'attenzione alla diversità, l'educazione alla salute, l'uso delle nuove tecnologie nell'educazione, le lingue straniere, la cultura scientifica, l'educazione all'ambiente, l'espressione artistica e corporea, le competenze relative allo spirito d'impresa, prevenzione dei rischi e primo soccorso, gestione delle biblioteche scolastiche, ecc. Nei Paesi Bassi, non è richiesta nessuna specializzazione per lavorare nei programmi *playgroups* che accolgono i bambini provenienti da famiglie con un basso livello di istruzione, ma il personale riceve una formazione in servizio adattata al tipo di programma scelto dal centro (ad esempio, *Kaleidoscoop* o *Pyramide*). Sono offerti dei programmi complementari incentrati sullo sviluppo dei bambini piccoli (*Taallijn*). La Slovenia utilizza i programmi "Supplemento al programma prescolare per i bambini rom" (inclusa la formazione iniziale) e "Insegnare e giocare in un ambiente bilingue", programmi che preparano il personale a lavorare con i bambini a rischio.

Introduzione

Questo capitolo mostra la situazione dei diversi livelli amministrativi responsabili del finanziamento delle strutture di educazione e di accoglienza per la prima infanzia dal livello di finanziamento centrale e/o locale al livello familiare (attraverso le tasse di iscrizione). Sono presentate in modo esplicito le strategie economiche attuate per favorire l'accoglienza dei bambini a rischio (definizioni nazionali nell'allegato 1, tabella B). Queste condizioni particolari di finanziamento sono analizzate attraverso le risorse concesse ad alcuni istituti o ad alcuni professionisti che lavorano con bambini considerati a rischio.

Gli aiuti economici concessi ad alcune famiglie per coprire eventuali tasse di iscrizione (crediti di imposta o esenzioni/riduzione delle tasse di iscrizione) non sono trattati in questo capitolo. Sono oggetto di un'analisi svolta in rapporto con le condizioni di accesso ai servizi di ECEC (capitolo 3).

6.1. Livelli di responsabilità per il finanziamento dell'offerta di ECEC

Tutti i paesi europei finanziano o cofinanziano strutture di cura e di educazione per la prima infanzia per i bambini di più di 3 anni (cfr. figura 3.1) e molti paesi coprono tutte le spese (non viene richiesto nessun contributo familiare). Ma per quanto riguarda l'accoglienza e l'educazione dei più piccoli, tutti i paesi – tranne l'Ungheria – chiedono alle famiglie di contribuire alle spese dell'ECEC, anche se l'offerta è sovvenzionata. Nella maggior parte dei casi, la modalità di finanziamento è associata a un finanziamento di fonte locale (comuni o municipalità per il settore pubblico, Chiesa per il settore religioso o persone). In una minoranza di paesi (Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Ungheria, Malta, Portogallo, Svezia, Finlandia, Liechtenstein e Norvegia), il budget del livello centrale serve sostanzialmente al finanziamento delle strutture che accolgono i più piccoli. Se interviene il livello centrale, non lo fa mai da solo, ma le autorità locali e/o le famiglie completano la copertura delle spese di queste strutture. Nel Regno Unito, l'offerta pubblica per la fascia di età dei più piccoli o manca o è molto limitata. Anche in altri paesi (ad esempio, Repubblica ceca, Irlanda, Polonia o nei Länder dell'Ovest della Germania), la scarsa offerta di ECEC per i minori di 3 anni (capitolo 2 e 3) rende il finanziamento quasi inesistente.

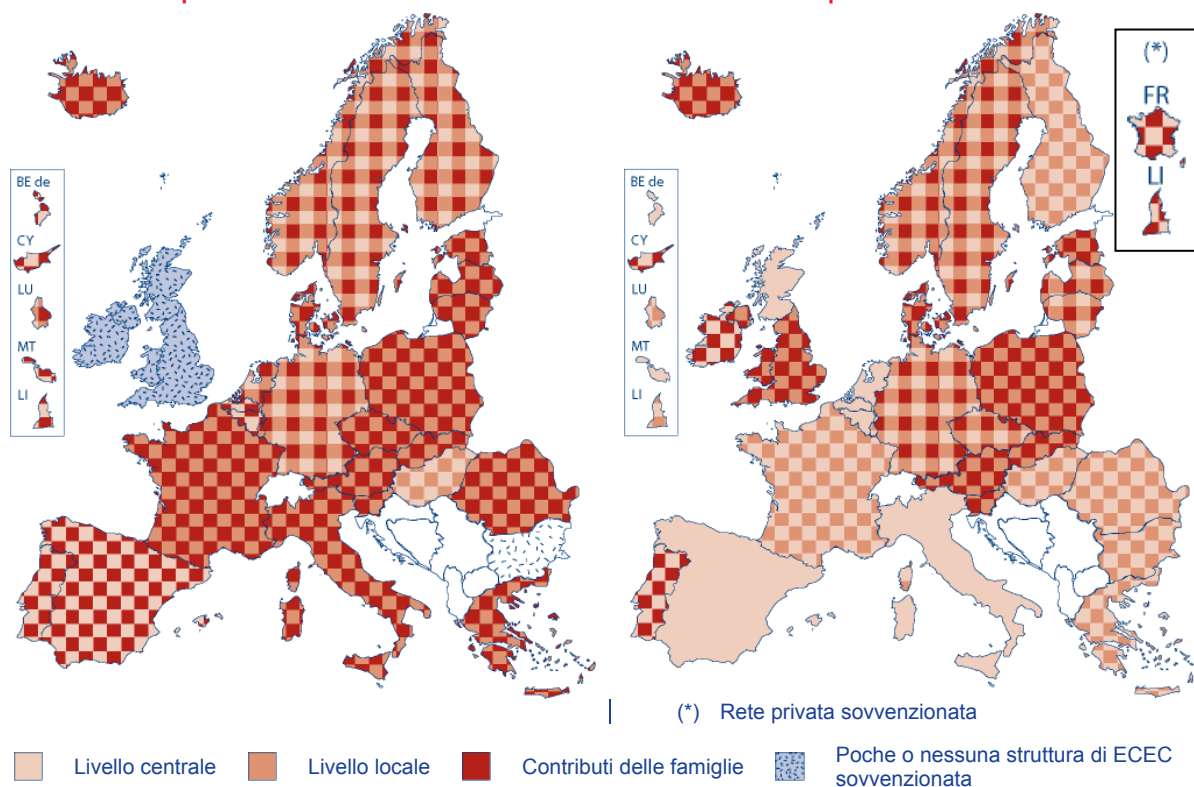
Il livello centrale è invece molto più presente per quanto riguarda l'accoglienza della fascia di età dei più grandi (3-6 anni). Inoltre, in quasi la metà dei paesi in cui il finanziamento dell'ECEC è garantito dal livello centrale, gli istituti dipendono totalmente da questo livello per le sovvenzioni e non è richiesto nessun contributo alle famiglie. In dieci paesi (Danimarca, Estonia, Lettonia, Polonia, Romania, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e Islanda), il livello centrale fornisce una parte più piccola del finanziamento, mentre in Austria, il livello locale è la principale fonte di finanziamento.

Anche se il contributo delle famiglie è meno richiesto a questo livello, esse contribuiscono sempre al finanziamento di queste strutture in molti paesi. Questi contributi sono spesso richiesti nei sistemi in cui il finanziamento è garantito solo a livello locale, ma non solo: in sette paesi, alle famiglie viene richiesto un ulteriore contributo oltre a un finanziamento essenzialmente centrale (Repubblica ceca (tranne per l'ultimo anno preparatorio obbligatorio), Germania, Cipro, Lituania, Portogallo, Svezia e Norvegia).

Figura 6.1. Fonti di finanziamento delle strutture di ECEC pubbliche e private sovvenzionate: livello centrale, locale e famiglie, 2006/2007.

Offerta per i bambini di meno di 3 anni

Offerta per i bambini di 3-6 anni



Fonte: Eurydice.

Note complementari

Belgio (BE fr): per la fascia 0-3 anni, il livello locale (amministrazioni comunali) completa il finanziamento centrale dominante. **Repubblica ceca:** per i maggiori di 3 anni, l'ultimo anno preprimario, obbligatorio, è gratuito.

Germania: nella rete privata sovvenzionata per la fascia 3-6 anni, un altro ente locale (chiesa, organizzazione dei genitori) interviene nel finanziamento, oltre al livello centrale (Stato federale o *Länder*) e locale (municipalità o comuni).

Estonia: per entrambe le fasce di età, il livello centrale copre i costi di formazione continua degli insegnanti. Un progetto di legge, la cui applicazione è prevista per il 2010, prevede che il finanziamento dell'ultimo anno del preprimario dipenda dal livello centrale: l'obiettivo è di permettere l'accesso a dei programmi compensativi per i più svantaggiati. Un nuovo programma (2008-2011) intitolato *A kindergarten place for every child* concederà maggiori mezzi economici alle autorità locali attraverso il livello centrale. Ciò permetterà l'apertura di nuove classi materne, il rinnovo di scuole esistenti e la copertura degli stipendi degli insegnanti. Questo fondo permetterà inoltre alle autorità locali di fornire un contributo economico alle famiglie svantaggiate.

Irlanda: le scuole primarie che accolgono i bambini da 4 a 5 anni sono gratuite e finanziate dal livello centrale.

Grecia: le due fasce di età sono 0-4/5 anni e 4/5-6 anni.

Spagna: il livello centrale rappresenta le Comunità autonome. Lo Stato attribuisce una parte del budget nazionale alle Comunità autonome per l'educazione. Il ministero dell'educazione ha recentemente approvato il primo programma integrale di aiuto alla creazione di posti per i bambini da 0 a 3 anni (2008-2012). Questo programma sarà finanziato 50/50 dal ministero dell'educazione e dalle Comunità autonome.

Cipro: per i bambini di più di 3 anni e di meno di 4 anni e 8 mesi, le autorità locali intervengono anche nella rete comunale.

Lettonia: il livello centrale interviene (spese del personale) a livello di istruzione obbligatoria (dai 5 anni). Delle riforme lanciate dal ministero dell'educazione e volte a una centralizzazione delle spese del personale negli istituti prescolari (1-5 anni) sono state posticipate dal governo centrale.

Paesi Bassi: per i bambini di 2-3 anni, esistono delle differenze tra i *playgroups* (*peuterspeelzalen*) sovvenzionati e quelli non sovvenzionati. Nei gruppi sovvenzionati, le municipalità e le famiglie intervengono ciascuno per il 40 % nel finanziamento, il 15 % proviene da progetti finanziati e il resto da altre fonti. Per gli asili nido, il finanziamento proviene dai genitori, dal governo e dai datori di lavoro. L'ECEC nell'ambito dell'istruzione primaria è finanziata completamente dal governo centrale, direttamente verso le scuole/autorità competenti.

Polonia, Slovenia, Slovacchia, Islanda: il livello centrale è coinvolto, ma per una piccola parte del finanziamento.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'offerta sovvenzionata per i minori di 3 anni è limitata e non è riportata nella figura. Dei posti gratuiti sono disponibili per tutti i bambini di 3 e 4 anni, ma solo a tempo parziale. In alcuni istituti, i genitori completano questo

sistema con delle ore a pagamento. Tutti i bambini di 5 e 6 anni (4 anni in Irlanda del Nord) frequentano l'istruzione obbligatoria a tempo pieno, gratuita per i genitori, anche se possono essere richieste delle tasse di iscrizione per l'accoglienza dopo scuola.

Regno Unito (SCT): spetta alle autorità locali fornire l'assistenza economica per l'accoglienza dei minori di 3 anni se lo vogliono, ma non c'è nessun obbligo di farlo.

Romania: il livello centrale interviene anche con i più piccoli (0-3 anni), ma è il livello locale che copre la maggior parte delle spese (infrastrutture, stipendi, ecc.). Il livello centrale interviene di più a livello dei bambini di 3-6 anni, attraverso programmi di modernizzazione delle infrastrutture.

Liechtenstein: le scuole materne (4-6 anni) private sovvenzionate sono finanziate principalmente dai contributi delle famiglie (fino al 60 %).

Nota esplicativa

Quando un livello di finanziamento predomina ampiamente (coprendo le spese più importanti: materiale, edifici e personale), è rappresentato solo sulla figura e una nota supplementare precisa l'altro o gli altri livelli coinvolti. I contributi richiesti alle famiglie per coprire le spese dei pasti non sono presi in considerazione.

Nel caso dei sistemi integrati (0/1-5/6 anni), le due cartine sono identiche, tranne nel caso in cui esistono anche delle strutture preprimarie (o classi preparatorie) e differiscono per il finanziamento (Lettonia e Finlandia). Per maggiori informazioni, cfr. figura 3.1.

6.2. Finanziamento in favore dei gruppi “a rischio”

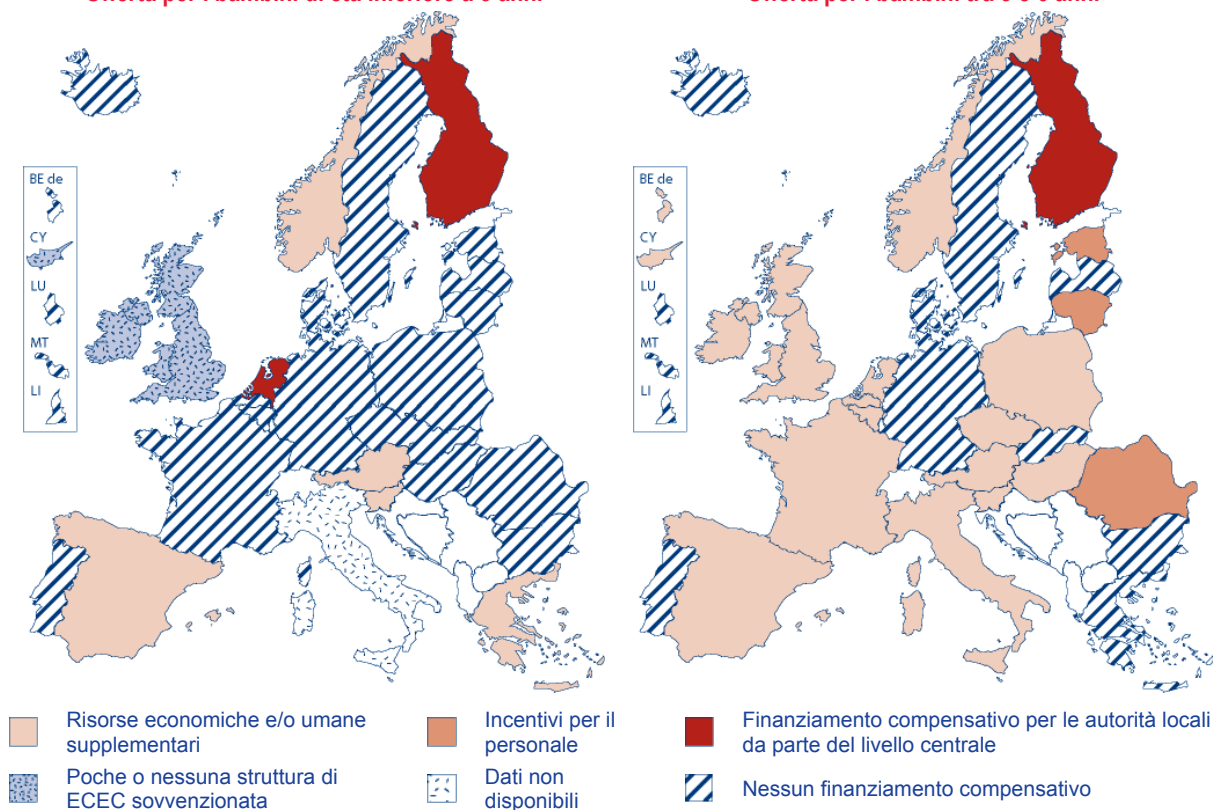
Molti sistemi educativi adottano delle misure in favore dei gruppi considerati a rischio per incoraggiare la partecipazione dei più svantaggiati. Molti di essi prevedono degli aiuti concessi direttamente alle famiglie, come riduzioni di imposte o esenzione/riduzione delle tasse di iscrizione eventualmente richieste da parte delle strutture di accoglienza, o ancora il versamento di sussidi familiari speciali per coprire queste spese. Altri paesi prendono misure di diverso tipo. Ad esempio, misure economiche sono prese in Grecia e a Cipro dove ai bambini da 4 a 6 anni viene offerto il trasporto e i pasti, se sono distanti dal loro *Nipiagogeio*. Altrove, le misure prese per facilitare l'accesso sono di dare la priorità ai bambini di famiglie a basso reddito (come, ad esempio, alcune municipalità in Lettonia). Tutte queste formule sono escluse da questa sezione che si concentra sui finanziamenti a scopo compensativo rivolti agli istituti e ai professionisti, e non alle famiglie (cfr. capitolo 3).

In Europa si possono distinguere tre grandi strategie di finanziamento compensativo per l'accoglienza della prima infanzia (figura 6.2). Una prima formula, più diffusa, consiste nel fornire maggiori mezzi economici agli istituti e/o del personale supplementare. In una seconda categoria, possono essere previsti degli incentivi economici per i professionisti che lavorano con i bambini a rischio o in strutture che accolgono una maggioranza di bambini a rischio. Infine, un'ultima opzione, meno frequente, può esistere laddove le autorità locali dispongono di un budget globale concesso dal livello centrale. Tra questi pochi casi, la Finlandia e il Regno Unito (Scozia) dove il budget concesso alle autorità locali prende in considerazione le caratteristiche demografiche e socio-economiche regionali. Nei Paesi Bassi, una parte del budget concesso dalle autorità centrali attraverso il programma VVE (Educazione per la prima infanzia) per la fascia 2-3 anni è destinato nello specifico per i bambini a rischio: ogni municipalità è libera di definire i progetti nei quali investirà la somma ricevuta, a condizione che questi progetti siano rivolti a bambini considerati a rischio.

Figura 6.2. Strategie di finanziamento compensativo in favore dei gruppi a rischio, 2006/2007.

Offerta per i bambini di età inferiore a 3 anni

Offerta per i bambini tra 3 e 6 anni



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Italia: i dati relativi ai bambini di 0-3 anni non sono disponibili perché le municipalità sono responsabili delle strutture di questo livello.

Lettonia: le autorità locali ricevono dal governo centrale un aiuto supplementare per le scuole preprimarie speciali.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'offerta sovvenzionata per i minori di 3 anni è limitata e non è considerata nella figura. Quando una offerta di questo tipo esiste, di solito è nelle zone svantaggiate.

Regno Unito (SCT): spetta alle autorità locali fornire l'assistenza economica per l'accoglienza dei minori di 3 anni se vogliono, ma non è obbligatorio farlo.

All'interno del primo modello (risorse economiche e/o umane supplementari), esistono diverse forme e condizioni per ottenere un aiuto economico supplementare. In Spagna, Ungheria e Polonia, le scuole che accolgono molti bambini svantaggiati di 3-6 anni ricevono fondi supplementari dal livello centrale. Nelle strutture integrate di Slovenia e Norvegia, un criterio linguistico indirizza l'attribuzione di fondi specifici in favore delle minoranze linguistiche (Norvegia) o per le classi in cui l'ungherese, l'italiano o il rom sono lingue minoritarie (Slovenia). Un criterio simile è preso in considerazione nelle classi preparatorie in Finlandia, dove viene sbloccato un sussidio specifico per l'educazione dei bambini immigrati, compreso l'insegnamento della loro lingua materna. Anche l'Austria mette degli strumenti economici a disposizione degli istituti che accolgono molti bambini provenienti da famiglie immigrate, per le due fasce di età. Nei Paesi Bassi, il numero di bambini "equilibrati" (cioè bambini a rischio a causa del livello educativo dei genitori) determina il livello di finanziamento supplementare per gli istituti di ECEC per i bambini di 3-6 anni.

Diversi paesi prevedono esplicitamente un incremento del personale. Personale supplementare per lavorare con bambini a rischio di 3-6 anni in certe zone è previsto in Spagna, Francia (zone di

educazione prioritaria), Italia e Cipro (zone di educazione prioritaria). In altri sistemi educativi, non è l'ubicazione della scuola ma la tipologia degli iscritti che indirizza la creazione di posti supplementari di insegnante. Ad esempio, la Comunità francese del Belgio si basa sul numero di bambini immigrati iscritti in una scuola per concedere un supplemento di orario di insegnamento. Le Comunità francese e fiamminga del Belgio utilizzano la stessa strategia ma basata sull'ambiente socio-economico degli alunni (cfr. tabella B in allegato sulle definizioni nazionali di bambini a rischio). In Repubblica ceca, possono essere creati dei posti supplementari di insegnante per le classi o i gruppi in cui è presente un bambino con bisogni educativi speciali (compresi i gruppi a rischio). I bambini socialmente svantaggiati (5-6 anni, eventualmente 7 anni nel caso del posticipo dell'istruzione primaria) possono seguire le classi preparatorie (*přípravné třídy*) per smorzare le eventuali differenze sociali. In Slovenia, nelle classi a forte presenza di minoranze linguistiche, viene messo a disposizione delle scuole del personale supplementare (come assistenti rom) e vengono ridotte le dimensioni delle classi. Tali disposizioni devono permettere un servizio di migliore qualità ai bambini delle popolazioni culturalmente svantaggiate, ma possono rappresentare un elemento positivo per il personale per la riduzione del carico di lavoro che può risulturne.

Per quanto riguarda la seconda categoria di misure economiche compensative, solo tre paesi propongono degli incentivi per incoraggiare i professionisti a lavorare con popolazioni a rischio di esclusione. È interessato solo il personale responsabile dei bambini più grandi (da 3 a 6 anni). La Lituania propone uno stipendio più interessante per coloro che lavorano nelle zone geografiche più svantaggiate, mentre la Romania fa lo stesso per incoraggiare a lavorare nelle zone rurali.

Ovunque in Europa, le strategie economiche compensative per gli istituti sono più frequenti per le strutture e il personale che lavora con i bambini più grandi (3-6 anni circa). Il finanziamento a livello centrale in generale è più frequente. Nessun paese cumula la formula del finanziamento compensativo degli istituti con la formula degli incentivi per il personale.

Al contrario, l'aiuto diretto per le famiglie svantaggiate (attraverso la riduzione o l'esenzione delle tasse di iscrizione, cfr. capitolo 3) esiste sistematicamente (quando previsto) oltre alle strategie compensative di finanziamento. I paesi che propongono un meccanismo di finanziamento compensativo per le strutture di ECEC e chiedono un contributo alle famiglie in generale hanno un sistema di risoluzione delle disuguaglianze. Il livello dei contributi dipende dal reddito delle famiglie, con una maggioranza di paesi che riconoscono esenzioni totali per i più svantaggiati. In tutti i paesi, si spinge quindi non solo i genitori ad affidare i loro figli a strutture di ECEC ma, inoltre, si danno alle strutture le risorse economiche e/o umane per garantire un'accoglienza adeguata.

Marcel Crahay, Università di Ginevra (Svizzera) e di Liegi (Belgio)

I bambini piccoli, la scuola e la società

Per motivi storici, nei paesi europei, l'istruzione obbligatoria e gratuita inizia tra i cinque e i sette anni. Infatti, la storia ci insegna che i sistemi scolastici sono stati creati – almeno in parte – a partire dall'alto. Le prime università appaiono nel XIII secolo. Poco dopo appaiono gli istituti preparatori, almeno in Francia (*collèges royaux*). Per i collegi gesuiti e altri istituti di istruzione secondaria, bisogna aspettare il XVI secolo. Per quanto riguarda la scuola primaria, la sua apparizione è progressiva. Un po' ovunque sono registrate esperienze di diverso tipo. Ad esempio le esperienze di *mutuo insegnamento* di Bello e Lancaster in Inghilterra così come le piccole scuole esistenti sotto l'*Ancien régime* in Francia e, nella stessa epoca, in Inghilterra, le scuole per l'educazione religiosa dei giovani, risalgono al XVII secolo. Ma è solo nel XIII secolo per i paesi precursori, e all'inizio del XX per molti altri, che l'istruzione primaria diventa obbligatoria un po' ovunque in Europa. Quindi sembra che si possa identificare un duplice movimento evolutivo. Il primo, chiamato discendente (*top down*), va dalla creazione delle università verso la formazione di base dei bambini fino a quella che è chiamata l'età della ragione (in generale, tra 6 e 7 anni). Il secondo, chiamato ascendente (*bottom up*) corrisponde alla creazione di forme diverse di educazione rivolte ai bambini tra 6 e 15 anni, che traduce la preoccupazione di dare a tutti – indipendentemente dalla nascita – un'educazione di base o elementare. Il primo movimento evolutivo riflette indirettamente un fatto significativo: grosso modo fino al XX secolo, l'istituzionalizzazione della scuola è rimasta una questione di élite. In altre parole, se la scuola come organizzazione pubblica – sotto la responsabilità delle comunità parrocchiali o di altro tipo interessate al bene pubblico – esiste da secoli, la scuola primaria come istituzione giuridicamente e organicamente dipendente dal potere pubblico, cioè lo Stato, è un prodotto del XIX secolo.

Il XX secolo potrebbe essere definito come secolo dell'educazione, dato che è caratterizzato non solo dalla generalizzazione della scuola primaria, ma anche dalla massificazione dell'istruzione secondaria ⁽¹⁾ e, ancora più di recente, delle università. L'importanza assunta dall'educazione dei bambini da 0 a 6 anni (Luc, 1997), destinata a diventare la base della formazione, fa parte di questo duplice processo storico: creazione dei sistemi educativi a partire dall'alto e apertura delle opportunità di formazione a tutti, compresi coloro che provengono da ambienti svantaggiati.

Vi è un secondo motivo per cui l'interesse per l'educazione della prima infanzia si è sviluppato relativamente tardi nella nostra storia. Fa riferimento ai concetti di infanzia e di sviluppo. La rappresentazione dell'infanzia e, di conseguenza, il suo status sono cambiati nel corso della storia delle nostre società occidentali. Ormai la nostra società dipende e sa di dipendere dal proprio sistema

⁽¹⁾ Già sviluppato tra le due guerre (cfr. lo sviluppo della *high school* americana, ma lo stesso fenomeno è presente un po' ovunque, come testimonia la conferenza internazionale dell'educazione del *International Bureau of Education* (IBE) nel 1934 che ha come tema l'accesso all'istruzione secondaria), la massificazione dell'istruzione si accelera dopo la seconda guerra mondiale.

educativo. Non è così nel Medioevo quando, dai sette anni, il bambino diventava compagno abituale degli adulti. Solo progressivamente si sono imposte, nelle nostre culture, una coscienza chiara della particolarità dei bambini e il problema di un'educazione specifica. È stato lungo il percorso per riconoscere pienamente l'importanza dei primi anni di vita nello sviluppo degli esseri umani⁽²⁾. In modo sommario, si può considerare che, per molto tempo, è solo alla fine della prima infanzia (la cui età è variata a seconda delle epoche e delle regioni) che l'individuo viene preso realmente in considerazione nel momento in cui entra nella vita degli adulti e, per i bambini del popolo, nel mondo del lavoro. Nella storia culturale delle nostre società, Rousseau ha un ruolo cruciale. Per lui, l'educazione inizia con la vita, al momento della nascita⁽³⁾. Ormai è un luogo comune.

Dobbiamo a Rousseau anche una suddivisione dello sviluppo in fasi, di cui la prima va dalla nascita a 2 anni. Durante questo periodo, l'obiettivo da raggiungere è di aumentare la resistenza fisica del neonato che chiama *infans*. È necessario fare attenzione alle condizioni di allattamento, la cui responsabilità era della madre piuttosto che della balia. Viene poi un periodo – quello del *puer* – che secondo Rousseau va da 2 a 12 anni, durante il quale è ancora troppo presto per fare ragionare il bambino e anche per insegnargli a leggere. In generale, la distinzione di una prima fase di sviluppo che va fino a 2-3 anni sembra avere radici profonde nella storia culturale delle nostre società. Così, partendo dall'analisi di testi redatti nel XVII e XVIII secolo da diversi autori protestanti e, soprattutto, di un piccolo manuale di educazione *The New England Primer*, che si pensa sia stato venduto in più di sei milioni di esemplari tra il 1687 e la prima metà del XVIII secolo in un'America ancora poco popolata, Thomas e Michel (1994) indica che era classico distinguere tra prima infanzia, dalla nascita a un anno e mezzo o due anni, dall'infanzia, che va da 2 a 5-7 anni. Durante la prima infanzia, che finisce quando un bambino è capace di camminare e di pronunciare qualche parola, esso dipende interamente dagli adulti per soddisfare i propri bisogni fisici. Da 2 a 5-7 anni, la facoltà di ragionare non è ancora sviluppata; l'educazione deve essere essenzialmente religiosa e basarsi sulla disciplina, cioè sull'obbedienza⁽⁴⁾. In definitiva, bisognerà aspettare il XX secolo e la comprensione della psicologia del bambino per scoprire l'importanza psicologica dei primi anni di vita, sul piano affettivo e cognitivo.

Vi è un terzo fattore di cui bisogna sottolineare l'importanza per comprendere l'interesse per l'educazione dei bambini dal XX secolo: il fattore economico. Precursore a tale proposito, Diderot (1713-1784) aveva capito l'importanza economica di prendersi cura dei neonati. Nelle sue *Instructions pour les sages-femmes*, spiega che una nazione tanto è più prospera quante più sono le braccia che lavorano e coloro che la difendono. Ne trasse due raccomandazioni: lottare contro la mortalità infantile e rendere più efficaci gli orfanotrofi per bambini abbandonati. Questa idea trova un nuovo slancio nel XX secolo con la teoria economica del capitale umano e quella delle riserve di talento (Van Haecht, 1992). Secondo la prima di queste teorie, conviene investire nel sistema di istruzione per accrescere il capitale di risorse umane e ciò in favore del sistema economico. Per quanto riguarda la teoria delle riserve di talento, essa considera che è possibile e auspicabile che ogni nazione possa sfruttare al massimo il suo potenziale talento attraverso l'ottimizzazione della gestione delle risorse educative.

Questo breve excursus storico aiuta a comprendere l'interesse crescente per l'educazione dei bambini all'inizio del XXI secolo, che è il risultato della convergenza di tre fattori principali:

⁽²⁾ In breve, fino al XVIII secolo, il bambino conta poco, il disinteresse della medicina nei suoi confronti è sintomatico di questo fatto. In effetti, la pediatria nasce solo alla fine del XIX secolo. Parallelamente, nella letteratura, il ruolo della prima infanzia è insignificante fino al XVII secolo.

⁽³⁾ Fino dalle prime pagine di *Emile* (Paris, Garnier Flammarion, 1966), scrive: "La prima educazione è quella più importante" (p. 35). E, poco dopo, "Nasciamo sensibili e, fin dalla nostra nascita, siamo toccati in diversi modi dagli oggetti che ci circondano" (p. 38); o ancora: "l'educazione inizia con la vita" (p. 68).

⁽⁴⁾ I lettori che vogliono approfondire la propria conoscenza della storia dell'infanzia dell'Occidente, possono fare riferimento ai due volumi dedicati all'argomento da Becchi e Julia (1998).

- Il movimento storico dei sistemi educativi, come spiegato sopra, che, creati partendo dall'alto (università), hanno toccato gradualmente le fasce di età che precedono.
- La massificazione di questi sistemi o la loro democratizzazione, generata dalla convergenza di due idee: quella, proveniente dalla nostra tradizione umanista, che ogni individuo ha diritto all'educazione e quella, che ha le radici nella realtà economica, che vede nei bambini una riserva di talento di cui bisogna approfittare.
- L'evoluzione della nostra rappresentazione dell'infanzia e il riconoscimento progressivo, grazie allo sviluppo della psicologia del bambino, dell'importanza dei primi anni di vita.

L'importanza di quest'ultimo fattore sembra ormai preponderante. Infatti, è importante osservare (figura 2.10) che, sull'insieme dei paesi europei considerati in questo studio, c'è circa il 15 % di più di bambini di 3 anni che frequentano un centro preprimario che madri che, con un figlio di 3 anni, hanno un lavoro. Ciò indica chiaramente che, relativamente ai bambini piccoli, sarebbe riduttivo legare la frequenza di un istituto educativo al lavoro della madre. Si può però pensare che la funzione propriamente educativa dei centri preprimari è sempre più riconosciuta – almeno per quanto riguarda i bambini da 3 a 6 anni – dato che le madri, anche senza lavoro, gli affidano i figli.

I centri per i bambini di 3-6 anni: il primo livello del sistema educativo

Il movimento per estendere in modo discendente l'educazione è particolarmente evidente per quanto riguarda la fascia di età 3-6 anni. Come sottolineato nel capitolo 3, si può considerare che ormai c'è un accordo tra tutti i paesi europei per considerare le diverse forme di accoglienza per questa fascia di età come il primo livello del sistema educativo. Alcune tendenze sono nette. In tutti i paesi europei esistono programmi per l'ECEC che si rivolgono ai bambini da 3 a 6 anni. A questo livello (CITE 0), la missione educativa è chiara e si basa sulla funzione di assistenza in relazione con il lavoro dei genitori. Si tratta ovunque di stimolare lo sviluppo cognitivo e sociale, lo sviluppo culturale, la vita in società e la preparazione agli apprendimenti di base come la lettura, la scrittura e il sapere contare. Inoltre, la formazione del personale che lavora a questo livello del sistema è ovunque di tipo pedagogico. Combina stage pratici con corsi teorici volti a una formazione di insegnante o di educatore generalista. Quindi, il livello preprimario (CITE 0) è caratterizzato da un'omogeneità professionale certa: quasi ovunque in Europa sono gli insegnanti che lavorano con delle equipe di tipo educativo che sono responsabili delle attività con i bambini. Ciò non impedisce che questo personale di base a volte sia assistito da aiuti o da specialisti (fisioterapisti, ortofonisti, ergoterapeuti) o da insegnanti specialisti, chiamati per interventi di rieducazione o di sostegno didattico con bambini che hanno problemi di apprendimento o con bambini a rischio.

Un altro aspetto fondamentale di questa tendenza a considerare i servizi per i bambini di 3-6 anni come il primo livello del sistema educativo è la modalità di finanziamento. Questo è di origine centrale nella maggior parte dei paesi europei. Come riportato nel capitolo 6, è raro (Austria) che il livello locale sia la sola fonte di finanziamento. Eccetto dieci paesi, l'intervento economico centrale è prevalente. Ma non si può parlare ancora di gratuità come per il livello primario, tranne in quindici paesi. Anche se le famiglie sono meno sollecitate da un punto di vista economico per i bambini di 3-6 anni che per i più piccoli, in sedici paesi viene comunque richiesto un contributo ai genitori.

Se questo livello del sistema educativo diventasse obbligatorio, anche a tempo parziale (diversi paesi sono in questa situazione), sarebbe inevitabile che diventasse gratuito.

La gratuità dei servizi educativi è una questione attuale, soprattutto per quanto riguarda i bambini a rischio. In sé, vi è una contraddizione nel basarsi sull'ECEC per lottare contro le disuguaglianze sociali di successo scolastico e a sollecitare il contributo economico dei genitori. In diversi paesi, sono previsti degli aiuti per le famiglie con figli in forma di riduzioni di imposta, versamenti di sussidi familiari o ancora esenzioni/riduzioni delle tasse di iscrizione eventualmente richieste per l'accesso alle strutture di accoglienza (cfr. figura 3.2). È comunque importante valutare in ogni caso se questi aiuti hanno effetti desiderati, cioè favorire la frequenza di queste strutture da parte dei bambini a rischio.

Mentre la frequenza delle strutture preprimarie da parte di bambini di 4 e 5 anni è importante nei paesi europei, non è al massimo; è dell'87 % per i bambini di 4 anni e del 93 % per quelli di 5 (cfr. figura 2.9). Sicuramente questi tassi così elevati sono un dato positivo, visto che quasi da nessuna parte queste strutture prevedono una frequenza obbligatoria prima dei 5 o 6 anni, ma bisogna interrogarsi sulle caratteristiche di coloro che vi partecipano. È possibile che si tratti di bambini di famiglie a rischio e, se così fosse, l'offerta educativa in favore di questa fascia di età non è ancora sufficiente in Europa.

I budget previsti per questo livello educativo (CITE 0) rappresentano un indicatore dello sforzo fatto dai paesi europei per sviluppare l'offerta educativa per questa fascia di età. Nella figura 2.12 si può leggere l'informazione relativa a questa questione. I budget sono espressi in relazione al PIL. La tendenza generale indica che il budget dell'educazione destinato al livello preprimario è aumentato in modo proporzionale al PIL; per tutti i paesi dell'UE, si osserva infatti una stabilità tra il 2001 e il 2004. Inoltre, le evoluzioni demografiche possono confondere le informazioni: se il numero di iscritti aumenta o diminuisce mentre i budget rimangono stabili, ciò porta a una diminuzione o a un aumento delle risorse per persona. Ecco perché i dati della figura 2.13 (spesa pubblica pro capite) sono particolarmente utili. Tranne in Grecia, la tendenza è di un aumento tra il 2001 e il 2004. In generale i paesi dell'UE destinano sempre più risorse economiche a questo livello del sistema educativo. In totale, queste tendenze diverse sono piuttosto incoraggianti. Nella maggior parte dei paesi europei, le strutture educative e di accoglienza per i bambini di 4-5 anni tendono sempre più a diventare il primo livello del sistema educativo.

L'offerta per i minori di 3 anni – un livello educativo non ancora pienamente riconosciuto

La situazione relativa ai bambini di meno di 3 anni è molto diversa da un paese all'altro. Questa fascia di età non è ancora considerata dalla società come un livello educativo a sé stante. Un fattore significativo è il fatto che mancano i dati su diversi aspetti o non sono affidabili per mancanza di standardizzazione. Così, Eurostat non fornisce dati armonizzati per la fascia 0-3 anni per quanto riguarda la partecipazione nelle strutture di accoglienza. Bisogna quindi affidarsi ai dati nazionali disponibili per alcuni paesi. Essi indicano una grande variabilità tra i paesi. A un estremo troviamo la Repubblica ceca con solo lo 0,5 % dei bambini di meno di 3 anni che frequenta una struttura di ECEC accreditata e, all'altro, i paesi nordici con dei tassi di partecipazione superiori al 50 %. In Danimarca, questo tasso arriva all'83 %.

Un altro indizio di questo scarso coinvolgimento degli Stati nella gestione dei più piccoli: la modalità di finanziamento delle strutture (cfr. capitolo 6). In tutti i paesi, tranne in Ungheria, viene chiesto ai genitori un contributo per le spese dell'ECEC. Inoltre, il finanziamento pubblico nella maggior parte dei casi è di tipo locale. Siamo evidentemente molto lontani dalla gratuità.

Ma in alcuni paesi si possono osservare delle politiche volte a favorire l'accesso dei servizi disponibili alle famiglie più svantaggiate. In Finlandia e Svezia, il diritto ai servizi di accoglienza diurna è garantito a tutti i bambini: fin dalla fine del periodo di congedo maternità o di congedo parentale in Finlandia, dal compimento del primo anno in Svezia. In Finlandia, spetta ai genitori fare domanda per un posto nei servizi di ECEC presso la municipalità; questa propone quindi un servizio: ad esempio, assistenza a domicilio o in un centro, dato che l'offerta viene adeguata in base ai bisogni dei genitori (compreso in termini di accoglienza a rotazione la sera e il week-end). Nella maggior parte degli altri paesi europei (e in particolare in Grecia, Italia, Austria, Liechtenstein e in praticamente tutti i paesi membri dell'Europa Centrale e Orientale), l'offerta rivolta ai bambini più piccoli (0-3 anni) presenta grandi differenze locali, per il fatto che l'organizzazione dei servizi sovvenzionati spetta alle autorità locali.

In alcuni paesi, non esiste quasi nessuna offerta pubblica per i bambini di meno di 3 anni. Oltre alla Repubblica ceca, è il caso della Polonia (2 %). In Irlanda, la situazione è analoga, ma il gabinetto del ministro dell'infanzia e della gioventù ha adottato un Programma nazionale di investimento nei servizi alla prima infanzia 2006-2010 che prevede un'estensione dell'offerta di accoglienza dei bambini piccoli. Nei Paesi Bassi, l'obbligo scolastico inizia a 5 anni, ma con la *basisonderwijs*, l'accoglienza dei bambini è garantita in ampia parte dal settore privato. Uno dei principali obiettivi politici è anche che i bambini svantaggiati abbiano accesso all'educazione prescolare dai 2 anni.

Per limitare o moderare gli effetti che queste carenze in materia di accessibilità dei servizi potrebbero avere sulle famiglie più svantaggiate, quasi tutti i paesi europei prevedono delle misure di aiuto economico (cfr. sezione 3.3). In molti paesi il contributo economico dei genitori ai servizi previsti per i bambini piccoli è calcolato in funzione di una scala che tiene conto del livello del reddito. L'obiettivo è quello di garantire l'accessibilità dei servizi disponibili alle famiglie economicamente svantaggiate. Nella stessa ottica, in molti paesi, vengono concesse delle riduzioni fiscali per le famiglie per i costi dei servizi di ECEC. La Romania prevede dei *ticket* per l'asilo nido per le famiglie che non hanno diritto ai sussidi di congedo parentale, mentre nel Regno Unito, le famiglie con un reddito scarso o basso beneficiano dei crediti d'imposta in base al *Working Tax Credit Childcare Element*. In Spagna, vengono riservati dei posti per i bambini a rischio da 0 a 3 anni ed è prevista una riduzione delle tasse di iscrizione.

Lo sforzo dei governi per garantire che le strutture di ECEC tengano conto dei bisogni specifici dei bambini svantaggiati può assumere altre forme. Si tratta essenzialmente di progetti pilota o di programmi "sperimentali". Citiamo ad esempio, i progetti pilota *Centrum voor Kinderopvang* (CKO) [centri integrati di servizi per la prima infanzia] realizzati in Belgio (Comunità fiamminga). La Francia, fedele alla sua politica incentrata sulle zone di educazione prioritarie (ZEP), garantisce a tutti i bambini residenti il diritto di essere accolti nel preprimario dai 2 anni. Per quanto riguarda i Paesi Bassi, si sono posti l'obiettivo che, per il periodo 2007-2011, tutti i bambini svantaggiati da 2 a 6 anni partecipino all'ECEC. Per raggiungere questo obiettivo ambizioso, la loro politica in materia di ECEC è incentrata in priorità sui bambini da 2 a 5 anni che rischiano di essere svantaggiati sul piano educativo; questa politica comporta il finanziamento di centri gioco (*peuterspeelzalen*) che offrono, ai bambini di 2 e 3 anni, un'accoglienza a tempo parziale durante il giorno e una scolarizzazione nel primario per i bambini di 4 e 5 anni. L'Ungheria si è posta un obiettivo analogo: dal 2008, i bambini svantaggiati sul piano socio-economico ed educativo (generalmente definito in funzione delle condizioni economiche e del livello di istruzione dei genitori) devono essere accolti nei giardini d'infanzia della loro zona di residenza ed essere prioritari in ogni struttura di questo tipo; i giardini d'infanzia non municipali finanziati dai poteri pubblici devono riservare fino a un quarto della loro capacità di accoglienza ai bambini svantaggiati. Il Portogallo investe su una struttura rivolta nello specifico ai bambini svantaggiati – i *centri di solidarietà sociale* – e sui mediatori socioculturali che hanno il compito di sostenere l'integrazione in ambito scolastico e non scolastico dei bambini immigrati o provenienti da minoranze etniche. Infine, in Danimarca, dal luglio 2006, tutte le strutture di accoglienza diurne devono preparare un rapporto scritto che valuta l'impatto del loro ambiente, con lo scopo di garantire che gli ambienti siano favorevoli allo sviluppo dei bambini socialmente svantaggiati.

Tutte queste iniziative sono positive. Testimoniano una presa di coscienza politica dell'importanza di questa fascia di età sul piano educativo e, in particolare, in materia di lotta alle disuguaglianze sociali nel successo scolastico. Attestano una volontà politica di favorire la frequenza di centri di ECEC da parte dei minori di 3 anni provenienti da famiglie a rischio. Bisognerebbe ormai interrogarsi sull'efficacia di queste iniziative: quali portano davvero agli effetti desiderati. Tranne i paesi anglofoni, i paesi nordici, Spagna, Francia e Paesi Bassi, pochi paesi prevedono delle procedure che permettono di valutare le politiche governative che favoriscono l'accesso dei più piccoli e di renderne conto (cfr. capitolo 3 sezione 4).

Bisogna riconoscere che le strutture di accoglienza per la fascia 0-3 anni rimangono, in molti paesi europei, caratterizzate dal loro passato di centri di assistenza⁽⁵⁾. Ancora oggi, i servizi per la prima infanzia assumono spesso una funzione economica: occupandosi dei bambini piccoli, permettono a entrambi i genitori di lavorare, cosa che tende alla parità uomo donna in ambito lavorativo. Ricordiamo che, in alcuni paesi, l'accoglienza di bambini più piccoli (tra 0 e 2 anni) in un centro educativo è condizionata al fatto che la madre lavori (cfr. capitolo 3).

Se la funzione di assistenza resta evidente per quanto riguarda le strutture di accoglienza dei più piccoli, è evidente un'evoluzione nella maggior parte dei paesi europei. L'analisi delle normative (cfr. capitolo 4) mostra preoccupazioni sempre più forti relative all'educazione e alla prevenzione sociale. Più precisamente, ai centri per la prima infanzia vengono affidati obiettivi legati al benessere dei bambini (sviluppo affettivo, fisico e sociale).

⁽⁵⁾ Al momento della loro creazione nel XIX secolo, gli asili nido si sono visti affidare un ruolo di assistenza e di salvaguardia dei bambini della classe operaia. Liberando le madri dalla responsabilità educativa, rendendole libere per il mercato del lavoro, gli asili nido svolgevano una funzione profilattica: preservare i bambini piccoli dalle malattie che, in quell'epoca, li decimavano a causa dei problemi di igiene.

La formazione del personale responsabile dei bambini di meno di 3 anni si inserisce spesso in una tradizione sanitaria e di protezione sociale (cfr. capitolo 5). Il personale di base lavora in generale sotto la responsabilità di una serie di professionisti nell'ambito psico-medico-sociale. In alcuni paesi, degli interventi puntuali di professionisti assumono funzioni terapeutiche (fisioterapisti, ortofonisti, psicologi); un ruolo di consulente pedagogico a volte viene affidato a uno psicologo.

Oltre al livello di formazione del personale responsabile dei bambini, il problema principale relativo ai bambini da 0 a 3 anni resta, ancora oggi, nella maggior parte dei paesi europei, la quantità di offerta di accoglienza (cfr. capitolo 3). Questa carenza tocca in particolare le zone rurali. L'insufficienza della capacità di accoglienza tocca in particolare i paesi dell'Europa centrale e orientale (Repubblica ceca, Estonia, Lettonia, Polonia, Romania e Slovacchia) per motivi storici analizzati nel capitolo 3. Ma sarebbe errato ridurre il problema a questi paesi. Si tratta un problema diffuso tranne nei paesi nordici.

L'insufficienza della capacità di accoglienza ha effetti sulla scelta dei genitori di tenere i propri figli a casa e, di conseguenza, sul futuro professionale delle madri. Torneremo in seguito su questa seconda conseguenza.

È necessario parlare di ostacoli alla partecipazione e di fattori di esclusione alla frequenza di una struttura di accoglienza per i più piccoli. Questi fattori di esclusione sono di diverso tipo. Innanzitutto, bisogna indicare la carenza di offerta e i costi di partecipazione. Gli orari di apertura di queste strutture e la loro compatibilità con gli orari di lavoro delle madri costituisce un altro punto debole. Altri elementi intervengono nello stesso senso. Così, le misure a disposizione dei genitori in forma di congedi e/o di sussidi (cfr. sezione 3.1) possono trasformarsi in un ostacolo alla frequenza dei servizi di accoglienza, anche se sono disponibili in quantità sufficiente. In paesi come Estonia, Lituania e Austria ma anche in Romania, il sistema di congedo e di sussidi parentali sembra spingere le famiglie a preferire l'assistenza a casa ai servizi di accoglienza. Questo fenomeno è rafforzato dal fatto che alcune legislazioni prevedono la soppressione dei sussidi di congedo parentale se il bambino frequenta una struttura di ECEC, anche a tempo parziale. In altri paesi, il sistema è più flessibile in apparenza, nella misura in cui il diritto ai sussidi specifici è funzione del numero di ore di frequenza di un centro di ECEC. Ma anche questa formula risulta dissuasiva.

Ci troviamo quindi di fronte a una scelta di politica dell'infanzia. Il caso della Norvegia permette di illustrare la questione. In questo paese, come in Svezia e Finlandia, le famiglie che scelgono di tenere a casa i propri figli da 1 a 3 anni si vedono proporre un sistema di pagamenti in contanti come alternativa a un posto di ECEC. Malgrado questo sistema molto favorevole, sembra che le famiglie lo usino meno quando il numero di posti ECEC aumenta. Inoltre, un'indagine nazionale svolta nel 2002 mostra una correlazione negativa tra i livelli di istruzione e il reddito dei genitori e l'uso di questi servizi. In altre parole, le famiglie a basso reddito ricorrono meno a questi servizi e, beneficiando di queste indennità economiche, preferiscono l'assistenza a domicilio.

Lo studio svolto nella Comunità fiamminga del Belgio mostra l'influenza dello status socio-economico e culturale delle famiglie sulle scelte in materia di educazione dei bambini piccoli. L'indagine svolta nel 2004 mostra che i tassi di frequenza delle strutture di accoglienza più basso, si osserva tra i bambini di minoranze etniche provenienti da famiglie svantaggiate e tra coloro che provengono da famiglie monoparentali. Questi gruppi beneficiano anche di una priorità di accesso. Queste famiglie socialmente vulnerabili abbandonano questi servizi a causa degli ostacoli formali e informali. Tra gli ostacoli formali, troviamo le liste di attesa, l'obbligo di frequenza regolare e di rispettare le regole legate all'accoglienza dei bambini. Tra gli ostacoli informali, citiamo il sistema "primi arrivati, primi

serviti”, la modalità di diffusione delle informazioni sui servizi di accoglienza, la lingua utilizzata e il comportamento del personale ⁽⁶⁾.

Ci troviamo di fronte a una scelta politica nella misura in cui si tratta di decidere se conviene favorire l’assistenza da parte dei genitori o, al contrario, promuovere la frequenza di un centro di ECEC. Le misure da adottare se viene fatta la scelta politica di promuovere l’educazione dei più piccoli nei centri saranno diverse da quelle da prevedere nel caso della scelta contraria. Nel primo caso, si tratterà di investire nelle strutture di accoglienza per accrescere l’offerta, facilitarne l’accesso e ampliare gli orari di apertura, migliorarne la qualità in particolare con maggiori requisiti di formazione del personale. Nell’altro caso, per incoraggiarli converrà privilegiare i congedi parentali di lunga durata e le indennità economiche. Questa scelta politica riguarda innanzitutto l’infanzia e dipende dalla scelta di lottare contro le disuguaglianze sociali di successo scolastico. Ricordiamo le conclusioni delle ricerche scientifiche riassunte nel capitolo 1: sono i bambini delle famiglie a basso reddito che beneficiano di più della frequenza di un centro di ECEC di qualità. Questa scelta politica riguarda anche l’importante questione della parità uomo donna in materia di lavoro.

I dati presentati nel capitolo 2 sono illuminanti per quanto riguarda la disuguaglianza uomo donna in materia di lavoro, in particolare nelle famiglie con almeno un figlio. Emerge che il tasso di attività delle donne europee è molto inferiore a quello degli uomini. Non stupisce vedere che questa differenza non è indipendente dall’età dei bambini a carico della famiglia: quando il più piccolo della famiglia ha meno di 2 anni, meno del 60 % delle donne dichiara di lavorare o si dice pronto ad accettare un lavoro. Questo tasso aumenta quando il più piccolo compie 12 anni: quasi il 75 % delle donne intervistate si dichiara occupato o pronto a lavorare. Più precisamente, il tasso di attività delle donne registra un rallentamento evidente quando almeno un figlio ha meno di 2 anni. Quando il più piccolo compie 3 anni, questo tasso aumenta in modo evidente. Per gli uomini, la presenza di un bambino e la sua età non hanno nessuna influenza sull’attività professionale: non solo il tasso di attività è sistematicamente superiore a quello delle donne, ma non è interessato dall’età dei bambini della famiglia. Questa serie di osservazioni si ritrova, con alcune differenze (soprattutto in Repubblica ceca, Ungheria e Slovacchia) nella maggior parte dei paesi dell’Unione europea.

Dalle decisioni politiche e dalle misure relative alla responsabilità educativa dei minori di 3 anni dipendono la persistenza o la riduzione di queste disuguaglianze tra uomini e donne in materia di lavoro.

Il sistema integrato: una prospettiva per il futuro?

Se è possibile comprendere la separazione tra la fascia 0-3 anni e quella 3-6 anni alla luce della storia culturale delle nostre società, conviene riconoscere che non si basa su nessuna base scientifica. È legittimo interrogarsi sui motivi di organizzare il sistema di accoglienza e di educazione dei bambini in strutture separate in base all’età (più o meno di 3 anni). Anche se tutti i paesi europei senza eccezioni hanno previsto dei servizi di ECEC accreditati e dotati di sovvenzioni, nella maggior parte di essi, questa suddivisione persiste. Ma in Lettonia, Slovenia, Finlandia, Svezia, Islanda e Norvegia, i servizi di ECEC sono organizzati solo in modo integrato. Più precisamente, in questi paesi, è prevista una struttura unica per tutti i bambini in età prescolare, cioè ogni istituto ha una sola direzione per i bambini di tutte le età e, soprattutto, gli adulti responsabili delle attività educative hanno le stesse qualifiche e gli stessi stipendi indipendentemente dall’età dei bambini di cui si occupano. In alcuni di

⁽⁶⁾ Nel 2004, le Fiandre hanno lanciato il progetto “Servizi comunitari e di prossimità” per risolvere alcuni di questi problemi e una valutazione di questo progetto indica degli effetti positivi.

questi paesi, delle strutture preparatorie all'istruzione primaria (a 5 o 6 anni) sono offerte in un quadro istituzionale distinto. Per essere precisi, in Danimarca, Grecia, Spagna, Cipro e Lituania, troviamo il modello integrato accanto a quello successivo. È in fase di attuazione progressiva nel Regno Unito (Inghilterra). È un segno di espansione del modello integrato? La storia ce lo dirà.

I paesi che hanno adottato il modello integrato riconoscono, in un modo o in un altro, a tutti i bambini il diritto all'accoglienza in un centro educativo. È il caso di Finlandia, Svezia, Slovenia e Norvegia. In Finlandia, questo diritto inizia alla fine del periodo di congedo di maternità o del congedo parentale. In Svezia, le municipalità devono prevedere un posto in un istituto a ogni bambino fin dal suo primo compleanno. Dal 2009, il governo norvegese garantisce un posto in un giardino d'infanzia a tutti i bambini a partire da 1 anno. Appare quindi che il modello integrato prevede una garanzia di accesso ai servizi e di accoglienza. Notiamo che, nella maggior parte dei paesi che hanno adottato la struttura unica, le ore di accoglienza generalmente si adeguano alla flessibilità degli orari di lavoro dei genitori.

L'approccio integrato dell'educazione dei bambini si estende, in questi paesi, al curriculum. I paesi nordici concepiscono la loro politica in materia di programmi, contenuti e metodi per tutti i bambini di tutte le età dell'ECEC. Ciò significa che questi paesi riconoscono all'educazione, alla socializzazione e all'accoglienza la stessa importanza durante tutta la struttura unica. Il Regno Unito (Inghilterra) introduce progressivamente un quadro comune di qualità per i primi apprendimenti e l'accoglienza dalla nascita a 5 anni, mettendo fine alla distinzione tra accoglienza ed educazione tra 0 e 3 e tra 3 e 5 anni.

Quali approcci educativi per i bambini piccoli?

Almeno dalla metà del XX secolo, l'ECEC è oggetto di dibattiti pedagogici che oppongono una concezione puerocentrista, oggi chiamata sociocostruttivista e una concezione incentrata sulle istruzioni. È quindi logico applicare questa griglia di lettura per l'analisi dei diversi programmi educativi previsti nei diversi paesi. Nella comparazione dei programmi del capitolo 4 sono stati distinti due modelli pedagogici, basati su quelli stabiliti dal mondo della ricerca :

- Il modello "A" raggruppa le offerte educative che presentano le seguenti caratteristiche: "si incentrano sullo sviluppo sociale e la costruzione della persona, promuovono l'apprendimento attraverso l'attività auto-indotta, l'esplorazione spontanea e il gioco, favoriscono le interazioni tra compagni, e la cooperazione, e riconoscono un posto importante alle attività simboliche e alle acquisizioni culturali. Il ruolo degli adulti consiste da una parte nell'organizzare gli spazi, il materiale ludico e le attività, e il quadro temporale e, dall'altra, nel prevedere delle interazioni con i bambini in modo da impostare il loro sviluppo nell'ambito culturale (come leggere e scrivere) e scientifico. Gli educatori sono visti come risorse che guidano e sostengono i bambini nel percorso intellettuale e sociale".
- Nel modello "B", "le varie fasi sono ispirate alle teorie dell'apprendimento in cui prevale la trasmissione di conoscenze e competenze da parte dell'insegnante. Vengono privilegiate le competenze linguistiche e accademiche in rapporto con il curriculum primario. I metodi ricorrono all'istruzione diretta, alle attività guidate e alle attività di sostegno. Il tutto è sostenuto da un curriculum strutturato e pianificato".

La figura 4.4a mostra la prevalenza del modello A sul modello B. Infatti, per quanto riguarda la fascia di età da 3 a 6 anni, laddove esiste un curriculum a livello nazionale, i programmi rientrano nel modello A, eccetto l'Italia. In alcuni paesi – in particolare le strutture scolastiche – i programmi presentano degli aspetti che rientrano nel modello B.

La prevalenza del modello A nei curricula delle ECEC dei paesi europei traduce l'ampio consenso pedagogico, di cui parla Leseman nel capitolo 1, sui principi articolati da Bredekamp (1987; Bredekamp & Copple, 1997) sul concetto di pratica favorevole allo sviluppo. Questo modo di concepire l'educazione dei bambini piccoli è confermata dall'OMEP, *l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire* che raggruppa una sessantina di organizzazioni di tutto il mondo, comprese quelle di diversi paesi europei. L'analisi della letteratura scientifica del capitolo 1 mostra che sarebbe prematuro affermare una superiorità degli approcci sociocostruttivisti sugli approcci basati sulle istruzioni. Da una parte, sottolinea che le conclusioni variano a seconda che gli effetti dei programmi prescolari siano valutati a breve, medio o a lungo termine. Gli studi di Marcon (1999, 2000) mostrano una serie di risultati complessi: gli effetti positivi dell'uno e dell'altro approccio cambiano a seconda del livello di istruzione in cui vengono prese le misure (cfr. capitolo 1). In definitiva, sembra necessario tenere conto dell'età alla quale viene applicato l'uno o l'altro approccio. Per arrivare a questa conclusione, Leseman si basa sullo studio di Stipek et al. (1998). Ricordiamo che questi ricercatori hanno comparato quattro gruppi di bambini essenzialmente provenienti da ambienti a basso reddito e da minoranze etniche. Prima del loro ingresso al primario, tra i 3 e i 5 anni, alcuni di essi avevano frequentato un centro preprimario le cui pratiche pedagogiche rientravano nel concetto di pratica favorevole allo sviluppo, mentre gli altri erano stati sottoposti a pratiche pedagogiche incentrate sull'apprendimento delle competenze di base. Infine, da 5 a 6 anni, ognuno dei gruppi si è suddiviso nuovamente in modo che una metà del gruppo 1 nella fase precedente fosse sottoposta a un approccio pedagogico che privilegiasse lo sviluppo socio-affettivo e l'altra metà a un approccio incentrato sulle competenze di base. I risultati sono particolarmente interessanti e meritano di essere

ricordati. I bambini che, fino a 5 anni, hanno beneficiato dell'approccio pedagogico ispirato al concetto di pratica favorevole allo sviluppo mostrano buoni risultati, sia sul piano scolastico che sul piano socio-affettivo, durante l'istruzione primaria e indipendentemente dal tipo di centro educativo frequentato durante il terzo anno. Ma appare comunque che un orientamento accademico nel centro educativo a 5 e 6 anni abbia effetti leggermente superiori sui risultati scolastici nel primario rispetto a quelli che, nei tre anni successivi, hanno beneficiato di programmi incentrati sull'aspetto socio-affettivo. Inoltre, non è stato riscontrato nessun effetto negativo sul piano socio-affettivo. Saremmo tentati di concludere che vi sono effetti positivi di un approccio pedagogico incentrato sugli apprendimenti di base, verso i 5 anni, in seguito a due anni di prescolarizzazione che privilegiano lo sviluppo socio-affettivo.

È quindi sulla base di un'analisi accurata delle ricerche nel settore che Leseman (capitolo 1, p. 32) formula al seguente ipotesi, che può essere letta come raccomandazione:

I programmi educativi rivolti ai bambini piccoli, di meno di cinque anni, dovrebbero privilegiare l'approccio incentrato sullo sviluppo, mentre i programmi rivolti ai bambini di cinque e sei anni potranno integrare materie scolastiche in un curriculum più pianificato, con un intervento più evidente dell'insegnante, senza che ciò abbia delle conseguenze negative sul piano socio-affettivo. Una priorità successiva riconosciuta alle competenze scolastiche che segue un percorso più incentrato sullo sviluppo, che favorisce le attitudini socio-affettive, può anche contribuire a facilitare il passaggio verso il primario.

Questa complementarità tra approccio incentrato sullo sviluppo (modello A) e attività strutturate e incentrate sulle competenze di base (modello B) può essere spiegata in un altro modo. È diventato frequente in psicologia cognitiva distinguere due tipi di apprendimento: uno indiretto e uno diretto. Il primo si realizza in situazioni in cui il bambino interagisce con altri e/o agisce in modo congiunto con altri (concetto di *joint activity* di Bruner). In queste situazioni, le persone coinvolte hanno un oggetto comune di attenzione, ma non vi è l'intenzione esplicita di insegnare qualcosa al bambino. Sono le situazioni di vita quotidiana. Al contrario, l'apprendimento diretto è animato dall'intenzione di insegnare ed è strutturato in modo più o meno forte per raggiungere l'obiettivo previsto. È in situazione di apprendimento indiretto che il bambino impara a parlare, ma vi si sviluppa anche un sistema procedurale, che comprende in particolare le funzioni esecutive e le capacità metacognitive. Le funzioni esecutive consistono nel controllare l'impulsività, inibire un'idea contraria, pianificare un'azione, ecc. Per quanto riguarda le capacità metacognitive, consistono in una cognizione sulla cognizione che porta il bambino non solo a riflettere sul funzionamento mentale, ma anche a riconoscere quali sono le migliori strategie per non dimenticare di fare qualcosa nel futuro, per imparare una lezione, ecc. Le funzioni esecutive e le capacità metacognitive sono necessarie agli apprendimenti scolastici che si fanno in modo diretto.

Si può ipotizzare che il modello A favorisca lo sviluppo delle funzioni esecutive e delle capacità metacognitive necessarie agli apprendimenti scolastici che richiedono una certa strutturazione e delle ripetizioni per creare gli automatismi indispensabili alla lettura, alla scrittura e al saper contare.

In definitiva, appare evidente che è urgente andare oltre l'opposizione ricorrente e sterile tra questi due modelli pedagogici; la priorità è di combinarli in modo ottimale.

Rimediare agli svantaggi educativi di origine socioeconomica con un accesso a centri di ECEC di qualità accompagnato da un sostegno per i genitori

L'idea non è nuova: i bambini provenienti da famiglie a basso reddito, da minoranze etniche, da famiglie immigrate e da famiglie monoparentali hanno risultati peggiori a scuola e, di conseguenza, vedono pregiudicate le proprie possibilità di successo nella vita professionale. Per una questione di equità, ma anche per ragioni sociali ed economiche (Heckman, 2006 citato da Leseman nel capitolo 1), è importante lottare contro questo problema e, nella stessa prospettiva, lo sviluppo di servizi di educazione e accoglienza di qualità dei bambini sembra rappresentare un percorso promettente.

È legittimo e, sul piano scientifico, indispensabile interrogarsi sulle cause degli svantaggi dei bambini nei confronti dell'educazione. È ciò che fa Leseman nel capitolo 1. La sua analisi della letteratura permette di ricordare l'impatto negativo in materia di sviluppo psicologico e di successo a scuola di una serie di fattori: la povertà, l'appartenenza alle classi sociali svantaggiate, il basso livello di istruzione e di analfabetismo funzionale dei genitori, il lavoro non qualificato e scarsamente remunerato, le tradizioni religiose particolari associate a una vita culturale in cui l'alfabetizzazione occupa poco posto. Questi fattori probabilmente sono correlati tra loro. L'analfabetismo si accompagna con un livello scarso di istruzione e a uno stile di vita in cui l'alfabetizzazione occupa poco posto. Per quanto riguarda lo scarso livello di istruzione, di solito è correlato a un reddito basso. In un'analisi secondaria dei dati PISA 2000, Crahay & Monseur (2006) hanno mostrato che, in tutti i paesi partecipanti, vi è un effetto di interazione tra la variabile socio-economica, da una parte, e "lingua parlata a casa" e "luogo di nascita": se lo status socio-economico è sotto controllo, il peso delle altre due variabili è poco rilevante. Inoltre, come hanno mostrato Walberg & Tsai (1983), visto il funzionamento delle nostre società e della scuola, bisogna temere l'effetto Matthew: coloro che la natura, l'origine sociale o, più in generale, le condizioni di sviluppo hanno dotato di talenti maggiori rispetto agli altri, ricevono maggiori benefici dal sistema educativo. A questo circolo virtuoso corrisponde un circolo vizioso: coloro che sono stati poco avvantaggiati dallo sviluppo rischiano di trovarsi in situazioni di istruzione meno favorevoli rispetto ai bambini della classe media. Leseman disapprova questo fenomeno quando scrive: "molti studi mostrano che le famiglie a basso reddito e le famiglie che appartengono a minoranze etniche tendono a orientarsi verso tipi di servizi di accoglienza di bassa qualità (p. 9). È questo tipo di processo in spirale negativa che va bloccato e lo sviluppo di servizi di educazione e di accoglienza di qualità dei bambini si impone come il primo modo di affrontare questo problema.

La sfida è importante. In base al calcolo utilizzato nell'ambito di questo studio (cfr. capitolo 2), il 17,2 % delle famiglie europee con un figlio piccolo (meno di 6 anni) a carico vive sotto la soglia di povertà. Questa media europea nasconde grandi differenze. La situazione è particolarmente importante nei paesi in cui più del 20 % delle famiglie con un bambino di meno di 6 anni vive sotto questa soglia. È il caso di Estonia (22,2 %), Italia (21,1 %), Lituania (22,5 %), Lussemburgo (20,1 %), Polonia (25 %), Portogallo (21 %) e Regno Unito (22,6 %).

Più in generale, in tutti i paesi europei, tranne Svezia e Norvegia, il 10 % delle famiglie con un figlio sotto i 6 anni vive sotto questa soglia. Questo indicatore è particolarmente importante perché il fattore di povertà sovra-determina gli altri fattori di rischio. È ciò che affermava, dal 1974, Bronfenbrenner in un rapporto intitolato *Is Early Intervention Effective?* e redatto per l'*Office of Child Development* degli Stati Uniti. Più precisamente, sulla base delle ricerche svolte, spiegava che in situazione di povertà, l'energia dei genitori è interamente concentrata per trovare gli strumenti di sopravvivenza, con ripercussioni inevitabili sull'educazione dei figli. Come sottolinea anche Leseman nell'analisi della

letteratura (capitolo 1), “La funzione dei genitori richiede una forte motivazione incentrata sul bambino, spesso a scapito delle proprie preoccupazioni. Un alto numero di rischi che non possono essere gestiti in modo efficace, genera nei genitori uno stress cronico (chiamato anche “carico allostatico”). Questo stress cronico genera uno squilibrio tra gli obiettivi incentrati sul bambino e gli obiettivi egocentrici, che pregiudicano lo svolgimento del ruolo di genitore”.

Questo stress cronico potrebbe spiegare – almeno parzialmente – la relativa inefficacia dei programmi di educazione preprimaria a domicilio ⁽⁷⁾. Infatti, la meta-analisi svolta da Blok, Fukkink, Gebhardt & Leseman (2005), che compara questi programmi con i programmi nei centri combinati con un sostegno per i genitori, mostra la superiorità della formula combinata.

In definitiva, il bilancio delle ricerche nel settore lancia un messaggio chiaro. Invita ad andare oltre al conflitto tra sostegno per i genitori ed educazione in un centro prescolare. Nei confronti dei bambini che vivono in una famiglia in difficoltà, la formula più efficace suppone che i centri di qualità siano combinati con il sostegno per i genitori. L'analisi della letteratura mostra in modo chiaro che i programmi di intervento più efficaci “associano un'educazione intensiva, precoce e incentrata sul bambino in un centro a un forte coinvolgimento e a una formazione dei genitori, ad attività educative pianificate a domicilio e a misure di sostegno per le famiglie” ⁽⁸⁾.

Sono molti gli autori che sottolineano l'importanza del coinvolgimento dei genitori nel processo di mantenimento degli effetti di educazione nei centri. Le politiche nazionali spesso rimangono a livello di dichiarazioni di intenti. Nella maggior parte dei paesi, il partenariato con le famiglie si limita a fornire informazioni e consigli. In particolare, questo è l'obiettivo delle riunioni dei genitori. Senza negare l'importanza di questo tipo di azione (in particolare in materia di salute e di igiene come nella Repubblica ceca) bisogna riconoscere che i genitori raramente sono coinvolti attivamente nell'accoglienza e nell'educazione dei bambini, come mostrato nella sezione 4 del capitolo 4. Ma alcuni indizi lasciano presagire una presa di coscienza e un'evoluzione progressiva. Da una parte, dei servizi specialistici sono a disposizione delle famiglie a rischio in diversi paesi, anche se il modo in cui le famiglie sono incoraggiate a ricorrere a questi servizi e a utilizzarli resta ancora troppo spesso molto vago ⁽⁹⁾. Dall'altra parte, dei testi ufficiali (in particolare in Austria) analizzano in modo critico la situazione e sottolineano la necessità di innovazione in materia. In alcuni paesi sono previste delle nuove iniziative. In diversi paesi (in particolare Bulgaria, Comunità francese del Belgio, Danimarca, Spagna, Italia, Lettonia, Portogallo e Norvegia), assumono la forma di consigli consultivi o di altri organi legati alle strutture di accoglienza e di educazione per la prima infanzia. In Francia, ogni asilo nido deve elaborare un progetto di istituto o di servizi specifico che precisa la partecipazione e il posto riconosciuto alle famiglie. In Portogallo, la partecipazione dei genitori può tradursi nella loro visita a scuola per parlare ai bambini delle proprie esperienze, raccontare storie della letteratura popolare, ecc; è ciò che si propone di insegnare il progetto *Reading on the Move*, realizzato nel 2008.

I contributi nazionali del Regno Unito e della Finlandia discutono del partenariato tra il personale delle strutture di accoglienza e di educazione per la prima infanzia e le famiglie, suddividendo esplicitamente i compiti previsti degli uni e degli altri. Così, nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), il

⁽⁷⁾ Leseman fa riferimento ai seguenti programmi: *Parent as Teachers Program* (PAT) negli Stati Uniti; *Home-based Instruction Programme for Pre-school Youngsters* (HIPPY), in Israele, nei Paesi Bassi, in Turchia e negli Stati Uniti; il *Mother (or Parent) Child Home Programme* (MCHP o PCHP, negli Stati Uniti, alle Bermuda e nei Paesi Bassi).

⁽⁸⁾ Si tratta in particolare dei seguenti programmi: *High/Scope Perry Pre-school Project*, *Syracuse Family Development Research Project*, *Yale Child Welfare Project*, *Abecedarian Project*, *Project CARE*, *Infant Health and Development Program* et *Chicago Child-Parent Centres Programme*, e al Progetto di rafforzamento precoce delle potenzialità del bambino in Turchia.

⁽⁹⁾ Le famiglie rom sono oggetto di un'offerta speciale in Grecia, Romania e Slovenia.

Childcare Act, la legge del 2006 sull'accoglienza dei bambini piccoli, richiede che i genitori vengano coinvolti nella pianificazione, lo sviluppo, l'offerta e la valutazione dei servizi. In Scozia, i servizi di accoglienza devono stabilire un partenariato efficace e una comunicazione regolare con i genitori ⁽¹⁰⁾. In Finlandia, è compito dei professionisti della prima infanzia sostenere l'educazione in famiglia dei bambini e di cooperare con i genitori, dato che l'obiettivo è che i bisogni specifici di ogni famiglia siano presi in considerazione e che insieme ai genitori, i bisogni e le difficoltà di ogni bambino siano identificati il prima possibile per proporre la migliore offerta ⁽¹¹⁾. Queste modalità di organizzazione sottintendono un approccio in rete dell'offerta di sostegno alle famiglie. Ciò si delinea in diversi paesi e in particolare in Estonia e Irlanda dove sono create delle reti di cooperazione tra i diversi servizi che si occupano dei bambini piccoli. Questi esempi mostrano la preoccupazione che emerge sempre più, in alcuni paesi, di offrire un approccio integrato del sostegno ai genitori e, di conseguenza, ai bambini.

Per quanto riguarda il processo attraverso il quale l'educazione in un centro combinata con il sostegno per i genitori produce effetti a lungo termine, l'apporto di Schweinhart & Weikart (1985, 1993 e 1997) è interessante. Constatando che i bambini provenienti da un ambiente etnico minoritario hanno buoni risultati a scuola se beneficiano di un'educazione preprimaria, anche se gli effetti di queste azioni compensative sul quoziente intellettivo si smorzano rapidamente, questi ricercatori formulano l'ipotesi che questo aumento puntuale di una capacità cognitiva degli alunni ha degli effetti sociali. I bambini svantaggiati che hanno beneficiato di un intervento preprimario entrano alla scuola primaria con la migliore preparazione scolastica. Questa preparazione colpisce gli insegnanti che hanno nei loro confronti maggiori aspettative rispetto ai loro compagni svantaggiati che non hanno beneficiato di un'educazione prescolare. I bambini sono consapevoli del fatto che gli adulti ripongono in loro grandi speranze e si impegnano per confermare queste aspettative. Gli alunni degli ambienti etnici minoritari che iniziano l'istruzione primaria con maggiori capacità cognitive incoraggeranno, attraverso la qualità della loro partecipazione in classe, aspettative positive da parte dei loro insegnanti. I bambini sono consapevoli dell'immagine positiva che gli insegnanti hanno di loro e avranno quindi un buon comportamento. L'immagine positiva che gli insegnanti hanno di questi bambini influenzerà le aspirazioni dei genitori nei confronti dei propri figli.

In definitiva, sembra logico pensare che l'educazione dei bambini generi effetti a lungo termine, nella misura in cui influenza in modo diretto le capacità cognitive e la motivazione scolastica dei bambini e in modo diretto e/o indiretto l'attitudine familiare in materia di educazione e, in modo indiretto, la qualità delle interazioni di cui il bambino beneficerà durante l'istruzione primaria e secondaria.

La "formula vincente" consiste nel combinare l'accoglienza e l'educazione del bambino piccolo in un centro con un sostegno per i genitori. La ricerca deve ancora precisare la natura e le caratteristiche del sostegno per i genitori che conviene proporre nei diversi paesi europei. Senza dubbio, deve prevedere un lavoro sulle concezioni dei genitori e sulla loro concezione di ciò che è l'educazione dei bambini. Anche se le ricerche nel settore non offrono risultati totalmente coerenti, sembra che vi siano ricerche promettenti. I ricercatori hanno potuto distinguere due tipi principali di credenze: le credenze "collettiviste tradizionali" e le credenze "individualiste moderne" (cfr. Palacios et al., 1992; Triandis, 1997; citati da Leseman nel capitolo 1). I genitori che hanno credenze collettiviste tradizionali, cioè una serie di concezioni caratterizzate "dal fatto che gli interessi del bambino sono subordinati agli interessi dell'unità sociale più ampia della famiglia (estesa) e della comunità locale" sembrano offrire

⁽¹⁰⁾ È interessante ricordare che in Inghilterra, i genitori hanno un ruolo importante nel funzionamento dei programmi locali di *Sure Start*, e i membri dei partenariati sono per metà genitori e per metà membri della comunità. Il carattere sperimentale di questo programma si rifletterà in una politica più ampia che verrà lanciata nel futuro.

⁽¹¹⁾ Anche in Ungheria, gli insegnanti del preprimario devono raccogliere le informazioni relative ai bambini grazie a dei colloqui con la famiglia e fornire un rapporto specifico sul loro sviluppo.

opportunità di sviluppo meno stimolanti rispetto ai genitori che aderiscono alle credenze opposte. Ma restano delle cose da scoprire per quanto riguarda gli obiettivi del sostegno per i genitori e la natura di questo sostegno nelle nostre culture europee.

È importante, al momento di concludere questo rapporto, di ricordare un'altra affermazione sottolineata nel capitolo 1:

Gli effetti della frequenza di centri di accoglienza sono più positivi se la qualità del centro è più alta, se questa frequenza è stata più lunga e più intensiva – se la “dose” di intervento è stata più forte – e se i bambini provengono da famiglie nelle quali l'educazione informale ha poca importanza, cosa che sottolinea l'effetto compensativo.

Essenzialmente, questa citazione definisce le condizioni da soddisfare se i servizi di ECEC sono efficaci e pone tre problemi:

- l'accessibilità dei servizi;
- la formazione del personale che lavora nei centri;
- il miglioramento delle condizioni di lavoro del personale.

Per garantire una frequenza lunga e intensiva dei servizi di accoglienza e di educazione, bisogna garantire l'accessibilità da parte di tutti e, in particolare, da parte dei bambini delle famiglie a rischio fino dalla prima infanzia. Il problema dell'accessibilità include la questione degli orari di apertura: questi devono potersi adeguare agli orari di lavoro dei genitori. Se il problema di accessibilità di questi servizi – in ogni caso, per quanto riguarda l'offerta quantitativa – è quasi risolto ovunque in Europa per i bambini di 5 anni, non è il caso per la fascia 0-3 anni e anche per i bambini di 4 anni in alcuni paesi. Abbiamo già ricordato che la frequenza delle strutture preprimarie da parte dei genitori di bambini di 4 e 5 anni è importante nella maggior parte dei paesi europei, anche se non è al massimo livello. Ciò ci ha portato a porre un interrogativo sulle caratteristiche di coloro che non frequentano questi centri: si può temere che questo fenomeno riguardi essenzialmente i bambini di famiglie a rischio. Se ciò si verifica, devono essere prese delle misure per risolvere il problema; degli sforzi in questo senso sono fatti in diversi paesi europei (capitolo 3). Per quanto riguarda i bambini da 0 a 3 anni, bisogna ricordare che in molti paesi europei la quantità di offerta di accoglienza è insufficiente. Nella prospettiva delle idee difese in questo rapporto, è necessario un grande sforzo di investimento economico e di creazioni di centri di accoglienza ed educazione per la prima infanzia. Questo potrebbe portare alla creazione di sistema integrato di ECEC per tutti i bambini da 0/1 anno a 5/6 anni.

Il miglior modo per garantire la qualità educativa dei centri di accoglienza e di educazione per la prima infanzia consiste nel garantire a tutto il personale di questi centri una formazione di alta qualità, sia sul piano pedagogico che culturale senza dimenticare una base relativa alle questioni di salute e igiene. Come mostrato nel capitolo 5, resta ancora molto da fare in questo settore, soprattutto per quanto riguarda il personale che si occupa dei più piccoli. Il miglioramento della qualità della formazione iniziale e continua del personale è fondamentale ed è un fattore determinante per la qualità delle attività offerte ai bambini dei centri e, da essa, dipendono gli effetti dell'ECEC ⁽¹²⁾.

Il rapporto bambini/personale favorevole è fondamentale per garantire la qualità delle interazioni tra insegnanti e bambini, qualità che si traduce in un ambiente di sicurezza affettiva, in una sensibilità degli insegnanti per i bisogni dei bambini, nel sostegno e nel conforto che gli danno in caso di difficoltà, frustrazione e/o malessere, e dal loro atteggiamento non intrusivo che privilegia gli scambi

⁽¹²⁾ Gli effetti dell'ECEC sono leggermente meno positivi nei programmi su grande scala che nei programmi sperimentali. La maggior parte degli autori spiega questa differenza con la minore qualità dei primi rispetto ai secondi: i programmi su grande scala non garantiscono le condizioni ottimali di accoglienza e di educazione. Si tratta di un problema di formazione e di supervisione del personale.

verbali e lo stimolo della curiosità intellettuale. Diversi studi ⁽¹³⁾ discussi nel capitolo 1 portano a questa conclusione. Notiamo ancora che in materia di personale, la situazione in Europa non è favorevole ovunque (capitolo 4, sezione 1) e le stesse decisioni spesso sono lasciate ai poteri locali (non esistono standard nazionali).

Delle ricerche scientifiche in materia di ECEC portano a delle conclusioni che sottolineano l'importanza dell'accessibilità e della qualità dei servizi di accoglienza e di educazione dei bambini. Esse danno un messaggio di speranza: attraverso un'educazione di qualità offerta nei centri per bambini, è possibile combattere in modo efficace le disuguaglianze sociali a scuola.

Queste conclusioni si traducono progressivamente nelle politiche educative dei paesi europei. Esse dimostrano una volontà manifesta di non separare i "gruppi target" ma di optare per un'offerta universale (figura 4.5) che accoglie tutti i bambini, indipendentemente dalla loro origine, nei centri educativi in cui opera un personale qualificato e formato per gestire la diversità dei bisogni individuali dei bambini piccoli.

⁽¹³⁾ Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; Howes, Phillips, & Whitebook, 1992; NICHD Early Child Care Network, 2002; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney, & Abott-Shim, 2000.

Bibliografia

- Becchi, E. & Julia, D. (1998). *Histoire de l'enfance en Occident - Tome 1, De l'Antiquité au XVIIIe siècle*. Paris: Seuil.
- Becchi, E. & Julia, D. (1998). *Histoire de l'enfance en Occident. Tome 2, Du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris: Seuil.
- Bowen J., (1975). *A History of Western Education. I. The Ancient World: Orient and Mediterranean 2000 B.C.-A.D. 1054*. Londres: University Paperbacks.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Is Early Intervention Effective?* Washington, D.C.: Office of Child Development.
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. (Quadrige). Paris: Presses Universitaires de France.
- Crahay, M., & Monseur, C. (2006). Différences individuelles et effets d'agrégation en ce qui concerne les performances en lecture. Analyse secondaire des données PISA 2000. In C. Houssemand, R. Martin & P. Dickes. *Perspectives de psychologie différentielle*, 23-34. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Léon, A. (1980), *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Luc, J.N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin.
- Marcon, R.A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-24.
- Monseur, C. et Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale, *Revue Française de Pédagogie*, 162, (Numéro spécial sur l'éducation comparée, dirigé par N. Mons de l'Université de Grenoble).
- Rousseau, J.J. (1966). *Émile*, Paris: Garnier Flammarion.
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1985) Evidence That Good Early Childhood Programs Work. *Phi Delta Kappan*, 66, 8, 545-551.

Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1993) *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. High/Scope Press.

Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1997). The High/Scope preschool curriculum study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.

Stipek, D.J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J.M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41-66.

Thomas, R.M. et Michel, Cl. (1994). *Théories du développement de l'enfant. Étude comparative*, Bruxelles: De Boeck.

Van Haecht, A. (1992), *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck (2e édition).

Walberg, H.J. & Tsai, S.L. (1983), Mathew effects in education. *Review of Educational Research*, 230, 359-373.

SIGLE E ABBREVIAZIONI

Sigle dei paesi

UE-27	Unione europea – 27	NL	Paesi Bassi
		AT	Austria
BE	Belgio	PL	Polonia
BE fr	Belgio – Comunità francese	PT	Portogallo
BE de	Belgio – Comunità tedesca	RO	Romania
BE nl	Belgio – Comunità fiamminga	SI	Slovenia
BG	Bulgaria	SK	Slovacchia
CZ	Repubblica ceca	FI	Finlandia
DK	Danimarca	SE	Svezia
DE	Germania	UK	Regno Unito
EE	Estonia	UK-ENG	Inghilterra
IE	Irlanda	UK-WLS	Galles
EL	Grecia	UK-NIR	Irlanda del Nord
ES	Spagna	UK-SCT	Scozia
FR	Francia		
IT	Italia	Paesi dell'AELS/SEE	I 3 paesi dell'Associazione europea di libero scambio membri dello Spazio economico europeo
CY	Cipro		
LV	Lettonia		
LT	Lituania		
LU	Lussemburgo	IS	Islanda
HU	Ungheria	LI	Liechtenstein
MT	Malta	NO	Norvegia

Simboli statistici

: Dati non disponibili

Classificazione internazionale tipo dell'educazione (CITE 1997)

La Classificazione internazionale tipo dell'educazione (CITE) è uno strumento elaborato per la raccolta delle statistiche sull'istruzione a livello internazionale. Comprende due variabili di classificazione incrociate: gli ambiti di studio e i livelli di istruzione unitamente alle dimensioni complementari di orientamento generale/professionale/preprofessionale e il passaggio istruzione/mercato del lavoro. La versione attuale, CITE 97 ⁽¹⁾ distingue sette livelli di istruzione (da CITE 0 a CITE 6). In modo empirico, la CITE presuppone che esistano vari criteri che possono aiutare a indicare il livello di istruzione in cui è più opportuno collocare un dato programma didattico. A seconda del livello e del tipo di istruzione in questione, è necessario definire una gerarchia tra i criteri principali e sussidiari (titoli abitualmente richiesti per l'ammissione, requisiti minimi per l'ammissione, età minima, qualifiche del personale, ecc.). Si distinguono i seguenti livelli:

- CITE 0 (educazione preprimaria)
- CITE 1 (istruzione primaria)
- CITE 2 (istruzione secondaria inferiore)
- CITE 3 (istruzione secondaria superiore)
- CITE 4 (istruzione post-secondaria non superiore)
- CITE 5 (istruzione terziaria – primo livello)
- CITE 6 (istruzione terziaria – secondo livello)

Questo studio prende in considerazione solo i livelli CITE 0 e 1, dettagliati nei seguenti paragrafi.

CITE 0 (educazione preprimaria)

Questo livello è definito come la prima fase dell'educazione organizzata in una scuola o in un centro e si rivolge ai bambini di almeno 3 anni.

CITE 1 (istruzione primaria)

Questo livello di solito inizia tra i 5 e i 7 anni, è sempre obbligatoria e in generale dura da 4 a 6 anni.

⁽¹⁾ www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_F.pdf

INDICE DELLE FIGURE

Capitolo 2. Indicatori di contesto

51

Figura 2.1.	Numero di famiglie con almeno un figlio di 0-2 anni, 3-5 anni e 0-5 anni a carico, in percentuale rispetto al numero totale di famiglie, 2005.	52
Figura 2.2.	Distribuzione delle famiglie con almeno un figlio di meno di 6 anni, in base al numero di figli di meno di 15 anni della famiglia, 2005.	53
Figura 2.3.	Percentuale di famiglie monoparentali tra le famiglie con almeno un figlio a carico di 0-2 anni e più, 3-5 anni e più, e 0-5 anni e più, 2005.	54
Figura 2.4.	Proporzione di bambini di meno di 6 anni di nazionalità straniera, in percentuale rispetto alla popolazione totale di meno di 6 anni, comparata alla popolazione totale (tutte le età), 2005.	56
Figura 2.5.	Percentuale di famiglie che vivono sotto la soglia di povertà con figli a carico di 0-2 anni, 3-5 anni e 0-5 anni, 2005.	57
Figura 2.6.	Tasso di attività per sesso dei genitori/tutori, secondo l'età dei figli a carico (almeno un figlio di 0-2 anni, almeno un figlio di 3-5 anni – gli altri eventuali figli di più di 5 anni, di 6-12 anni e 12-15 anni), 2005.	58
Figura 2.7.	Tasso di disoccupazione tra i genitori/tutori con almeno un figlio da 0 a 2 anni o più, e da 3 a 5 anni o più, per sesso, 2005.	60
Figura 2.8.	Tasso di disoccupazione tra i capi di famiglie monoparentali con almeno un figlio di meno di 15 anni, rispetto alla popolazione totale, per sesso, 2005.	62
Figura 2.9.	Partecipazione dei bambini da 3 a 6 anni a livello preprimario (CITE 0) e primario (CITE 1), per età, 2005/2006.	65
Figura 2.10.	Partecipazione dei bambini di 3 anni al livello CITE 0, 2004/2005, e tasso di occupazione delle madri con figli di 3 anni, 2005.	66
Figura 2.11.	Evoluzione della partecipazione dei bambini di 3 e 4 anni al livello preprimario (CITE 0) e non distinti per livello CITE, 2000/2001-2005/2006.	67
Figura 2.12.	Spesa pubblica totale per l'educazione, in percentuale rispetto al PIL, a livello preprimario (CITE 0) e non distinta per livello CITE, 2001-2004.	70
Figura 2.13.	Spesa pubblica totale per l'educazione a livello preprimario (CITE 0) e non distinta per livello CITE, a persona, in migliaia di EUR SPA, 2001-2004.	71

Capitolo 3. Accesso ai servizi di educazione e accoglienza per la prima infanzia

75

Figura 3.1.	Tipi di strutture sovvenzionate e accreditate di educazione e accoglienza per la prima infanzia ed età di accesso, 2006/2007.	76
Figura 3.2.	Sgravi fiscali e riduzione delle tasse di iscrizione proporzionali al reddito nei servizi di ECEC a pagamento(0-6 anni), settore accreditato e sovvenzionato, 2006/2007.	87

Capitolo 4. Organizzazione dei servizi e approcci educativi **91**

Figura 4.1.	Modelli di strutture di accoglienza di ECEC (accreditate e sovvenzionate) in funzione dell'età dei bambini, 2006/2007.	92
Figura 4.2a.	Standard per l'offerta di ECEC (rapporto adulti/bambini e/o dimensione dei gruppi). Strutture (accreditate e sovvenzionate) che accolgono bambini di più di 2 o 3 anni, 2006/2007.	93
Figura 4.2b.	Norme relative all'ECEC (rapporto adulti/bambini e/o dimensioni dei gruppi, offerta (accreditata e sovvenzionata) per i bambini di meno di 2 o 3 anni, 2006/2007.	96
Figura 4.3.	Esistenza di norme relative alla salute e alla sicurezza nell'offerta (accreditata e sovvenzionata) di ECEC, 2006/2007.	97
Figura 4.4a.	Contenuti e approcci educativi dell'accoglienza (accreditata e sovvenzionata) per i bambini di più di 2/3 anni, 2006/2007.	101
Figura 4.4b.	Contenuti e approcci educativi. Accoglienza (accreditata e sovvenzionata) per la prima infanzia (meno di 2 o 3 anni), 2006/2007.	101
Figura 4.5a.	Misure mirate per i bambini svantaggiati sul piano sociale, culturale e/o linguistico. Accoglienza (accreditata e sovvenzionata) dei bambini di 2 o 3 anni, 2006/2007.	104
Figura 4.5b.	Misure mirate per i bambini svantaggiati sul piano sociale, culturale e/o linguistico. Accoglienza (accreditato e sovvenzionato) dei bambini di meno di 2-3 anni, 2006/2007.	105

Capitolo 5. Formazione e profilo professionale del personale **109**

Figura 5.1.	Livello minimo e durata minima della formazione iniziale del personale responsabile dei bambini di meno di 3 anni, 2006/2007.	111
Figura 5.2.	Ripartizione tra contenuti generali, formazione professionale teorica e stage nei requisiti minimi della formazione iniziale completa del personale responsabile dei bambini di meno di 2-3 anni, 2006/2007.	113
Figura 5.3.	Struttura delle equipe nei centri che accolgono bambini di meno di 2-3 anni, 2006/2007.	114
Figura 5.4.	Livello e durata minima della formazione iniziale degli insegnanti del preprimario (CITE 0) e tempo minimo obbligatorio da dedicare alla formazione professionale, 2006/2007.	115
Figura 5.5.	Formazione del personale per lavorare con bambini a rischio di età superiore a 2-3 anni (CITE 0), 2006/2007.	118
Figura 5.6.	Status e organizzazione dello sviluppo professionale continuo del personale responsabile dei bambini di meno di 2-3 anni, 2006/2007.	120

Capitolo 6. Finanziamento delle strutture di ECEC **123**

Figura 6.1.	Fonti di finanziamento delle strutture di ECEC pubbliche e private sovvenzionate: livello centrale, locale e famiglie, 2006/2007.	124
Figura 6.2.	Strategie di finanziamento compensativo in favore dei gruppi a rischio, 2006/2007.	126

ALLEGATI

Allegato 1:

Tabella A. Autorità pubbliche responsabili dell'ECEC, 2006/2007.

Gli indicatori sulle fasce di età si limitano a 0-6 anni, anche se l'organismo responsabile è competente per bambini più grandi.

	Organismi responsabili e livello di responsabilità dell'elaborazione delle politiche di ECEC	Organismi responsabili e livello di responsabilità dell'attuazione delle politiche di ECEC
BE fr	<p>Parlamento e Governo della Comunità francese</p> <ul style="list-style-type: none"> Gabinetto del ministro dell'infanzia, dell'aiuto alla gioventù e della salute (per l'ambito dell'infanzia, da 0 a 12 anni) Gabinetto del ministro dell'istruzione obbligatoria (fascia di età 2 ½ -6 anni) Ministero della Comunità francese 	<p>Ministero della Comunità francese</p> <ul style="list-style-type: none"> Direzione generale dell'istruzione obbligatoria Direzione generale dell'aiuto alla gioventù <p>Agenzia governativa: l'ONE (Office de la Naissance et de l'Enfance – Ufficio della nascita e dell'infanzia)</p>
BE de	<p>Parlamento e Governo della Comunità tedesca</p> <ul style="list-style-type: none"> Gabinetto del ministro degli affari sociali, in concertazione con il dipartimento del ministero (fasce di età 0-3 e 3-6 anni, in particolare la prima) Gabinetto del ministro dell'istruzione, in concertazione con il dipartimento del ministero (fascia di età 3-6 anni) 	<p>Ministero della Comunità tedesca</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Dienst für Kind und Familie</i> all'interno del dipartimento del ministero <i>Abteilung Beschäftigung, Gesundheit und Soziales</i>. Organizzazioni private o persone che propongono strutture di ECEC il dipartimento del ministero <i>Unterricht und Ausbildung</i> i poteri organizzatori delle scuole o delle sezioni preprimario dell'istruzione sovvenzionata (comuni, organizzazione privata)
BE nl	<p>Ministero fiammingo del welfare, della salute e della famiglia</p> <ul style="list-style-type: none"> Responsabile dell'accoglienza dei bambini prima dell'età in cui possono frequentare l'educazione preprimaria e dell'accoglienza extrascolastica per i bambini che frequentano la scuola preprimaria; (bambini da 0 a 6 anni) <p>Ministero fiammingo dell'educazione e della formazione</p> <ul style="list-style-type: none"> Responsabile dell'educazione; (2 ½ – 6 anni) 	<p>Agenzia <i>Kind en Gezin</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Responsabile dell'accoglienza dei bambini <p>Consigli scolastici, con l'aiuto delle proprie reti</p> <ul style="list-style-type: none"> Responsabili dell'educazione
BG	<p>Ministero della salute</p> <ul style="list-style-type: none"> (0-3 anni) <p>Ministero dell'educazione e delle scienze</p> <ul style="list-style-type: none"> (3-7 anni) 	<p>Ministero dell'educazione e delle scienze</p> <p>Ispezioni regionali</p> <ul style="list-style-type: none"> Responsabili dell'educazione <p>Ispezioni regionali</p> <ul style="list-style-type: none"> Responsabili della verifica del rispetto delle condizioni di salute, sanitarie e igieniche <p>Municipalità</p>

	Organismi responsabili e livello di responsabilità dell'elaborazione delle politiche di ECEC	Organismi responsabili e livello di responsabilità dell'attuazione delle politiche di ECEC
CZ	<p>Ministero della salute</p> <ul style="list-style-type: none"> • (0-3 anni) <p>Ministero dell'educazione, della gioventù e dello sport</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabile dell'educazione preprimaria, compresa l'educazione dei bambini socialmente svantaggiati; (3-6 anni) <p>Ministero del lavoro e degli affari sociali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabile dei servizi sociali per i bambini a rischio 	<p>Municipalità</p> <p>Municipalità e autorità regionale</p> <p>Autorità regionale e municipalità</p>
DK	<p>Ministero degli affari sociali</p> <ul style="list-style-type: none"> • (0-6 anni) 	<p>Autorità municipale</p>
DE	<p>Ministero federale delle famiglie, dei cittadini anziani, delle donne e dei giovani</p> <ul style="list-style-type: none"> • (0-3 anni) <p>Comunità</p> <ul style="list-style-type: none"> • (0-3 anni) <p>Länder e comunità</p> <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 anni) <p>Ministeri della gioventù e degli affari sociali</p> <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 anni) <p>Ministeri dell'educazione e degli affari culturali</p> <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 anni) 	<p>Länder e comunità</p>
EE	<p>Ministero degli affari sociali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabile del benessere sociale, definisce i requisiti in materia di protezione della salute per le scuole che accolgono bambini; (0-7 anni) <p>Ministero dell'educazione e della ricerca</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabile dell'elaborazione del programma quadro per l'educazione preprimaria; rilascia i permessi educativi alle scuole che accolgono bambini; partecipa alla supervisione da parte dello Stato dell'educazione e dell'istruzione offerta negli istituti prescolari; (0-7 anni) 	<p>Autorità locali</p>
IE	<p>Ministero degli affari sociali, della famiglia e della comunità (DSFCA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabile del benessere sociale <p>Ministero della salute e dei bambini</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programma delle cure sanitarie <p>Ufficio del ministero dei bambini e della gioventù</p> <ul style="list-style-type: none"> • Offerta di posti per l'educazione e l'accoglienza dei bambini • Protezione e benessere dei bambini <p>Ministero dell'educazione e delle scienze</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programma quadro per l'apprendimento precoce • Quadro di qualità per l'educazione precoce • Offerta di istruzione primaria per i bambini da 4 anni 	<p>DSFCA</p> <p>Servizio di ispezione della salute (<i>Health Service Executive – HSE</i>)</p> <p>Comitati delle città e delle contee per l'educazione e l'accoglienza per la prima infanzia</p> <p>HSE</p> <p>Consiglio nazionale per il curriculum e la valutazione</p> <p>Ministero dell'educazione e delle scienze</p> <p>Ministero dell'educazione e delle scienze</p>

	Organismi responsabili e livello di responsabilità dell'elaborazione delle politiche di ECEC	Organismi responsabili e livello di responsabilità dell'attuazione delle politiche di ECEC
EL	Municipalità <ul style="list-style-type: none"> (18 mesi-5 anni) Ministero dell'educazione nazionale e degli affari religiosi <ul style="list-style-type: none"> (4-5 anni) 	Municipalità Ministero dell'educazione nazionale e degli affari religiosi
ES	Ministero dell'educazione e delle scienze <ul style="list-style-type: none"> Responsabile delle linee guida generali sulla compensazione delle disuguaglianze Ministero del lavoro e degli affari sociali <ul style="list-style-type: none"> Responsabile dell'educazione e della protezione dei bambini Comunità autonome <ul style="list-style-type: none"> Responsabili dello sviluppo della legislazione nazionale per adattarla al proprio territorio Municipalità <ul style="list-style-type: none"> Responsabili anche dell'elaborazione delle misure di protezione dei bambini a rischio; (tutti gli organismi responsabili per i bambini da 0 a 6 anni) 	Comunità autonome Municipalità
FR	Ministero responsabile degli affari sociali <ul style="list-style-type: none"> (0-2 anni) Ministero dell'educazione nazionale <ul style="list-style-type: none"> (2-6 anni) 	Collettività territoriali (Comuni, départements) Servizi dello Stato a livello regionale
IT	Ministero della pubblica istruzione <ul style="list-style-type: none"> (0-6 anni) 	Municipalità <ul style="list-style-type: none"> (0-3 anni) Autorità educative periferiche e scuole <ul style="list-style-type: none"> (3-6 anni)
CY	Ministero del lavoro – Servizi del welfare <ul style="list-style-type: none"> (0-3 anni) Ministero dell'educazione e della cultura <ul style="list-style-type: none"> (da 3 a 5 anni e 8 mesi) 	Dipartimento del welfare Ministero dell'educazione e della cultura
LV	Ministero dell'infanzia e degli affari familiari <ul style="list-style-type: none"> Responsabile del programma dello Stato per il miglioramento dello status dei bambini e delle famiglie, e del coordinamento della cooperazione delle scuole dello Stato e del governo locale per la protezione dei diritti del bambino e della famiglia; (0-6 anni) Ministero dell'educazione e delle scienze <ul style="list-style-type: none"> Responsabile della politica dell'educazione dei bambini, dell'accesso all'educazione e della qualità dell'educazione; (1-6 anni) Ministero del welfare <ul style="list-style-type: none"> Responsabile della politica dello Stato nell'ambito della sicurezza sociale del bambino e della famiglia, della sicurezza sociale e degli incentivi, dell'assistenza sociale e delle cure, e organizza e coordina i servizi sociali e l'assistenza sociale; (0-6 anni) Ministero della salute <ul style="list-style-type: none"> Responsabile della politica delle cure sanitarie per i bambini e dell'organizzazione e del coordinamento delle cure sanitarie per i bambini; (0-6 anni) 	Governi locali <ul style="list-style-type: none"> offrono un'assistenza e un sostegno alle famiglie con bambini; organizzano le prime cure sanitarie per le mamme e i bambini; prevedono gli istituti di educazione preprimaria; garantiscono un'accoglienza extra-familiare per i bambini che, in modo permanente o temporaneo, non sono ancora nella propria famiglia o che, nel proprio interesse, non possono rimanere con la propria famiglia. Istituzioni che dipendono dai ministeri in questione <ul style="list-style-type: none"> responsabili della realizzazione e dell'organizzazione dei servizi sociali

	Organismi responsabili e livello di responsabilità dell'elaborazione delle politiche di ECEC	Organismi responsabili e livello di responsabilità dell'attuazione delle politiche di ECEC
LT	Ministero dell'educazione e delle scienze <ul style="list-style-type: none"> (1-7 anni) 	Municipalità/autorità educative locali
LU	Ministero della famiglia <ul style="list-style-type: none"> Responsabile degli asili (pubblici o privati) (0-3 anni) Ministero dell'educazione nazionale e della formazione professionale <ul style="list-style-type: none"> (3-6 anni) 	Ministero della famiglia <ul style="list-style-type: none"> (0-3 anni) Ministero dell'educazione nazionale e della formazione professionale <ul style="list-style-type: none"> (3-6 anni)
LU	Consiglio comunale, organismo politico, sostenuto dalla Commissione scolastica <ul style="list-style-type: none"> (3-6 anni) 	Comuni <ul style="list-style-type: none"> Gestione e amministrazione dell'educazione prescolare e organizzazione delle attività extrascolastiche
HU	Ministero degli affari sociali e del lavoro <ul style="list-style-type: none"> (3-6 anni) Ministero dell'educazione e della cultura <ul style="list-style-type: none"> (3-6 anni) 	Autorità locali
MT	Ministero dell'educazione, della cultura, della gioventù e dello sport <ul style="list-style-type: none"> Responsabile dei servizi di accoglienza dei bambini (0-3 anni) e dei giardini d'infanzia (3-4 anni) 	I giardini d'infanzia <ul style="list-style-type: none"> Sono gestiti dal settore pubblico e privato. I servizi di accoglienza dei bambini <ul style="list-style-type: none"> Sono gestiti dal settore privato
NL	Ministero dell'educazione, della cultura e delle scienze <ul style="list-style-type: none"> Responsabile delle linee guida generali Municipalità <ul style="list-style-type: none"> Responsabile delle politiche specifiche 	Principalmente le autorità locali
AT	Ministero federale dell'educazione, delle arti e della cultura <ul style="list-style-type: none"> Responsabile della formazione dei pedagogisti dei giardini d'infanzia Ministero federale della salute, della famiglia e della gioventù <ul style="list-style-type: none"> Responsabile delle leggi sul benessere della gioventù, delle politiche per gli asili nido, dei sussidi familiari e dell'assistenza dei bambini Governi provinciali <ul style="list-style-type: none"> Responsabili delle leggi per gli asili nido e gli asili; (1-6 anni) Municipalità, chiese e altri organizzatori privati <ul style="list-style-type: none"> Responsabili della creazione e del mantenimento degli asili nido e degli asili; (1-6 anni) 	Ministero dell'educazione e degli affari sociali Province (Länder): Kindergartenfachberater Municipalità Capi di istituto dei Kindergarten
PL	Ministero della salute <ul style="list-style-type: none"> (0-3 anni) Ministero dell'educazione nazionale <ul style="list-style-type: none"> (3-7 anni) 	Istituti di cure sanitarie (Zakłady Opieki Zdrowotnej) Autorità educative locali (gminy = organi di gestione delle scuole) e uffici dei soprintendenti regionali dell'educazione (kuratoria oświaty)

	Organismi responsabili e livello di responsabilità dell'elaborazione delle politiche di ECEC	Organismi responsabili e livello di responsabilità dell'attuazione delle politiche di ECEC
PT	<p>Ministero del lavoro e della solidarietà sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> • (0-6 anni) <p>Ministero della giustizia</p> <ul style="list-style-type: none"> • (0-6 anni) <p>Ministero dell'educazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 anni) 	<p>Istituto della sicurezza sociale</p> <p>Municipalità</p> <p>Direzioni generali dell'educazione</p> <p>Coordinatori a livello delle scuole</p>
RO	<p>Ministero del lavoro, della famiglia e delle pari opportunità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabile degli aspetti relativi alla protezione sociale <p>Ministero dell'educazione, della ricerca e della gioventù</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabile degli aspetti educativi <p>Ministero della salute pubblica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabile delle cure e dell'alimentazione; (tutti da 0 a 3 anni) 	<p>Dipartimenti della protezione sociale e del lavoro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabili degli aspetti relativi alla protezione sociale <p>Ispettorati scolastici di contea</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabili degli aspetti educativi <p>Dipartimenti di salute pubblica delle contee</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabili delle cure e dell'alimentazione (tutti da 0 a 3 anni)
RO	<p>Ministero dell'educazione, della ricerca e della gioventù</p> <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 anni) 	<p>Ispettorati scolastici delle contee</p> <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 anni)
SI	<p>Ministero dell'educazione e dello sport</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1-6 anni) 	<p>Ministero dell'educazione e dello sport</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabile dei programmi preprimari, dell'ispezione, dell'educazione preprimaria inclusiva, dell'educazione preprimaria delle minoranze etniche e dei bambini rom <p>Municipalità, capi di istituto e consigli di istituto preprimari</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabili dell'iscrizione dei bambini, delle posizioni lavorative, del personale, degli edifici, delle attrezzature e dell'autovalutazione
SK	<p>Ministero dell'educazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • (2/3-6 anni) 	<p>Municipalità</p>
FI	<p>Ministero degli affari sociali e della salute</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabile dei servizi di accoglienza diurna; (0-6 anni) <p>Ministero dell'educazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabile dell'educazione preprimaria; (6-7 anni) 	<p>Municipalità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principali responsabili <p>Consiglio nazionale finlandese dell'educazione e Centro nazionale di sviluppo del welfare e della salute (Stakes) chiamato Istituto nazionale della salute e del welfare (da gennaio 2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabili dello sviluppo del programma nazionale e del coordinamento dello sviluppo nazionale dei progetti
SE	<p>Ministero dell'educazione e della ricerca</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1-6 anni) 	<p>Municipalità</p>

	Organismi responsabili e livello di responsabilità dell'elaborazione delle politiche di ECEC	Organismi responsabili e livello di responsabilità dell'attuazione delle politiche di ECEC
UK-ENG	<p>Ministero dell'infanzia, delle scuole e delle famiglie</p> <p>Ministero del lavoro e delle pensioni</p> <p>Autorità locali, associazioni per i bambini</p>	<p>La responsabilità è condivisa tra il governo nazionale e locale e partner esterni.</p>
UK-WLS	<p>Assemblea nazionale gallese</p> <p>Autorità locali, autorità locali dei partenariati con bambini e giovani</p>	<p>La responsabilità è condivisa tra il governo nazionale e locale e partner esterni.</p>
UK-NIR	<p>Ministero dell'educazione</p> <p>Ministero della salute, dei servizi sociali e della sicurezza pubblica</p> <p>Ministero del lavoro e dell'apprendimento</p> <p>Ministero dello sviluppo sociale</p> <p><i>Education and Library Boards</i>, partenariati locali per l'accoglienza dei bambini</p>	<p>La responsabilità è condivisa tra il governo nazionale e locale e partner esterni.</p>
UK-SCT	<p>Governo scozzese</p> <ul style="list-style-type: none"> La fascia d'età in questione è 0-5 anni per l'accoglienza dei bambini e 3-4 per l'educazione preprimaria. L'istruzione primaria inizia a 5 anni. 	<p>Le autorità locali</p> <ul style="list-style-type: none"> Principali responsabili dell'attuazione del programma <i>Sure Start</i>, dell'educazione preprimaria e di altre politiche di educazione precoce <p>Organi settoriali volontari</p>
IS	<p>Ministero dell'educazione, delle scienze e della cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> (0-5 anni) 	<p>Municipalità</p>
LI	<p>Ministero dell'educazione</p> <ul style="list-style-type: none"> (4-6 anni) <p>Ufficio per gli affari scolastici</p> <ul style="list-style-type: none"> (4-6 anni) 	<p>Ufficio dell'educazione (in particolare l'ispettorato)</p>
NO	<p>Ministero dell'educazione e della ricerca</p> <ul style="list-style-type: none"> Responsabile dei <i>barnehage</i> (giardini d'infanzia) e dell'educazione speciale <p>Ministero dei bambini e dell'uguaglianza</p> <ul style="list-style-type: none"> Responsabile del benessere dei bambini, dello schema dei sussidi diretti, dei sussidi familiari e dei sussidi parentali e di adozione <p>Ministero della salute e delle cure</p> <ul style="list-style-type: none"> Responsabile della salute <p>Ministero delle finanze</p> <ul style="list-style-type: none"> Responsabile delle deduzioni fiscali; (tutti gli organi responsabili per la fascia da 0 a 5 anni) 	<p>Municipalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Responsabili dei <i>barnehage</i> (giardini d'infanzia, dell'aiuto educativo speciale, dei servizi del benessere del bambino, dei servizi sanitari per la madre e i bambini) <p>Uffici locali del lavoro e del welfare</p> <ul style="list-style-type: none"> Responsabili dei sussidi parentali e di adozione, dei sussidi familiari e dello schema dei sussidi diretti

Tabella B. Definizioni nazionali di bambini a rischio

Belgio – Comunità francese

Non esiste una definizione specifica di bambini “a rischio”, ma vengono prese diverse misure per garantire una parità di accesso agli ambienti accreditati e sovvenzionati dalla Comunità, in particolare prevedendo delle modalità di calcolo di partecipazione economica dei genitori (proporzionale al reddito) per facilitare l’accesso dei bambini di famiglie svantaggiate dal punto di vista socio-economico ai centri di accoglienza e ai nidi a domicilio. Nell’ambito dell’insegnamento, esistono misure di discriminazione positive per cui degli istituti ricevono strumenti supplementari sia in risorse umane che in strumenti materiali. Per quanto riguarda la fascia 3-6 anni, le scuole beneficiano di un finanziamento compensativo se accolgono una popolazione scolastica svantaggiata (alunni che abitano in un quartiere a basso reddito medio per abitante, basso livello di scolarizzazione, tasso di disoccupazione alto e scarso confort degli alloggi).

Belgio – Comunità tedesca

Non esiste una definizione specifica di bambini “a rischio”, ma vengono prese diverse misure per garantire una parità di accesso agli ambienti accreditati e sovvenzionati dalla Comunità, in particolare prevedendo delle modalità di calcolo di partecipazione economica dei genitori (proporzionale al reddito) per facilitare l’accesso dei bambini di famiglie svantaggiate dal punto di vista socio-economico ai centri di accoglienza e ai nidi a domicilio.

Belgio – Comunità fiamminga

Non esiste una definizione specifica di bambini “a rischio”, ma sono state introdotte diverse misure per garantire una parità di accesso all’offerta formale (decisione relativa al contributo dei genitori, priorità per alcuni richieste di accoglienza, educazione e accoglienza flessibili e occasionali, ecc.).

Bulgaria

I bambini per i quali il bulgaro non è la lingua materna sono considerati a rischio. Altri criteri prendono in considerazione la situazione familiare, psichica e fisica del bambino: il fatto di essere orfano o separato dai genitori, le vittime di violenze, di abusi e di sfruttamento (che sia nel contesto familiare o al di fuori), i bambini che crescono in un contesto considerato come pericoloso per la loro integrità fisica, mentale, morale o sociale, e infine i bambini con handicap mentale o fisico o con una malattia cronica.

Repubblica ceca

Anche se non sembra esistere una definizione generale di bambini “a rischio” tra 0 e 3 anni, ne possono far parte gruppi come i bambini socialmente esclusi, in pericolo o appartenenti a famiglie immigrate. Per quanto riguarda i bambini di più di 3 anni, la legge sull’istruzione intende per bambini “socialmente svantaggiati” i bambini dei richiedenti asilo o di rifugiati, i bambini presi in carico dai servizi sociali o quelli che provengono da un ambiente familiare socialmente e culturalmente svantaggiato. Esistono diverse strategie nazionali rivolte a diversi gruppi a rischio, tra cui: il “Dispositivo nazionale di politica della famiglia”, il “Piano di azione nazionale per l’inclusione sociale”, la “Strategia di accoglienza dei bambini in pericolo e dei bambini che vivono fuori dal contesto familiare”, il “Dispositivo di integrazione dei Rom” e il “Dispositivo di integrazione degli immigrati sul territorio della Repubblica ceca”.

Danimarca

Non esiste una definizione. Ma, nelle strutture di accoglienza diurna, viene riconosciuta un'attenzione particolare all'ambiente del bambino grazie a dei piani educativi e delle valutazioni dell'impatto di questo ambiente, per favorire lo sviluppo dei bambini socialmente svantaggiati e lottare contro l'esclusione sociale.

Germania

Non esiste una definizione. Ma una delle missioni della Conferenza permanente "Quadro per l'educazione dei bambini nel settore prescolare" è "di apportare un sostegno specifico ai bambini che presentano rischi legati al loro sviluppo e che sono in pericolo di handicap".

Estonia

Non esiste una definizione ufficiale del termine "a rischio", ma sono stati identificati i gruppi target o le persone a rischio che hanno bisogno di un sostegno supplementare per il loro sviluppo. Si tratta dei bambini in situazione di povertà, dei bambini abbandonati dai loro genitori e dei bambini che appartengono a una minoranza nazionale e/o a un altro gruppo minoritario.

Irlanda

Il rischio è definito in termini di povertà e di esclusione sociale. In base alla definizione del 1997, "le persone sono in situazione di povertà se il loro reddito e le loro risorse (materiali, sociali e culturali) le privano di un livello di vita considerato come accettabile dalla società irlandese nel suo insieme. Vista la mancanza di reddito e di risorse, queste persone possono essere messe ai margini e può essere impedito loro di partecipare alle attività considerate come normali dagli altri membri della società".

Grecia

L'educazione speciale si rivolge alle persone che mostrano scarsi risultati scolastici dovuti al fatto che la loro lingua materna non è il greco, ai bambini che soffrono di svantaggi socio-economici (immigrati, bambini di famiglie monoparentali, figli di rimpatriati, bambini che non godono delle cure dei genitori, ecc.), ai bambini con handicap mentali o fisici, o ancora agli alunni che hanno capacità cognitive e talenti particolari, che non hanno bisogno di seguire un insegnamento speciale.

Spagna

I seguenti gruppi appartengono alla categoria dei bambini a rischio: minori adottati o affidati, adolescenti in inserimento professionale, minori maltrattati, delinquenti giovanili, minori suscettibili di essere socialmente svantaggiati o esclusi, minori con tendenza all'assenteismo e all'insuccesso scolastico, immigrati, minori stranieri non accompagnati, minori che assumono sostanze tossiche, bambini di famiglie monoparentali o separate, minori handicappati, ospedalizzati o che soffrono di una lunga malattia e bambini appartenenti a minoranze. Degli obiettivi chiari, esplicitamente stabiliti per tutte queste categorie, sono riassunti in un documento del ministero del lavoro e degli affari sociali, intitolato "Principi fondamentali per la concezione di una strategia integrata in favore dei bambini e degli adolescenti a rischio e delle persone socialmente svantaggiate".

Inoltre, un decreto reale del 1996 identifica delle popolazioni a rischio da un punto di vista scolastico: i bambini che hanno difficoltà di accesso o di frequenza regolare della scuola, a causa di fattori sociali o

territoriali; i bambini che appartengono a minoranze etniche o culturali sfavorite; i bambini che non possono seguire un'istruzione ordinaria per motivi personali, familiari o sociali.

Francia

Il termine "a rischio" è utilizzato raramente e non viene mai usato nei testi ufficiali: è riservato in particolare all'ambito della salute. La categoria transnazionale dell'OCSE è equivalente alla categoria IV in uso in Francia. Comprende gli operai qualificati, gli operai non qualificati, le persone senza attività professionale. Il termine è usato per descrivere i bambini i cui genitori appartengono spesso a questa categoria, quartieri, settore o zona di riferimento dove la proporzione di questa categoria di popolazione è più importante.

Italia

In generale, il termine "rischio" rimanda a situazioni di svantaggio socio-culturale.

Cipro

La definizione dei bambini "a rischio" rimanda ai bambini la cui salute e benessere fisico, mentale, sociale e affettivo sono minacciati a causa della loro origine socio-economica e delle loro esperienze educative precoci limitate, ai bambini provenienti da famiglie con problemi sociali e sotto il controllo dei servizi sociali (ad esempio famiglie in cui i genitori beneficiano di un aiuto dello Stato, soffrono di problemi mentali, sono in carcere o sono separati, o famiglie monoparentali), ai bambini i cui genitori sono richiedenti asilo politico e ai bambini che appartengono a gruppi svantaggiati (immigrati economici, popolazioni di origini culturali o etniche diverse, di diversa lingua materna o di un'altra religione).

Lettonia

Il termine "bambino a rischio" si riferisce a un bambino che è in una situazione problematica dal punto di vista del suo benessere, della salute o del suo modo di vivere. Rientrano in questa categoria i bambini provenienti da famiglie a basso reddito, i bambini di famiglie svantaggiate, i delinquenti, ecc. Per "famiglie svantaggiate" si intendono le famiglie in una situazione che compromette lo sviluppo dei bambini per cattivo comportamento o negligenza dei genitori.

Lituania

Sono identificati come "a rischio" i seguenti gruppi: i bambini che crescono in famiglie con problemi sociali e di esclusione sociale, i bambini provenienti da famiglie i cui diritti parentali sono limitati, gli orfani, i bambini delle zone rurali, i figli degli immigrati, i bambini appartenenti a minoranze nazionali (ad esempio Rom).

Lussemburgo

I bambini "a rischio" sono essenzialmente quelli immigrati, la cui lingua materna non è la lingua lussemburghese.

Ungheria

Il concetto di “bambini svantaggiati” di solito è associato alla situazione economica o al livello di istruzione dei genitori anche se nei programmi di sviluppo e nelle dichiarazioni politiche vengono citati altri fattori (culturali). I bambini svantaggiati da un punto di vista culturale e/o socio-economico sono tenuti molto in considerazione dalla legislazione ungherese.

Vengono definite due categorie di svantaggiati sul piano socio-economico o culturale. Da una parte, i bambini svantaggiati sono quelli le cui famiglie beneficiano di un aiuto per l'educazione del bambino (concesso sulla base del reddito pro capite della famiglia) o delle quali il bambino è sotto protezione decisa dal tribunale. Dall'altra, i bambini con diversi svantaggi relativi al primo criterio, i cui genitori inoltre hanno un livello di istruzione che non supera quello primario, o bambini sotto la responsabilità di tutori.

Malta

I bambini non sono direttamente oggetto di una definizione ufficiale di “rischio”, ma le zone socio-economiche ad alto rischio sono riconosciute ed identificate. Nel settore dell'istruzione pubblica, i bambini svantaggiati provenienti da queste zone beneficiano di un sostegno adeguato da parte degli assistenti sociali quando vengono riscontrati gravi problemi fin dalla prima età. Per quanto riguarda i bambini provenienti da minoranze etniche, non beneficiano di nessun aiuto specifico che tenga conto degli eventuali problemi culturali e/o linguistici che possono incontrare.

Paesi Bassi

In base alla definizione nazionale, il livello di istruzione dei genitori è il solo criterio utilizzato per determinare se il bambino è “a rischio”. L'appartenenza etnica prima era un criterio, ma la definizione è stata modificata di recente. Più precisamente, il rischio è calcolato in base a due coefficienti: un coefficiente di 0,3 se entrambi i genitori hanno un livello di istruzione che non supera l'istruzione secondaria inferiore professionale (LBO/VBO/MBO) e un coefficiente di 1,2 se uno dei genitori ha un livello di istruzione che non supera il primario e l'altro un livello LBO/VBO/MBO. Le decisioni relative ai bambini che possono essere iscritti in un centro ECEC (cioè per i bambini che rischiano di subire uno svantaggio sul piano educativo) sono lasciate alla discrezione delle autorità municipali e dei consigli di istituto. Molto spesso, queste decisioni tengono conto della definizione nazionale.

Austria

Non esiste una definizione nazionale formale di “bambini a rischio”. Il concetto di solito vale per i bambini provenienti da ambienti di immigrazione o con un livello socio-economico basso (per quanto riguarda la povertà, la disoccupazione, la disgregazione familiare, la negligenza, ecc.).

Polonia

Non esiste una definizione formale. I fattori di rischio per lo sviluppo dei bambini piccoli sono, in particolare, la povertà e la disoccupazione che, a loro volta, esasperano i conflitti familiari, contribuendo così all'esclusione sociale di certi gruppi e ad altre patologie sociali.

Portogallo

Non esiste una definizione formale. Comincia a svilupparsi una tendenza ad ampliare il termine “bambini a rischio” e alcune politiche – in particolare l’intervento precoce – rivolte ai bambini di gruppi che presentano svantaggi socio-economici, culturali e/o linguistici.

Romania

Non esiste una definizione ufficiale dei bambini a rischio, anche se questo concetto si applica spesso nell’ambito delle diverse misure in favore dei bambini in situazioni difficili o che appartengono a gruppi vulnerabili. Il termine “bambini a rischio” si riferisce a una gamma di situazioni e i rischi sono percepiti in termini di categorie piuttosto che in termini di persone identificate rispetto a criteri familiari.

Slovenia

Non esiste nessuna definizione per il termine “a rischio” applicata a livello nazionale, anche se le definizioni di concetti distinti sono presenti nella letteratura specialistica. Sono usati anche concetti come “svantaggiato”, “vulnerabile” e “gruppo minoritario”. I bambini in età prescolare a rischio sono in particolare i bambini con bisogni specifici, i bambini della minoranza italiana e ungherese e i bambini rom. Inoltre, il Programma per l’infanzia e la gioventù 2006-2016 si interessa ai bambini socialmente svantaggiati, a quelli vittime di negligenza e violenza, a quelli con bisogni speciali, ai bambini rom, ai bambini non accompagnati e a quelli con problemi di comportamento.

Slovacchia

Non esiste una definizione formale. Gli specialisti concordano nel pensare che è durante le prime fasi di sviluppo del bambino (fin dalla prima infanzia) che iniziano diversi problemi associati allo squilibrio affettivo, alla nevrosi, all’apatia, a un contesto familiare poco stimolante, alla mancanza di cure e di attenzione, alla disoccupazione dei genitori, all’origine rom, alla situazione di immigrato, ecc. In casi simili, l’ambiente favorevole di diversi servizi preprimari può compensare in certa misura le carenze familiari.

Finlandia

Non esiste una definizione nazionale dei bambini a rischio. Creare l’equità non implica il ricorrere a una pratica specifica piuttosto che a un’altra, ma attuare una serie di pratiche che interagiscono tra loro e che si facilitano a vicenda. Tuttavia, il programma ufficiale dell’educazione preprimaria in Finlandia (2000) e le linee guida del curriculum nazionale sull’educazione e cura della prima infanzia (2003) ammettono la necessità di fornire un sostegno supplementare ad alcuni bambini come i Saami, i Rom e gli immigrati, anche se i loro eventuali bisogni individuali sono valutati di volta in volta. I professionisti della prima infanzia affrontano i bambini come persone e delle equipe interdisciplinari assicurano interventi personalizzati.

Svezia

Non esiste una definizione specifica. Ma la legge sull’istruzione (1997:1212) dichiara che “L’educazione preprimaria e l’assistenza sociale per i bambini devono basarsi sui bisogni di ogni bambino. I bambini che, per motivi fisici, mentali o di altro tipo, hanno bisogno di un sostegno specifico per il loro sviluppo dovranno ricevere l’attenzione necessaria per i loro bisogni specifici”. I bambini che hanno bisogno di un sostegno specifico di solito sono quelli che soffrono di problemi psicosociali o di altri problemi, ad esempio difficoltà di concentrazione, e hanno diritti speciali nel sistema dei servizi

alla prima infanzia. Altrimenti sono rare le politiche mirate previste per gruppi specifici di bambini nelle strutture prescolari.

Regno Unito – Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord

In Inghilterra, l'accento viene posto sull'identificazione dei bambini a rischio che hanno difficoltà a rispettare uno dei cinque obiettivi dell'*Every Child Matters*: essere in buona salute, essere in sicurezza, divertirsi e avere successo, contribuire positivamente, raggiungere un benessere economico. *Every Child Matters* è un programma intergovernativo completo di riforme dei servizi all'infanzia, tra cui la salute, il sostegno alle famiglie, e i servizi di educazione e accoglienza per i bambini. L'obiettivo è di migliorare questi risultati per tutti i bambini, ma anche di ridurre il divario tra i risultati di quelli che hanno successo e di quelli che ne hanno meno. Il programma comprende quindi dei servizi universali, ma anche un sostegno più ampio per coloro che ne hanno più bisogno, con un accento sulla protezione dei bambini vulnerabili e la garanzia che questi bambini non sfuggano al sistema.

In Galles, il governo dell'Assemblea gallese ha definito sette obiettivi comuni per tutti i bambini del Galles, per garantire che tutti i bambini abbiano: un "buon inizio" nella vita; una vasta gamma di formazioni educative e di possibilità di apprendimento; godano della migliore salute possibile e non siano vittime di abusi, di conflitti e di sfruttamento; possano accedere al gioco, ai divertimenti e alle attività sportive e culturali; siano trattati con rispetto e che la loro identità razziale e culturale sia riconosciuta; siano sicuri a casa e nel loro quartiere; e che non siano svantaggiati a causa della povertà. Per ogni obiettivo sono stati identificati diversi risultati, e la sfida è di identificare i bambini a rischio che non otterranno questi risultati. Come in Inghilterra, vi sono dei servizi universali ma anche un sostegno più ampio per coloro che ne hanno bisogno, con un accento particolare sulla protezione dei bambini vulnerabili e la garanzia che questi bambini non sfuggano al sistema.

In Irlanda del Nord, la strategia decennale per l'infanzia e la gioventù ha l'obiettivo di assicurarsi che i bambini e gli adolescenti siano in buona salute, che gli piaccia studiare e che ottengano dei risultati; che vivano in sicurezza e in stabilità; conoscano un benessere economico e ambientale; contribuiscano in modo positivo alla comunità e alla società; e vivano in una società che rispetta i loro diritti. Lo scopo della strategia è di migliorare i risultati di tutti i bambini e di ridurre il divario tra coloro che ottengono i migliori risultati e i peggiori. Questa strategia sarà attuata attraverso un'offerta di servizi universali, supportata da risposte più mirate per proteggere i bambini che hanno più bisogno.

Regno Unito – Scozia

Non esiste una definizione nazionale del termine "bambini a rischio" come inteso in questo rapporto, cioè a rischio di esclusione a causa di svantaggi sociali. La legislazione prevede delle definizioni che valgono per gli interventi con certi bambini considerati "a rischio". La legge scozzese relativa all'infanzia – *Children (Scotland) Act* – del 1995 impone alle autorità locali l'obbligo di farsi carico dei bambini "in situazione di bisogno". Questo termine si riferisce ai bambini il cui stato di salute o il cui livello di sviluppo non è soddisfacente o potrebbe peggiorare o ancora potrebbe essere gravemente compromesso se non sono aiutati, ai bambini disabili o che subiscono un'influenza negativa dalla disabilità di altri. In termini di accesso ai servizi di ECEC, le autorità utilizzano dei criteri per valutare i bambini e le loro famiglie. In generale, i fattori presi in considerazione sono i bisogni specifici del bambino, l'abuso di alcool o un'altra dipendenza nella famiglia, la violenza domestica, la salute mentale (del bambino e dei genitori) e il fatto che il bambino sia sotto la responsabilità dei servizi sociali.

Islanda

Non esiste una definizione specifica dei bambini tra 0 e 5 anni a rischio a causa di svantaggi legati a fattori socio-economici, culturali o linguistici. La legge sull'educazione preprimaria prevede che i bambini che necessitano di un sostegno specifico abbiano diritto a beneficiare dell'aiuto necessario, con la guida di un consulente specializzato, all'interno delle strutture prescolari.

Liechtenstein

Non esiste una definizione formale negli asili pubblici. I figli degli immigrati fanno parte dei gruppi a rischio.

Norvegia

Non esiste nessuna definizione specifica dei bambini "a rischio", ma di solito questo termine si riferisce ai figli di genitori poveri e quelli i cui genitori non sono in grado di prendersi cura di loro, e i bambini di minoranze etniche e culturali. In base alle sezioni 5-7 della legge sull'educazione (legge n. 61 del 17 luglio 1998 relativa all'istruzione primaria e secondaria), i bambini in età prescolare con bisogni specifici hanno diritto a un insegnamento speciale/sostegno educativo specifico. Il motivo più frequente per fornire un sostegno educativo specifico a questi bambini è che hanno problemi comunicativi e linguistici, ma molti di essi hanno anche problemi motori, problemi di concentrazione, di ritardo mentale o problemi psicosociali.

Allegato 2:

Quadro nazionale della politica di educazione e cura della prima infanzia

(Il contenuto dei testi è sotto la responsabilità delle unità nazionali di Eurydice)

Ringraziamenti agli autori alla fine del volume

Brevi descrizioni nazionali disponibili per:

Belgio – Comunità fiamminga	Lituania Malta
Bulgaria	Paesi Bassi
Repubblica ceca	Austria
Germania	Polonia
Estonia	Slovenia
Spagna	Finlandia
Francia	Regno Unito – Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord
Cipro	
Lettonia	Norvegia

Belgio – Comunità fiamminga

Esiste una **netta separazione tra i servizi di accoglienza dei bambini e l'educazione**. L'accoglienza dei bambini è una delle competenze dell'agenzia *Kind en Gezin* che dipende dall'autorità del ministero della salute, mentre il dipartimento "Educazione", a capo del quale si trova il ministro fiammingo dell'educazione e della formazione, è responsabile di quasi tutti gli aspetti relativi alla politica educativa. L'educazione e l'accoglienza per la prima infanzia (ECEC) si divide in due ambiti: il primo copre l'accoglienza dei bambini dalla nascita fino a 3 anni e l'accoglienza extrascolastica dei bambini da 2 anni e mezzo a 12 anni; il secondo copre l'educazione preprimaria per i bambini dai 2 anni e mezzo. L'istruzione è obbligatoria da 6 a 18 anni.

L'accoglienza dei bambini avviene in un sistema integrato senza offerta separata per i bambini a rischio. Circa il 7,3 % dei bambini nati nel 2007 proviene da famiglie svantaggiate (cioè 4.828 bambini). Nelle Fiandre, la povertà è un problema che si incontra principalmente nei centri delle città. Inoltre, molte famiglie svantaggiate sono immigrate. In quasi il 60 % dei casi di bambini che vivono in una famiglia svantaggiata, la madre non è di nazionalità belga. Rispetto al resto della popolazione, le famiglie svantaggiate e di minoranze etniche iscrivono molto meno spesso i propri figli di meno di tre anni in strutture di accoglienza di bambini. È il caso anche delle famiglie monoparentali.

Le ricerche hanno mostrato che questa situazione non è dovuta solo al costo dei servizi. Esistono anche delle **barriere formali e informali ("culturali")**, che si trovano ad affrontare in particolare i gruppi socialmente vulnerabili. Gli ostacoli formali sono in particolare le liste di attesa, la richiesta di regolarità di frequenza e l'obbligo di rispettare le regole legate all'accoglienza dei bambini. Le barriere informali ("culturali") che devono essere prese in considerazione, corrispondono al modo in cui viene

fatta la promozione delle strutture di accoglienza dei bambini, alla lingua parlata nelle strutture e alle origini culturali del personale di accoglienza. Queste barriere portano spesso le famiglie di minoranze etniche e le famiglie svantaggiate a considerare le strutture di accoglienza come “qualcosa che non è per noi”.

Sono state prese diverse **misure per incoraggiare l'integrazione dei bambini a rischio** nelle strutture di accoglienza:

- il regolamento relativo al contributo dei genitori: nelle strutture di ECEC sovvenzionate, i genitori pagano un contributo economico proporzionale al proprio reddito;
- la priorità viene data ad alcune domande (ad esempio, i bambini di famiglie a basso reddito o di famiglie monoparentali);
- i servizi comunitari e di prossimità: per ridurre le barriere informali per il gruppo target, la metà dei membri del personale proviene da gruppi a rischio e il metodo di lavoro incoraggia realmente alla partecipazione dei genitori, dei bambini e della comunità;
- servizi di accoglienza dei bambini flessibili e ad hoc;
- la riorganizzazione dei servizi di accoglienza dei bambini nei prossimi anni: 16 progetti pilota, approvati, sono volti a comprendere in che modo una migliore cooperazione a livello locale e regionale può garantire l'accessibilità dei servizi di accoglienza dei bambini.

L'**educazione preprimaria** costituisce una parte dell'educazione di base che raggruppa i bambini da 2 anni e mezzo a 12 anni (l'istruzione primaria si rivolge ai bambini da 6 a 12 anni). L'età di solito è il solo prerequisito obbligatorio per poter accedere alla scuola materna. I bambini che hanno bisogno di un'educazione speciale possono andare nelle scuole materne speciali. La presenza non è obbligatoria. Ma, dato che la scuola materna è cruciale per aumentare le possibilità di successo scolastico, vengono fatti molti sforzi per incoraggiare i genitori a iscrivere i propri figli. Nelle Fiandre, l'ammissione alla scuola materna è gratuita. Le scuole non possono richiedere delle tasse di iscrizione e tutto ciò che è necessario per raggiungere gli obiettivi di sviluppo deve essere offerto dalla scuola. Per tutti gli extra (in particolare le riviste e le gite scolastiche), le scuole sono autorizzate a chiedere ai genitori un contributo economico che non superi i 20 € all'anno. È stato creato un sistema di borse per sostenere i genitori svantaggiati.

Le scuole materne decidono la ripartizione dei bambini in gruppi e l'età è il criterio scelto più spesso. Le sovvenzioni del governo, le ore di lezione e i budget per il funzionamento dipendono dal numero di alunni. Gli **obiettivi di sviluppo**, formulati dal governo, corrispondono agli obiettivi minimi in termini di conoscenze, capacità, competenze e attitudine e devono essere acquisiti da ogni bambino alla fine della scuola materna. Questi obiettivi di sviluppo, definiti per l'educazione fisica, l'educazione musicale, l'olandese, lo studio dell'ambiente e l'introduzione alla matematica, possono essere convertiti in programmi scolastici concreti dalla scuola (anche se in pratica ciò viene fatto dalle reti educative).

La maggior parte degli alunni passa dalla scuola materna alla scuola primaria a 6 anni (o più precisamente il 1° settembre dell'anno in cui compiono 6 anni). È possibile accedere alla scuola primaria a 5 o 7 anni; questa decisione spetta ai genitori.

Bulgaria

La Bulgaria è una repubblica dotata di un sistema di governo parlamentare il cui territorio è diviso in 28 regioni e 264 municipalità. Il **sistema di istruzione pubblica** comprende i giardini di infanzia (*detska gradina*), le scuole e i servizi educativi. La lingua ufficiale dei giardini d'infanzia è il bulgaro.

I **giardini di infanzia** sono **pubblici, municipali o privati**. I giardini d'infanzia pubblici, essendo considerati di importanza nazionale, sono finanziati direttamente dalle autorità centrali, dal ministero dell'educazione e delle scienze o da altri ministeri e organismi. I giardini d'infanzia municipali possono essere aperti, trasformati o chiusi su ordine del sindaco della municipalità in seguito a una decisione del consiglio municipale. I fondi destinati ai servizi educativi e di accoglienza per la prima infanzia (ECEC) sono attribuiti ai giardini d'infanzia municipali a livello locale attraverso le municipalità. Gli asili nido privati (*detska yasla* – per i bambini da 10 mesi a 3 anni) e i giardini di infanzia privati non sono sovvenzionati da fondi pubblici.

I giardini d'infanzia propongono orari a **tempo pieno, tempo parziale o settimanali**. Accolgono i bambini da 3 a 6/7 anni, fino all'accesso alla scuola primaria. I giardini d'infanzia a tempo pieno e settimanali possono anche disporre di una sezione prima infanzia per accogliere i bambini da 10 mesi a 3 anni, fino all'età del primo anno della materna (strutture unitarie). L'aiuto pubblico per i bambini iscritti nei giardini d'infanzia pubblici e municipali proviene dal budget pubblico, rispettivamente a livello centrale e municipale. I genitori pagano delle tasse di iscrizione in base alle condizioni definite dal consiglio municipale, conformemente alla legge sulle tasse e sulle imposte locali.

I bambini frequentano il giardino d'infanzia solo se i genitori o i loro tutori lo desiderano. La scelta del giardino d'infanzia è libera. Durante l'anno 2007/2008, il 74,8 % dei bambini tra 3 e 6 anni era iscritto nei giardini d'infanzia (Istituto nazionale delle statistiche). Nell'ambito della legge sull'educazione nazionale, dall'anno scolastico 2003/2004, **tutti i bambini di sei anni devono frequentare obbligatoriamente un gruppo preparatorio di un anno (*podgotovitelna grupa*), in un giardino d'infanzia o in una scuola** primaria, dove beneficiano di servizi educativi e di accoglienza concepiti appositamente per prepararli alla scuola primaria.

I requisiti statali in materia di educazione, formazione e di accoglienza preprimaria definiscono il contenuto dei programmi di educazione preprimaria. Nell'ambito dell'educazione e cura dei bambini dei gruppi preparatori nei giardini d'infanzia, il ministero dell'educazione e delle scienze ha sviluppato e introdotto diversi moduli: un modulo rivolto ai bambini che hanno già frequentato un giardino d'infanzia; un modulo rivolto ai bambini che non hanno mai frequentato un giardino d'infanzia e un modulo specifico per i bambini la cui lingua materna non è il bulgaro.

In base a una specifica disposizione, i bambini tra 3 e 6 anni che non hanno una padronanza sufficiente del bulgaro devono seguire dei corsi supplementari per raggiungere il livello linguistico. Questi **corsi di lingua** sono proposti in base a una metodologia specifica.

I **bambini con bisogni educativi speciali** possono frequentare i giardini d'infanzia ordinari. I direttori dei giardini d'infanzia hanno l'obbligo legale di iscrivere i bambini con bisogni educativi speciali e quelli ritenuti "a rischio" insieme agli altri bambini. Possono essere fatte delle eccezioni a questa regola, che permettono a dei bambini di essere iscritti in strutture "speciali" che forniscono servizi di ECEC, ma sono casi molto rari:

- se non ci sono altre possibilità di iscrivere questi bambini nei giardini d'infanzia ordinari (pubblici o municipali);

- se i genitori esprimono questa volontà per scritto.

Il livello minimo in materia di educazione e formazione richiesto per il personale insegnante dei giardini d'infanzia e degli asili nido è di quattro anni di studi superiori. L'educazione e la formazione iniziali sono offerte dagli istituti di istruzione superiore e i futuri insegnanti devono essere in possesso di un "bachelor professionale in scienze dell'educazione" o di un bachelor (4 anni di studi corrispondenti al livello CITE 5A). Esistono anche dei centri di formazione continua per gli insegnanti che lavorano con bambini considerati "a rischio", creati dal ministero dell'educazione e delle scienze a titolo di unità specializzate; e altri centri di formazione operano nelle strutture universitarie.

Repubblica ceca

In Repubblica ceca, **l'educazione e cura della prima infanzia** (ECEC) in istituti accreditati differiscono a seconda dell'età dei bambini: da 0 a 3 anni o da 3 a 5 anni (educazione preprimaria). Per questi bambini esistono due tipi di istituti gestiti da settori diversi: gli asili (*jesle*) e le scuole materne (*mateřské školy*). L'educazione preprimaria, sotto la tutela del ministero dell'educazione, della gioventù e dello sport, è soggetta alla legge sull'educazione del 2004. Gli asili dipendono dal ministero della salute. Le condizioni di accoglienza nelle strutture pubbliche e in altri tipi di strutture (ad esempio, chiese e strutture private) sono identiche. Queste strutture si distinguono per il loro finanziamento. Nella maggior parte dei casi le strutture sono pubbliche e sono create dai comuni.

Dal 1989, il numero di strutture e di posti negli **asili** per i bambini da 0 a 3 anni è diminuito in modo considerevole. Nel 2006, si contavano 48 asili con 1.537 posti (cioè lo 0,5 % dei bambini di questa fascia di età). Lo Stato incoraggia la cura all'interno della famiglia attraverso sussidi, congedi maternità e congedi parentali. Gli asili non sono finanziati dall'amministrazione centrale: i costi sono coperti dal budget del potere organizzatore e dai genitori (tasse dell'asilo). L'amministrazione centrale non prevede limiti per le tasse degli asili. L'educazione si incentra sullo sviluppo della personalità. Il personale è composto essenzialmente da puericultrici.

L'educazione preprimaria nelle scuole materne per i bambini che non hanno raggiunto l'età dell'istruzione obbligatoria (6 anni) ha una lunga tradizione e il suo sistema è molto sviluppato. Non è obbligatoria, ma il 79,2 % dei bambini di 3 anni, il 92,6 % dei bambini di 4 anni e il 95,8 % dei bambini di 5 anni frequenta la scuola materna (dati per l'anno 2007/2008). I bambini più piccoli possono essere ammessi (circa il 20 % dei bambini di 2 anni). Attualmente, le scuole materne accolgono anche bambini più grandi (circa il 20 % dei bambini di 6 anni) la cui istruzione è stata rimandata, di solito su richiesta dei genitori. Il personale è in possesso di un diploma di livello CITE 3A o 5A/B specializzato in insegnamento. I genitori dei bambini che frequentano scuole pubbliche possono essere portati a partecipare fino al 50 % alle spese di funzionamento (escluse le tasse di iscrizione) coperte dal potere organizzatore. L'ultimo anno prima della scuola obbligatoria è garantito ed è gratuito. Le scuole offrono per la maggior parte un servizio a tempo pieno compreso tra 6,5 e 12 ore, a seconda delle condizioni locali. L'educazione si basa sul programma educativo quadro relativo all'educazione preprimaria, approvato nel 2004 e diventato obbligatorio per le scuole dal 2007/2008. Ogni scuola ha il suo programma educativo. L'educazione preprimaria persegue i seguenti grandi obiettivi: favorire lo sviluppo e l'apprendimento del bambino, dargli le capacità di acquisire i valori fondamentali sui quali si basa la nostra società, diventare indipendente e potersi esprimere come individuo rispetto al proprio ambiente.

I bambini (di 3 anni o più) **disabili e i bambini svantaggiati** (compresi i bambini socialmente svantaggiati o a rischio) sono integrati nelle scuole materne ordinarie o in scuole create apposta per bambini disabili, ad esempio per bambini con problemi visivi. Dal 2001, delle classi preparatorie

(*přípravné třídy*) possono essere create nelle scuole primarie (*základní školy*) – livello CITE 1+2 – per i bambini socialmente svantaggiati durante l'anno precedente l'istruzione obbligatoria. Circa il 2 % dei bambini che accedono alla scuola obbligatoria proviene da queste classi. Gli insegnanti nelle scuole materne o nelle classi preparatorie che accolgono bambini disabili o bambini a rischio possono essere aiutati da un assistente.

Germania

Oggi la supervisione esterna nei centri di accoglienza diurni o nelle case da parte di privati (*Tagesmütter*) sono una componente essenziale del sistema educativo in Germania nel settore dell'**educazione e cura della prima infanzia** (ECEC). Nell'ambito della legge del 1990 sul benessere dei bambini e dei giovani, i centri di accoglienza diurna devono favorire lo sviluppo del bambino perché diventi un membro responsabile e autonomo della comunità. Questo compito comprende l'apprendimento, l'educazione e la cura del bambino e riguarda il suo sviluppo sociale, emotivo, fisico e mentale. La legge sul benessere dei bambini e dei giovani è stata rivista nell'ambito della legge del luglio 1992 sulla maternità e il benessere della famiglia ed estesa per integrare il diritto legale, introdotto il 1° gennaio 1996 e in vigore senza restrizioni dal 1° gennaio 1999, di beneficiare di un posto nei *Kindergarten* per tutti i bambini dai tre anni fino all'età dell'istruzione obbligatoria.

Sulla base di questa legislazione, i **centri di accoglienza diurni** devono avere lo scopo di sostenere e completare l'educazione del bambino all'interno della famiglia e aiutare i genitori a conciliare meglio vita professionale ed educazione del bambino. In termini di pedagogia e organizzazione, i servizi offerti devono basarsi sui bisogni del bambino e della sua famiglia. Un personale qualificato deve permettere ai bambini di scoprire il mondo in modo ludico e sviluppare le loro capacità e le loro competenze. Sotto la responsabilità del *Kindergarten*, deve essere migliorato il passaggio alla scuola primaria in funzione dello sviluppo del bambino.

Attualmente, il governo federale in cooperazione con i *Länder* e le autorità locali incoraggia **l'espansione dell'accoglienza diurna dei bambini di meno di tre anni**. Conformemente alla legge (*Children's Advancement Act*), entrata in vigore all'inizio del 2009, l'offerta di questi servizi per i bambini di meno di tre anni dovrebbe aumentare entro il 2013 in modo da rispondere ai bisogni reali dei genitori e dei loro figli. Nel 2013, ogni terzo figlio di meno di tre anni dovrà beneficiare dell'offerta di accoglienza diurna. Il 30 % dei nuovi posti di accoglienza di bambini dovranno essere proposti dalle strutture private. Allo stesso tempo, sarà introdotta una legge sulle strutture di accoglienza diurna dei bambini. In base a questa legge, i *Länder* saranno sollecitati a concretizzare gli orientamenti generali della legge, come ad esempio, la qualità e la quantità attraverso proprie legislazioni.

Oltre allo sviluppo in termini quantitativi, la qualità dell'inserimento all'interno dei centri di accoglienza diurni così come le qualifiche delle strutture private dovranno essere garantite e sviluppate nell'ambito di concetti didattici e di misure di valutazione. Viene riconosciuta un'attenzione particolare alle **misure volte a migliorare le competenze linguistiche** dei bambini dai 3 anni fin dall'inizio dell'educazione preprimaria. In tutti i *Länder*, lo sviluppo e l'attuazione di programmi educativi e di concetti educativi rivolti alle sezioni di ECEC all'interno delle strutture di accoglienza sono in preparazione o sono già lanciati, dando particolare importanza alla promozione delle competenze linguistiche. La maggior parte dei *Länder* si è impegnata a sviluppare le competenze linguistiche dei bambini immigrati. In circa il 50 % dei *Länder*, le misure riguardano anche i loro genitori.

L'altra priorità è di promuovere i **legami tra istituti di ECEC e scuole primarie**. L'obiettivo è, tra gli altri, di facilitare la fase di accesso alla scuola e in particolare di rafforzare la collaborazione tra i centri di accoglienza diurna e il settore primario. Per garantire la continuità educativa dei bambini più piccoli

tra il settore di ECEC e il settore primario, nel 2004, la Conferenza permanente dei ministri dell'educazione e degli affari culturali e la Conferenza dei ministri della gioventù hanno adottato congiuntamente un quadro relativo all'educazione dei bambini nel settore dell'ECEC, e una raccomandazione volta a rafforzare e sviluppare i legami tra insegnamento, istruzione e cura dei bambini.

Estonia

In Estonia, è stato creato un **sistema di protezione dell'infanzia** rivolto a tutti i bambini. Questo sistema funziona su due livelli: **nazionale e municipale**. La protezione dell'infanzia a livello nazionale comprende attività in materia di legislazione, di investimento e di controllo finanziate dal budget nazionale e dai fondi sociali destinati all'organizzazione delle cure sanitarie, dell'educazione, del lavoro, del riposo, delle attività ricreative e del benessere dei bambini. Il ministero degli affari sociali coordina le attività legate alla protezione dei bambini a livello statale. I governi locali, si occupano dell'organizzazione e supervisione della protezione dell'assistenza all'infanzia attraverso i servizi sociali pubblici locali.

Dagli anni '90, le famiglie con bambini beneficiano di **sussidi** destinati a compensare una parte delle spese educative per i bambini. Esistono sei tipi di sussidi: sussidio di maternità, sussidio di paternità, sussidio parentale, sussidio familiare universale, crediti di imposta e congedi retribuiti.

Gli istituti preprimari hanno come missione l'accoglienza di bambini, la loro educazione e scolarizzazione ma non fanno parte del sistema scolastico formale. L'educazione preprimaria è facoltativa. Può essere svolta a domicilio, sotto la responsabilità dei genitori o dei tutori.

Le autorità locali sono sottoposte **all'obbligo di offrire a tutti i bambini da 1 a 7 anni la possibilità di frequentare un istituto preprimario**. Questo obbligo riguarda anche i bambini con una disabilità fisica, verbale, sensoriale o intellettiva o i bambini che hanno bisogno di un aiuto o di cure speciali. Permette ai bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate di partecipare all'educazione preprimaria, di stabilire dei criteri che permettono di identificare precocemente i bisogni educativi particolari del bambino e di sostenere il suo sviluppo, e garantire a tutti i bambini una parità di possibilità in vista di un passaggio alla scuola primaria. Per garantire a tutti i bambini un'iscrizione in un istituto preprimario, le collettività locali ricevono una sovvenzione dallo Stato destinata ad aumentare il numero di posti nei giardini d'infanzia (*lasteaed*), a modernizzare le scuole che accolgono bambini e adeguare gli stipendi degli insegnanti del preprimario rispetto a quelli degli insegnanti delle scuole primarie. I bambini che hanno raggiunto l'età dell'istruzione obbligatoria sono ammessi a scuola senza test di preselezione: una scuola deve garantire a ogni bambino la possibilità di studiare a condizione di rispettare la partecipazione obbligatoria alla scuola della sua zona di residenza.

I servizi di accoglienze per i bambini e i relativi obblighi sono stabiliti dalla legge sul benessere sociale. I servizi di accoglienza per i bambini sono proposti alla persona che cresce il bambino, che sia un genitore, un tutore o una persona della famiglia. Ciò rappresenta un'offerta di assistenza supplementare per le famiglie che non hanno potuto ottenere un posto in un istituto di educazione preprimaria per i propri figli o che preferiscono questa modalità di accoglienza per diverse ragioni.

Inoltre, se la domanda di posti in istituti di ECEC supera l'offerta disponibile, le collettività locali riconoscono ai genitori un aiuto economico per organizzare la cura del bambino. Infine, la cura di un bambino gravemente disabile è sovvenzionata dallo Stato.

Spagna

In Spagna, sono stati fatti grandi sforzi durante gli ultimi decenni per promuovere l'educazione preprimaria (*Educación Infantil*) perché è considerata un livello educativo di natura preventiva e compensativa. **L'educazione preprimaria** rappresenta il primo livello del sistema educativo spagnolo. È diviso in **due cicli** (0-3 anni e 3-6 anni). Questo livello riguarda i primi mesi di vita di un bambino fino a sei anni, età di accesso all'istruzione obbligatoria. A seconda del ciclo, l'attenzione riconosciuta all'educazione differisce su diversi aspetti (diplomi richiesti per gli insegnanti, programmi, posti liberi garantiti solo nel secondo ciclo, ecc.). I due cicli hanno però dei punti comuni (obiettivi globali identici, contenuto generale/ambiti di sperimentazione, ecc.).

La **politica di educazione preprimaria** che riguarda i bambini da 0 a 6 anni, in termini di principi e obiettivi generali, è stabilita dall'amministrazione centrale. Trattandosi del ciclo da 3 a 6 anni, esiste un programma nazionale generale e dei regolamenti relativi all'organizzazione e al funzionamento delle scuole create a livello centrale. Inoltre, dall'approvazione della legge del 2006 sull'educazione, le comunità autonome sono responsabili del programma e dell'organizzazione del primo ciclo (0-3 anni).

Il tasso di **frequenza** del sistema educativo dei bambini da 3 a 6 anni raggiunge quasi il 100 %, e quello dei bambini da 0 a 3 anni è in aumento (ha raggiunto una media del 18 % nel 2007). La maggior parte dell'offerta è pubblica o privata finanziata nell'ambito di un partenariato pubblico-privato. Dal 2005, l'educazione è gratuita per i bambini del secondo ciclo (3-6 anni) ma non lo è per quelli del primo ciclo (0-3 anni). In Spagna, le strutture di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) di solito offrono un servizio a tempo pieno e propongono degli orari di apertura ampi che tengono conto dei bisogni dei genitori attivi. La Spagna ha adottato un approccio globale in materia di ECEC (anche se l'educazione non è sempre offerta dalle strutture integrate) riconoscendo che tale offerta rappresenta la prima tappa del percorso educativo.

La *Lei Orgánica de Educación* (LOE – legge organica sull'educazione) del 2006 stabilisce che l'educazione preprimaria deve essere offerta da **insegnanti** specializzati in educazione preprimaria, da professionisti in possesso di un diploma equivalente al *bachelor*, o da personale sufficientemente qualificato (attualmente, tecnici superiori dell'educazione preprimaria). In tutti i casi, l'elaborazione e l'ispezione del programma devono essere realizzati da un insegnante qualificato specializzato in educazione preprimaria o in possesso di un diploma equivalente al *bachelor*. Al bisogno, questi insegnanti possono essere assistiti da insegnanti dell'educazione preprimaria specializzati in altri settori.

Sono state adottate diverse **misure** per **promuovere l'accesso e la frequenza dei bambini da 0 a 6 anni** nel sistema educativo, in particolare: aumento del numero di posti disponibili; ripartizione equilibrata dei bambini provenienti da ambienti socialmente e culturalmente svantaggiati tra scuole pubbliche e scuole private finanziate da fondi pubblici; attribuzione di borse agli alunni dell'educazione preprimaria (l'ammontare dipende, tra l'altro, dal reddito della famiglia); accesso prioritario agli istituti di educazione preprimaria finanziati da fondi pubblici per i bambini di genitori lavoratori; accesso prioritario agli istituti di educazione preprimaria ai bambini provenienti da famiglie a basso reddito; e blocco dei posti e riduzione delle tasse di iscrizione per i bambini da 0 a 3 anni a rischio. Nelle scuole che accolgono un'alta percentuale di bambini provenienti da un ambiente svantaggiato sono applicate misure compensative. Esistono misure rivolte ai bambini che non possono seguire corsi regolari (ad esempio, alunni ospedalizzati, figli di lavoratori itineranti). Infine, delle soluzioni di organizzazione flessibile sono previste per i bambini delle regioni rurali.

Nel **finanziamento dell'offerta in materia di ECEC** intervengono diversi livelli amministrativi: contributo nazionale, regionale, locale e/o familiare. Esistono, inoltre, delle strategie volte ad aiutare le strutture che accolgono bambini a rischio, attraverso sovvenzioni e/o risorse umane supplementari.

Francia

La **politica di accoglienza per la prima infanzia in Francia** coinvolge allo stesso tempo la politica familiare, la politica sociale e del lavoro, e la politica educativa. I buoni risultati demografici osservati da diversi anni e il tasso di attività femminile abbastanza elevato sono dovuti in gran parte alla politica familiare e più nello specifico a questa politica di accoglienza per la prima infanzia attuata da più di quaranta anni e che rappresenta l'1,8 del prodotto interno lordo.

Relativamente ai **bambini di meno di tre anni**, si tratta di **favorire il più possibile la libera scelta dei genitori**, cioè permettere alla famiglia di scegliere di occuparsi del proprio bambino e di interrompere l'attività professionale per farlo, o di affidarlo ad altri per continuare a lavorare. Così, le principali linee di questa politica sono le seguenti:

- permettere alle coppie di avere il numero di figli che vogliono: le indagini mostrano che il numero di bambini è leggermente inferiore a quello che vorrebbero i genitori, e che le possibilità offerte per l'accoglienza della prima infanzia hanno un ruolo importante;
- favorire la parità uomini/donne, il lavoro delle donne e l'articolazione della vita familiare, professionale e sociale;
- favorire lo sviluppo e la consapevolezza sociale e culturale dei bambini piccoli;
- accompagnare i genitori nel loro ruolo educativo;
- lottare contro le esclusioni, contribuire alle pari opportunità e allo sviluppo sociale.

Per quanto riguarda i **bambini da tre a sei anni**, l'obiettivo è di **accoglierli tutti alla scuola materna**. Senza smettere di essere un ambiente favorevole allo sviluppo del bambino in tutti gli aspetti della sua personalità (affettiva, sociale, intellettuale, corporea, ecc...), la scuola materna è percepita come una tappa indispensabile della scolarizzazione, quella che condiziona il successo fin dall'inizio. I genitori considerano la frequenza della scuola materna come una possibilità per i propri figli, che come modalità di accoglienza gratuita. La scuola materna partecipa all'obiettivo di equità essendo un momento e un luogo che permette l'individuazione e la prevenzione delle principali difficoltà che rischiano di minacciare l'istruzione. Essa rappresenta una tappa decisiva nella compensazione delle lacune linguistiche prima dell'apprendimento della lettura e realizza una socializzazione scolastica che permette di acquisire poco a poco uno status di studente prima di accedere alla scuola primaria.

Alcune cifre:

Contesto sociodemografico della Francia:

- Popolazione totale: 61,6 milioni
- Numero di nascite: 807.000 nel 2005; 774.000 nel 2000; 729.000 nel 1995
- Indice di fecondità: 1,92
- Tasso di attività femminile 24/49 anni: 82 %
- Percentuale di bambini di meno di 6 anni per i quali entrambi i genitori lavorano: quasi il 60 %.

Per circa 2,4 milioni di bambini da 0 a 3 anni:

- 250.000 posti negli asili nido, 190.000 bambini di 2 anni alla scuola materna

- 64.000 posti nei servizi di accoglienza familiare (assistenti assunte dalla collettività sotto il controllo di una direttrice)
- 353.000 assistenti (nelle proprie case)
- 55.000 persone assunte a domicilio dai genitori per la cura dei propri figli

In totale, il 46 % dei bambini beneficia di una modalità di cura con il sostegno dello Stato (il 54 % con quelli di 2 anni alla scuola materna). Ma quasi il 10 % non trova una soluzione di accoglienza soddisfacente.

Per circa 2,4 milioni di bambini da 3 a 6 anni:

- 17.773 scuole materne che accolgono la totalità dei bambini.

Fonti:

Éducation et accueil des jeunes enfants, p. 14 e 15, scaricabile:
<http://www.travail.gouv.fr/IMG/pdf/rapport.pdf>

Per le cifre: Introduzione del *Plan petite enfance*, p. 4:
http://www.lagazette-sante-social.com/complementsWeb/GSS_nov06/plan_petite_enfance.pdf

Cipro

Dal 1970, l'educazione e l'accoglienza per la prima infanzia (ECEC) a Cipro si sviluppano rapidamente in seguito al riconoscimento crescente dell'importanza dei primi anni per il successivo sviluppo e l'educazione dei bambini. Essa costituisce anche uno strumento per aiutare le famiglie e i figli dei rifugiati tra le 200.000 persone che si sono spostate in seguito all'invasione turca del 1974.

Anche se i **concetti di accoglienza ed educazione** dovrebbero coesistere ed essere integrati in tutte le forme di educazione preprimaria, a Cipro sono **dissociate**, da una parte a causa dell'influenza britannica – Cipro è stata una colonia inglese per più di mezzo secolo – e delle strutture tradizionali e amministrative esistenti dall'altra. La maggior parte degli asili nido diurni (*Nipiokomikoi Paidokomikoi Stathmoi*) sono quindi privati e funzionano sotto la responsabilità del ministero del lavoro e della sicurezza sociale. Essi propongono servizi di accoglienza e di cura rivolti ai bambini da 0 a 4 anni e 8 mesi. Le scuole materne (*Nipiagogia*) sono pubbliche, municipali o private e funzionano sotto il controllo del ministero dell'educazione e della cultura. Le scuole materne propongono anche dei programmi educativi per i bambini da 3 a 5 anni e 8 mesi. Se hanno dei posti liberi, vengono proposti ai bambini più piccoli. La priorità viene data ai bambini a rischio provenienti da famiglie a basso reddito, da famiglie con quattro o più figli, ai bambini dei richiedenti asilo politico e dei rifugiati, e ai bambini con bisogni educativi speciali. A seconda delle circostanze, questi bambini possono beneficiare di una riduzione o della gratuità delle tasse di frequenza.

I bambini da 3 a 4 anni e 8 mesi possono frequentare una scuola materna o un centro di accoglienza diurno, a seconda della decisione dei genitori. Anche se i centri di accoglienza diurni privati e le scuole materne private rispondono ai bisogni dei genitori lavoratori proponendo orari ampi, il ministero dell'educazione e della cultura sta sviluppando e testando un programma pilota di scuole materne pubbliche a tempo pieno che saranno gratuite per i bambini nell'età dell'istruzione obbligatoria, e poco dispendiose per i bambini da 3 a 4 anni e 8 mesi.

Da settembre 2004, **l'educazione preprimaria** a Cipro è **obbligatoria e gratuita per i bambini da 4 anni e 8 mesi a 5 anni e 8 mesi** (e facoltativa per i bambini da 3 a 4 anni e 8 mesi). Questa disposizione legislativa rappresenta un evento importante nello sviluppo dell'educazione preprimaria

sull'isola, non solo perché salvaguarda i programmi accreditati per i primi anni più vulnerabili ma anche perché garantisce a tutti i bambini pari opportunità educative indipendentemente dalla loro origine socio-economica, culturale ed etnica.

Attraverso l'intervento precoce e le zone di educazione prioritaria, i programmi accreditati rispondono ai bisogni educativi speciali e alle differenze individuali, e compensano la scarsa esperienza educativa dei bambini a rischio. L'altro passo importante è la riduzione del numero di bambini per classe che è passato da 30 a 25 dall'anno scolastico 2008/2009, in base a un requisito legale. **I bambini provenienti da ambienti svantaggiati, i bambini che presentano bisogni educativi speciali e i bambini ritenuti a rischio** frequentano il sistema di istruzione ordinario ma seguono programmi differenziati definiti da specialisti, in cui il numero di bambini per classe è limitato (venti bambini nelle zone di istruzione prioritaria e fino a sei nelle unità speciali delle scuole ordinarie). Sono previste delle ore supplementari per i corsi di lingua rivolti ai bambini la cui lingua materna non è il cipriota. Le scuole materne comunitarie (introdotte nel 1989), in collaborazione con le associazioni dei genitori, possono aprire delle scuole grazie a una sovvenzione del ministero dell'educazione e della cultura. L'obiettivo è di promuovere pari opportunità educative e programmi educativi di qualità per i bambini che risiedono nelle comunità rurali, piccole e isolate, e nelle regioni svantaggiate con una forte percentuale di rifugiati e di madri lavoratrici.

L'obiettivo del nuovo governo di Cipro è di estendere l'educazione gratuita e obbligatoria a tutti i bambini dall'età di 3 anni e 8 mesi. Parallelamente, la priorità in materia di accoglienza e di cura dei bambini nei centri di accoglienza diurni riguarda l'accreditamento delle qualifiche del personale e il miglioramento dei locali, delle attrezzature e della qualità dei programmi proposti.

Lettonia

Trattandosi dell'educazione preprimaria, la legislazione pone l'accento sull'**approccio in materia di "preparazione alla scuola"** (legge 1999 sull'educazione). Questa attenzione è rafforzata per quanto riguarda l'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) non obbligatoria per i bambini da 1 a 5 anni, poiché la legge fa riferimento alla "preparazione all'acquisizione dell'educazione di base fino all'età di cinque e sei anni" (legge emendata dal 2002).

Inoltre, nel contesto pubblico, le strutture di ECEC costituiscono degli strumenti volti ad aiutare i genitori che lavorano. Dall'inizio della crisi demografica in Lettonia (fine degli anni 80 – inizio degli anni 1990), il tasso di natalità non ha smesso di diminuire eccetto negli ultimi anni in cui il numero di nascite ha ricominciato ad aumentare progressivamente, cosa che porta a una **mancanza di posti negli istituti di accoglienza dei bambini piccoli**. Ciononostante, gli esperti prevedono che la crescita del tasso di natalità non continuerà e che la Lettonia è minacciata dallo spopolamento. Per mantenere la crescita del tasso di natalità, è necessario, secondo gli esperti, sviluppare rapidamente una rete di istituti di ECEC, che favorirebbero il lavoro e le condizioni di istruzione dei bambini. Se i genitori possono accedere a queste due sfere, le famiglie avrebbero più di un figlio, sapendo che per mantenere la popolazione, è necessario che le famiglie abbiano due o tre figli.

Oltre alla mancanza di posti disponibili nei giardini d'infanzia (*bērmudārzs*), un altro problema è la **carenza di insegnanti**. Dal 2007, gli insegnanti specializzati in educazione primaria possono lavorare anche negli istituti di ECEC. Gli insegnanti del primario che hanno iniziato la loro carriera negli istituti di ECEC sono tenuti a seguire una formazione professionale continua (72 ore). Gli istituti di istruzione superiore che offrono programmi di studi per gli insegnanti di ECEC possono offrire questa formazione professionale. In Lettonia, le municipalità sono responsabili dell'offerta in materia di ECEC. Gli stipendi degli insegnanti assunti nell'ambito di programmi scolastici obbligatori rivolti ai bambini di cinque e sei

anni sono coperti dal budget nazionale. Il ministero dell'educazione e delle scienze ha proposto recentemente che gli stipendi di tutto il personale insegnante negli istituti di ECEC (che accolgono bambini da 1 a 6 anni) siano garantiti dal budget dello Stato. Per adesso, questa riforma è stata rimandata dal governo.

I **bambini provenienti da ambienti svantaggiati** di solito hanno possibilità limitate di accedere ai servizi di ECEC e non sono sufficientemente preparati per il passaggio alla scuola primaria. Spesso, i bambini di cui uno o entrambi i genitori sono alcolizzati o tossicodipendenti, o i cui genitori hanno uno scarso livello di istruzione, e i bambini provenienti da famiglie a basso reddito non frequentano gli istituti di ECEC. In molte municipalità, trattandosi di iscrizione in istituti di ECEC ordinari, la priorità viene data ai bambini provenienti da ambienti svantaggiati. Le municipalità prendono decisioni basate sulle domande stabilite da un servizio sociale o da un tribunale familiare. Coloro che offrono questi servizi rispondono senza difficoltà alla "domanda di sensibilità" nei confronti delle differenze etniche e linguistiche. Molti gruppi sono integrati, in particolare nella capitale Riga.

Il piano nazionale di sviluppo 2007-2013 in Lettonia stabilisce che: "il paese ha l'obiettivo di offrire a ogni persona [...] l'accesso all'educazione preprimaria in tutte le regioni della Lettonia". Secondo questo documento, è necessario garantire a tutti i gruppi di abitanti pari opportunità in materia di educazione preprimaria. A livello di governo, è stato dichiarato che **l'obiettivo nazionale** è di **incoraggiare lo sviluppo di una rete di istituti di ECEC e di servizi alternativi di accoglienza per la prima infanzia.**

Lituania

L'educazione e l'accoglienza per la prima infanzia (ECEC) riguardano i bambini da uno a sette anni. Senza essere ancora obbligatoria, l'ECEC fa parte integrante del sistema educativo. Questa fase è composta da due parti con obiettivi diversi:

- **l'educazione prescolare** rivolta ai bambini da 1 a 5-6 anni: aiutare i bambini a rispondere ai loro bisogni intrinseci, culturali, in particolari etnici, sociali e cognitivi;
- **l'educazione preprimaria** rivolta ai bambini da 6 a 7 anni: aiutare i bambini a prepararsi al successo scolastico conformemente al programma educativo del primario.

L'offerta educativa prescolare e preprimaria costituisce una **funzione indipendente delle municipalità**. Così, i livelli di accessibilità e di qualità (in particolare relativamente ai bambini a rischio) possono variare molto da una municipalità all'altra.

Nel 2006, il 19,3 % dei bambini da uno a tre anni e il 64,2 % dei bambini da tre a sei anni ha partecipato ai programmi di educazione prescolare. A livello nazionale, sono state previste delle misure con lo scopo di incoraggiare la **partecipazione dei bambini a rischio** all'educazione prescolare e preprimaria. Questa è sovvenzionata nelle zone rurali e sono stati creati dei posti di psicologo, pedagogista sociale, insegnanti per bambini con bisogni educativi specifici nelle ECEC e dei servizi di psicologia dell'educazione rivolti ai bambini a rischio. I bambini provenienti da ambienti svantaggiati beneficiano della gratuità dei pasti. Vengono proposti orari di accoglienza flessibili (ad esempio, più ore al giorno, più giorni alla settimana, nel fine settimana, ecc.) e vengono fornite diverse forme di servizi complessi per i bambini e per le famiglie. I comuni prevedono diverse misure rivolte ai bambini a rischio.

Il **programma nazionale di integrazione delle minoranze nella società lituana** è in fase di attuazione. I bambini dei lavoratori immigrati e le famiglie immigrate beneficiano di corsi di lingua mirati e di programmi di integrazione sociale e culturale. Un progetto nazionale distinto è volto

all'integrazione sociale, culturale ed educativa dei bambini rom. Sono stati definiti dei budget per utilizzare a tali scopi le sovvenzioni dei Fondi strutturali europei tra il 2007 e il 2013.

A livello nazionale, la **qualità dell'educazione** è garantita attraverso le seguenti **misure**:

- sono stati stabiliti un numero limitato di bambini per adulto, dei criteri di igiene e di sicurezza;
- l'educazione preprimaria è offerta conformemente al programma generale di educazione preprimaria e secondo le norme di educazione preprimaria approvate dal ministero dell'educazione e delle scienze;
- i programmi di educazione prescolare e preprimaria sono offerti da personale in possesso di un diploma di insegnamento professionale di livello avanzato o di un diploma di istruzione superiore e in possesso di una qualifica nell'ambito dell'insegnamento. Il perfezionamento professionale continuo (cinque giorni all'anno) è obbligatorio, così come una valutazione del rendimento dell'insegnante una volta ogni cinque anni.

Le statistiche nazionali non forniscono dati globali per quanto riguarda l'offerta in materia di educazione prescolare e preprimaria. Entro il 2009, è prevista la creazione di **indicatori di controllo dell'educazione prescolare e preprimaria** nei comuni e il controllo di questi indicatori ogni tre anni.

Malta

L'educazione preprimaria nelle scuole materne è offerta dalla fine degli anni 70 ai bambini di quattro anni. L'offerta è stata allargata ai bambini di tre anni nel 1988 e a quelli di due anni e nove mesi nel 2007. Il servizio di accoglienza dei bambini piccoli da 0 a 36 mesi nei centri di accoglienza diurna è stato recentemente aggiunto ai servizi educativi. Sono stati pubblicati due documenti politici, *National Standards for Child Day Care Facilities* (Norme nazionali relative alle strutture di accoglienza dei bambini) e *Early Childhood Education and Care* (L'educazione e cura della prima infanzia) con lo scopo di migliorare le pratiche in tutti i settori.

La maggior parte dei genitori decide di mandare i propri figli nelle scuole materne, anche se questo livello di educazione non è obbligatorio. I genitori sono liberi di scegliere l'offerta (pubblica o privata) che è gratuita nelle scuole materne pubbliche e confessionali. Di conseguenza, non esistono barriere all'**accesso e all'educazione e cura della prima infanzia** (ECEC). Le scuole materne pubbliche sono disponibili per tutti e in tutte le città e paesi per garantirne l'accessibilità. La durata dell'offerta differisce nel settore pubblico e privato.

La **frequenza delle scuole materne** è superiore al 95 % ma non è così alta nei **centri di accoglienza diurna**. Uno dei motivi è che le madri lavoratrici preferiscono lasciare i propri figli piccoli con un membro della famiglia. Un altro motivo è economico, anche se i genitori lavoratori beneficiano di diversi aiuti sociali per compensare le spese di accoglienza ed educazione. Le sovvenzioni rivolte ai genitori lavoratori sono attualmente alla discrezione dei datori di lavoro. La partecipazione dei genitori comprende la rappresentanza nei consigli di classe, la presenza in occasione delle giornate 'porte aperte' e le opportunità di incontrare l'equipe didattica.

Trattandosi della **qualità dell'ECEC**, il rapporto adulti/bambini nelle scuole materne e nei centri di accoglienza diurni è definito e regolamentato dalle autorità educative. Le questioni di sanità e di sicurezza sono controllate, nelle scuole pubbliche e nel settore privato, quando è richiesto o necessario. Il programma rivolto alle scuole materne e ai centri di accoglienza diurna è basato su un approccio olistico. Sono indicate anche le tappe fondamentali che riguardano tutti i bambini.

I bambini a rischio non godono ancora di offerte specifiche. Ma sono organizzati dei programmi che coinvolgono i genitori per aiutare i bambini piccoli a prepararsi al successo scolastico e sociale. Viene assunto **personale** di sostegno per i bambini con bisogni educativi specifici. Le assistenti e il personale responsabile dell'accoglienza dei bambini seguono una formazione professionale qualificante specializzata nella prima infanzia da 0 a 5 anni. Ma, dall'anno scolastico 2015/2016, sarà richiesto un diploma di primo ciclo di istruzione superiore. Sono accettate le qualifiche rilasciate dagli istituti di istruzione superiore riconosciuti dalle autorità educative.

Formazioni continue, seminari, incontri di sviluppo del personale della scuola e riunioni dei genitori sono organizzate per tenere **informate** le assistenti e i genitori sui **metodi e le strategie didattiche**. Delle scuole organizzano seminari sull'educazione dei genitori in cui intervengono esperti del settore.

L'ECEC nelle scuole pubbliche è finanziata dall'amministrazione centrale. I maltesi e le persone provenienti dall'Unione europea e i bambini stranieri che rispondono a criteri specifici godono della gratuità scolastica nelle scuole pubbliche, mentre i bambini stranieri devono pagare le tasse di iscrizione ogni tre mesi. La gratuità scolastica nelle scuole confessionali è possibile dato che sono finanziate dallo Stato. I bambini che frequentano le scuole indipendenti pagano delle tasse approvate dal ministero dell'educazione. I centri di accoglienza dei bambini piccoli sono gestiti in modo privato senza **finanziamento**, escluse le tasse pagate dai genitori. Tre centri particolari offrono un servizio di accoglienza per la prima infanzia (da 18 mesi a 3-5 anni) gratuito per coloro che usufruiscono di aiuto sociale e/o che vivono dello stipendio minimo ma che pagano per quelli che hanno stipendi più alti.

Le **scuole materne pubbliche** sono annesse alle **scuole primarie** permettendo così un passaggio ininterrotto dalla scuola materna all'istruzione obbligatoria. I bambini del settore privato possono frequentare una struttura diversa. Ma in alcuni casi, i centri funzionano in relazione con le *feeder schools* ⁽¹⁾.

Dall'introduzione delle scuole materne, la partecipazione e gli investimenti nell'educazione dei bambini piccoli sono aumentate considerevolmente. L'accoglienza dei bambini è un fenomeno relativamente recente nella società maltese e deve ancora essere sviluppato in tutti i suoi ambiti. Ma si sviluppa rapidamente e sono state attuate delle misure per rispondere alla richiesta di tutti i genitori.

Paesi Bassi

Le offerte in materia di educazione e di accoglienza per la prima infanzia (ECEC) sono organizzate in modo diverso. L'accoglienza dei bambini da 0 a 4 anni è garantita dagli asili nido e dai giardini d'infanzia. Il principale obiettivo è di permettere ai genitori di conciliare la vita familiare e la vita professionale. Per i bambini da 4 a 12 anni, esistono dei centri extrascolastici. I servizi di ECEC sono disponibili per i bambini da 2 a 6 anni, in particolare per quelli provenienti da ambienti svantaggiati (bambini i cui genitori hanno uno scarso livello di istruzione). È garantita dai *peuterspeelzalen* ⁽²⁾ (bambini di 2 e 3 anni) e dalle *Scholen voor basisonderwijs* ⁽³⁾ (bambini di 4 e 5 anni).

L'**accoglienza dei bambini piccoli** è fondata su una responsabilità comune dello Stato (a livello nazionale), dei datori di lavoro e dei genitori. Lo Stato non è però attore della politica di accoglienza dei bambini piccoli. Il suo ruolo è quello di offrire un quadro giuridico relativo alla qualità, al controllo e al finanziamento. Le autorità locali sono incaricate di mantenere i requisiti di qualità attraverso servizi sanitari municipali (GGD). I genitori possono richiedere un aiuto economico allo Stato. Il sistema

⁽¹⁾ Scuole primarie annesse a una scuola materna.

⁽²⁾ Centri ludici che garantiscono un'accoglienza a tempo parziale durante il giorno.

⁽³⁾ Istituti che offrono un'istruzione primaria a tempo pieno della durata di 8 anni ai bambini da 4 ai 12 anni.

prevede il contributo del datore di lavoro (obbligatorio dal 1977) che viene versato ai genitori nell'ambito del sussidio per l'accoglienza dei figli. I gruppi target specifici (studenti, persone in cerca di lavoro, immigrati appena arrivati) possono chiedere alla municipalità un aiuto supplementare. Gli aiuti economici sono legati alle condizioni del reddito.

Le condizioni di accoglienza dei bambini piccoli sono stabilite dalla **legge relativa all'accoglienza dei bambini** (*Wet kinderopvang*) i cui **obiettivi principali** sono i seguenti:

- maggiori possibilità per i genitori di conciliare vita professionale e cura dei figli;
- un finanziamento attraverso i genitori per sensibilizzare gli istituti al rapporto qualità prezzo;
- un sistema nazionale unico in materia di finanziamento, di qualità e di controllo per evitare le differenze tra le municipalità.

LE MODALITÀ DI ACCOGLIENZA DEI BAMBINI POSSONO ESSERE FORMALI O INFORMALI:

Le modalità di accoglienza formali:

Le modalità di accoglienza previste dalla legge relativa all'accoglienza dei bambini comprendono:

- **gli asili nido** che accolgono i bambini da 6 mesi a 4 anni, dalle 8 alle 18, con una durata media di 10 ore al giorno. Alcuni propongono una gamma oraria più estesa e variabile o un servizio 24 ore su 24. Il numero massimo di bambini per gruppo e per persona qualificata aumenta in funzione dell'età del bambino: 12 bambini di meno di 12 mesi per gruppo, e 16 bambini di meno di 4 anni per gruppo (di cui un massimo di 8 bambini di meno di 12 mesi); 4 bambini di meno di 12 mesi per persona qualificata; 5 bambini da 1 a 2 anni; 6 bambini da 2 a 3 anni e 8 bambini da 3 a 4 anni.
- **i centri di accoglienza extrascolastici**, per i bambini da 4 a 12 anni che frequentano la scuola primaria:
 - da 4 a 8 anni, massimo 20 bambini con un membro del personale qualificato per 10 bambini;
 - da 8 a 12 anni, massimo 30 bambini con un membro del personale qualificato + un membro supplementare del personale o un altro adulto.
- **assistenti privati accreditati** per i bambini da 0 a 12 anni, che possono tenere fino a 4 bambini (oltre ai propri figli). Possono essere disponibili la sera, la notte e nei week-end e sono selezionati in base a regolamenti e mediatori tra le assistenti e i genitori. Se sono garantiti da istituti accreditati, la cura dei bambini rientra nella legge relativa all'accoglienza dei bambini.
- **gli asili parentali** in cui i genitori partecipano all'accoglienza dei bambini. Questi asili devono essere conformi ai regolamenti.

Le modalità di accoglienza formali che non rientrano nell'ambito della legge relativa all'accoglienza dei bambini sono garantite da:

- i **peuterspeelzalen**, rivolti a bambini da 2 a 4 anni, con una media da 12 a 15 bambini per gruppo. Possono accogliere tutti i bambini due volte alla settimana, per 2 o 3 ore e sono gestiti da personale qualificato. La loro finalità è innanzitutto educativa: stimolare lo sviluppo socio-emotivo e motorio. Le regole di discriminazione positiva applicate dalle municipalità possono privilegiare i bambini con problemi socio-sanitari o problemi (potenziali) dello sviluppo.

Le modalità di accoglienza informali comprendono l'assistenza durante il pranzo o l'accoglienza informale dei bambini da parte di genitori, all'interno delle famiglie.

L'educazione per la prima infanzia si rivolge a bambini da 2 a 5 anni che rischiano di essere svantaggiati in materia educativa. Questo gruppo target comprende i bambini i cui genitori hanno uno

scarso livello di istruzione (di cui la maggioranza provenienti da minoranze etniche). L'obiettivo è di affrontare i problemi educativi fin dalla prima infanzia. I programmi educativi rivolti ai bambini di meno di 4 anni sono offerti dai *peuterspeelzalen*. L'educazione per la prima infanzia prosegue durante i primi due anni dell'istruzione primaria. Dall'agosto 2006, l'ECEC dipende dalle autorità municipali mentre le scuole sono responsabili dell'educazione successiva dei bambini.

La separazione tra accoglienza ed educazione per la prima infanzia non è più così stretta. Dal 2004, ogni centro di accoglienza dei bambini piccoli deve avere un piano didattico. Alcuni centri di accoglienza iniziano ad applicare programmi rivolti all'educazione dei bambini piccoli. Nel luglio 2007, il governo ha annunciato che l'offerta in materia di ECEC sarà "armonizzata", cosa che non corrisponde necessariamente a una piena integrazione. Uno degli obiettivi principali è che i servizi educativi per i bambini diventano accessibili a tutti i bambini che ne hanno bisogno, e a coloro che frequentano i centri di accoglienza.

Austria

Lo Stato federale austriaco è composto da nove province federali (i *Bundesländer*), ognuna con un suo parlamento e governo. L'organizzazione, la regolamentazione e il finanziamento dei servizi di **educazione e accoglienza per la prima infanzia** (ECEC) sono sotto la **responsabilità dei governi provinciali**. Delle leggi provinciali definiscono i requisiti legali per le principali strutture specializzate nell'accoglienza per la prima infanzia e prevedono la regolamentazione in termini di ore di apertura di queste strutture, di reclutamento del personale qualificato, di norme relative agli edifici e alle attrezzature, ecc. Il sistema austriaco che gestisce l'ECEC è quindi particolarmente decentrato.

L'approccio ai bambini piccoli in Austria è caratterizzato da una **forte tradizione sociale e didattica** e un concetto di ECEC vasto e integrato. La legislazione in materia di giardini d'infanzia nelle nove province pone l'accento sull'approccio didattico e sociale dell'"apprendimento attraverso il gioco" e sull'obiettivo di completare l'educazione ricevuta all'interno della famiglia. Di conseguenza, i concetti di "attività e giochi liberi" (i bambini scelgono le attività che preferiscono in alcuni momenti della giornata) e di approccio "incentrato sul bambino" (l'accento viene posto sui bisogni individuali, sullo sviluppo e sulle competenze del bambino) sono elementi centrali. Non esiste nessun programma esplicito a livello federale per le attività didattiche dei servizi di ECEC, ma una serie di concetti diversi, basati anche sui metodi di lavoro classici nei giardini d'infanzia e negli asili e sui nuovi approcci, permettono di orientare queste attività.

Il controllo dei criteri strutturali e operativi a livello di istituto di accoglienza è di responsabilità dei direttori delle strutture. Conformemente alla legislazione in vigore in ogni provincia, gli ispettori provinciali controllano il funzionamento delle scuole materne e degli asili. Le leggi delle province o i regolamenti municipali stabiliscono anche le disposizioni in materia di didattica e di formazione continua. La maggior parte dei governi provinciali propone gratuitamente programmi di formazione continua.

Il **sistema di ECEC austriaco è in gran parte pubblico e senza scopo di lucro**. Secondo *Statistic Austria* (2007), le strutture di ECEC private rappresentano solo il 4,6 % della totalità dei servizi. I servizi di ECEC più importanti e proposti nelle strutture corrispondono alle *Krippen* (asili nido) per i bambini fino a 3 anni, ai *Kindergärten* (giardini d'infanzia) per i bambini da 3 a 6 anni e ai *gruppi di età mista* (principalmente nei *Kindergärten*) per i bambini da 1 a 6 anni (in alcuni casi fino a 10 anni). I tassi di iscrizione mostrano un forte aumento dei bambini da 3 a 6 anni negli ultimi 10 anni.

I **servizi** sono in gran parte **sovvenzionati e accettabili per i genitori**, che pagano in media il 15 % dei costi (accoglienza del bambino inclusa). Queste spese sono modulate in funzione del reddito netto della famiglia. Le sovvenzioni variano da una provincia all'altra e dipendono dal servizio di accoglienza in questione. Le sovvenzioni importanti a livello federale in materia di accoglienza di bambini e le possibilità di congedo parentale mostrano l'importanza riconosciuta dall'Austria nell'ambito della politica familiare. Il 3,3 % del PIL è destinato alle famiglie con bambini piccoli. Questo fa dell'Austria il paese più dinamico dopo i paesi nordici in termini di sostegno ai bambini piccoli e alle famiglie. (OCSE, 2006)

In Austria non esiste nessuna definizione generale per "bambini a rischio" come sono definiti nella categoria C di riferimento dall'OCSE. Ogni provincia ha previsto dei **programmi che riguardano i bambini e i genitori immigrati**. I governi provinciali hanno sbloccato fondi per l'assunzione di personale supplementare nelle strutture con un alto numero di bambini che non parlano tedesco, di personale che parla la stessa lingua dei bambini immigrati o con l'obiettivo di promuovere la lingua tedesca. Questi fondi servono anche a offrire formazione continua per i responsabili della prima infanzia.

Nel 2005 è stata lanciata a livello federale una iniziativa interministeriale volta a **migliorare la padronanza del tedesco** tra i bambini di diversa lingua materna. Dal 2005, l'iscrizione a scuola avviene un anno prima dell'ingresso dei bambini nella scuola primaria obbligatoria. Parallelamente all'iscrizione anticipata, viene fatta una valutazione della padronanza della lingua da parte del bambino in modo da valutare, in caso di bisogno e gratuitamente, le misure necessarie nell'ambito delle disposizioni standard. Questo approccio è stato applicato nel 2008 alla totalità dei bambini con difficoltà di padronanza della lingua. È stato lanciato un programma nazionale per garantire la promozione della lingua nei primi anni tra i bambini piccoli, proporre ai responsabili dei *Kindergärten* i moduli di formazione e gli strumenti adeguati che permettono di valutare il livello di lingua nei giardini d'infanzia.

Riferimenti:

OECD Country Note, 2006. <http://www.oecd.org/dataoecd/14/57/36472878.pdf>

Statistic Austria. (2007) *Kindertagesheimstatistik 2006/07*, Vienna

<http://www.ec-gis.org/inspire/>

Polonia

In Polonia, l'**educazione e cura della prima infanzia** (ECEC) dalla nascita all'età di accesso alla scuola obbligatoria (sette anni) sono offerte dagli asili nido (*złobki*) per i bambini da 0 a 3 anni e dalle scuole materne (*przedszkole*) per i bambini da 3 anni fino all'età di accesso alla scuola obbligatoria. Gli asili nido e le scuole materne possono essere pubblici o privati. Alcune scuole materne prevedono delle sezioni di asilo nido.

Gli **asili nido** fanno parte del sistema di sanità pubblica. Questi istituti propongono servizi sanitari che comprendono la prevenzione delle malattie e i servizi di accoglienza per i bambini fino a 3 anni i cui genitori o tutori hanno un'attività professionale. Agli asili nido sono ammessi solo i figli di genitori lavoratori ed esistono solo nelle città e in particolare nei grandi agglomerati. Nel 2005, una piccola percentuale (2 %) di bambini da 0 a 3 anni ha frequentato gli asili nido.

Conformemente alle norme stabilite in base all'età del bambino, gli asili nido offrono i seguenti servizi: pasti, offerta di servizio di accoglienza e cura, periodi di riposo, organizzazione di giochi educativi e didattici in aula e all'aperto, misure di prevenzione delle malattie, attività di promozione della salute e misure di sostegno e servizi di cure mediche urgenti. Gli asili nido organizzano solo **attività legate all'accoglienza dei bambini** e non seguono programmi di apprendimento. Le attività volte a stimolare lo sviluppo del bambino e orientate verso l'apprendimento sono organizzate occasionalmente dalle puericultrici e non fanno parte di un programma strutturato.

Alla fine del 2005, la Polonia aveva 371 asili nido, di cui 356 asili pubblici gestiti dalle autorità locali e 15 privati. Esistevano inoltre 130 sezioni di asilo nido nelle scuole materne, di cui 118 nelle scuole materne pubbliche e 12 in quelle private. Nel 2005, gli asili nido hanno accolto 22.913 bambini, di cui 1.381 bambini da 0 a 1 anno, 5.962 di 1 anno, 10.833 di 2 anni e 3.913 di 3 anni e 824 bambini che hanno frequentato asili nido privati. La **domanda** di questa modalità di accoglienza dei bambini è in **costante aumento**.

Le scuole materne fanno parte del sistema educativo. Rappresentano la principale offerta in materia di educazione preprimaria. La rete di scuole materne è completata da sezioni materne all'interno delle scuole primarie. L'educazione preprimaria si rivolge ai bambini da 3 a 5 anni. I bambini di 6 anni devono seguire un anno preparatorio alla scuola primaria (all'interno di una scuola materna o di una sezione materna). Le scuole materne pubbliche, comprese quelle che prevedono sezioni di integrazione e le scuole materne speciali, sono aperte e gestite dai comuni (il livello più basso dell'amministrazione delle autorità locali).

L'educazione preprimaria copre attività di sostegno allo sviluppo e all'educazione dei bambini dai 3 anni fino all'età di accesso alla scuola primaria. **Le attività di apprendimento** sono organizzate conformemente al programma generale sull'educazione preprimaria definito dal ministero dell'educazione nazionale: una scuola materna ha lo scopo di appoggiare e orientare lo sviluppo del bambino in accordo con le sue capacità e con il suo potenziale di sviluppo nel quadro delle relazioni con l'ambiente socioculturale e naturale. Le scuole materne e le sezioni materne all'interno delle scuole primarie creano le condizioni che permettono al bambino di raggiungere una maturità scolastica. L'educazione preprimaria ha un ruolo essenziale per i bambini provenienti da un ambiente svantaggiato. Un ambiente educativo stimolante rappresenta la sola possibilità per loro di limitare le conseguenze distruttive della povertà.

La principale differenza esiste tra le regioni in cui l'educazione preprimaria è estesa (le grandi città) e le regioni in cui è limitata (le zone rurali). Il tasso globale di partecipazione all'educazione preprimaria dei bambini da 3 a 5 anni è del 41 % per l'anno scolastico 2005/2006. Questo tasso variava dal 58,4 % nelle zone urbane a un tasso molto più basso del 19,1 % nelle zone rurali. Le tasse di istruzione obbligatoria rappresentano un ostacolo all'**accesso all'educazione preprimaria** per i bambini provenienti da famiglie in situazioni economiche precarie.

Le decisioni relative al numero di scuole materne pubbliche e al numero di posti nelle scuole spettano ai comuni. Lo scarto tra il numero scarso di scuole materne e la richiesta di posti è un problema generalizzato. L'accessibilità è limitata dallo scarso numero di posti rispetto alla domanda. Tutti i bambini, senza dover avere genitori lavoratori, sono ammessi alle scuole e alle sezioni materne. In caso, viene data la priorità ai bambini di 6 anni e poi ai bambini di famiglie monoparentali e con genitori disabili. Solo i bambini di 6 anni che hanno seguito l'anno di preparazione obbligatoria all'istruzione primaria hanno potuto accedere all'educazione preprimaria nell'anno 2005/2006. Il numero di asili nido e di scuole materne non è sufficiente per rispondere alla richiesta. Ma il ministro dell'educazione nazionale propone di abbassare l'età di istruzione obbligatoria a livello primario a sei anni. L'anno 2008/2009 è stato definito l'anno del *Kindergarten Kid* (della materna) e sono offerte

nuove forme di ECEC (club di bambini o asili nido). I bambini da tre a cinque anni beneficeranno di un migliore accesso all'ECEC. Per il 2009/2010, tutti i bambini di cinque anni avranno diritto all'educazione preprimaria. Dal 2010/2011, tutti i bambini di cinque anni dovranno obbligatoriamente seguire un anno di preparazione alla scuola primaria.

Slovenia

La Slovenia ha un sistema unificato e integrato che garantisce **l'educazione e la cura della prima infanzia** (ECEC) da un anno (fine del congedo maternità) a sei anni (età di accesso obbligatorio a scuola). La Slovenia è dotata di una rete di centri ECEC relativamente sviluppata e facilmente accessibile. L'offerta in materia di centri integrati di ECEC tiene conto dei seguenti principi: democrazia, pluralismo, autonomia, competenze professionali e responsabilità del personale insegnante, pari opportunità per tutti i bambini e i genitori tenendo conto della diversità culturale, diritto di scelta, diritto alla diversità e considerazione dei diversi aspetti dello sviluppo fisico e mentale del bambino.

Il **sistema educativo** è regolato dalla legge sull'educazione prescolare e dalla legge sull'organizzazione e il finanziamento dell'educazione (entrambe votate nel 1996 e modificate nel 2008). I genitori scelgono il centro e il programma che corrisponde ai propri interessi e bisogni personali. La grande maggioranza di bambini di meno di sei anni è iscritta nei centri pubblici. Solo l'1,7 % dei bambini segue i programmi di ECEC proposti dalle strutture private.

Negli ultimi dieci anni, sono state apportate **profonde modifiche a livello dei concetti e delle riforme del sistema** per accrescere la diversità dei programmi di ECEC permettendo l'apertura di strutture private. È stato dimostrato che puntare al livello di qualità più alto possibile in materia di educazione e accoglienza dei bambini di meno di sei anni rappresenta un investimento nel futuro. La nuova regolamentazione prevede così la riduzione del numero massimo di bambini per gruppo e/o per adulto per migliori condizioni di educazione e accoglienza. Le qualifiche minime degli insegnanti dei centri di ECEC corrispondono adesso a un livello più alto e prevedono almeno un diploma di insegnamento professionale (o superiore). Contrariamente al vecchio programma per l'ECEC che era particolarmente dettagliato e che era volto a una standardizzazione dell'attività di gruppo, il nuovo programma offre più elasticità e corrisponde meglio ai bisogni personali sul piano dello sviluppo di ogni bambino.

I **centri di ECEC** pubblici sono creati dalle comunità locali e finanziati da queste ultime e dai contributi delle famiglie. Questi contributi possono rappresentare tra lo 0 e l'80 % della totalità dei costi in funzione del reddito della famiglia. Alle famiglie sono proposte misure di aiuto supplementare in forma di deduzioni d'imposta, sussidi familiari e riduzioni delle tariffe dei centri per il secondo figlio. I centri di ECEC sono organizzati come strutture indipendenti o integrate in istituti scolastici. L'accoglienza può essere garantita da un assistente al suo domicilio o a quello del bambino. Le strutture private possono anche ricevere dei fondi provenienti dal budget pubblico.

I centri integrati di ECEC pubblici e privati con una concessione pubblica, devono applicare il **"Programma nazionale per gli istituti di educazione preprimaria"** adottato nel 1999. I centri di ECEC devono garantire a ogni bambino un ambiente che favorisce lo sviluppo, lo stimolo, l'apprendimento e la socializzazione. Così, questo programma insiste sulla grande importanza di riconoscere e preservare le caratteristiche specifiche dell'apprendimento e dell'insegnamento per la prima infanzia.

Il programma di ECEC riguarda **due fasce di età principali**. Il primo gruppo corrisponde ai bambini da 1 a 3 anni (massimo 12 bambini per gruppo) e il secondo a quelli da 3 a 6 anni (massimo 22 bambini per gruppo). I gruppi possono essere composti da bambini della stessa età o di gruppi di età mista (da uno a sei anni). Un insegnante, titolare almeno di un *Bachelor* (o di un livello più alto), si occupa dell'educazione e della gestione di ogni gruppo con l'aiuto di un assistente con una formazione di quattro anni di livello secondario superiore nell'ambito dell'ECEC. Le attività educative ricevono anche il sostegno di professionisti specializzati con un livello di formazione alto nell'ambito della consulenza, dei bisogni specifici in materia educativa, dell'alimentazione, della salute e delle cure personali.

La maggioranza dei bambini (95,2 % nel 2007) segue programmi di attività a tempo pieno che comprendono attività quotidiane dalle 6 alle 9 ore (con quattro pasti e momenti dedicati al riposo). Altri programmi propongono attività su una mezza giornata e/o di durate più brevi. I centri di ECEC di solito sono aperti tra le 9 e le 12 ore al giorno, 5 giorni alla settimana, durante tutto l'anno. La percentuale di **bambini iscritti nei centri integrati di ECEC** continua ad aumentare. Nel 1980, solo il 38,4 % dei bambini di meno di sei anni erano iscritti nei centri di ECEC contro il 64,8 % del 2007.

Finlandia

Nell'ambito della sua politica di educazione e cura della prima infanzia (ECEC), la Finlandia si è posta **come obiettivo l'equità**. Prima di raggiungerlo, ha realizzato una serie di pratiche e di politiche che interagiscono e si sostengono a vicenda. Gli aspetti più importanti sono i seguenti: identificazione a monte dei bisogni individuali, programmi e linee guida, partenariato e personale di ECEC pluridisciplinare. Ogni bambino ha diritto all'accoglienza e all'educazione preprimaria. Le autorità locali hanno l'obbligo di mettere a disposizione un posto nel sistema di ECEC per il bambino se i genitori lo desiderano. I due documenti principali che orientano l'offerta di ECEC sono il programma per l'educazione preprimaria e le direttive del programma nazionale per l'ECEC.

Per ogni bambino che accede a una struttura di ECEC, viene elaborato un **piano di ECEC** in modo collettivo da genitori/tutori del bambino, insegnanti e il resto del personale. In alcuni casi possono partecipare professionisti esterni. Sono stati lanciati alcuni progetti rivolti a diversi gruppi target per completare la metodologia di base, ma sono meno importanti rispetto al lavoro svolto tutti i giorni in modo individuale. Altre misure sono volte a incoraggiare l'accesso ai servizi di ECEC per tutti, come l'assistenza a domicilio con una tassa di iscrizione che varia in funzione del reddito dei genitori, i sussidi familiari per l'assistenza del bambino, e la gratuità dell'educazione preprimaria per i bambini di sei anni con trasporto gratuito e pasti inclusi.

I **bisogni del bambino in materia di sostegno** sono valutati dai genitori in collaborazione con il personale educativo, tenendo conto delle valutazioni precedenti. Un bambino può avere bisogno di un sostegno in un ambito come: fisiologia, informazione, abilità, sviluppo emotivo e sociale. I bambini nell'educazione preprimaria hanno diritto di beneficiare di servizi di benessere gratuiti. I bisogni di sostegno possono presentarsi anche quando l'ambiente del bambino lo mette a rischio o non fornisce tutte le garanzie per il suo benessere e il suo sviluppo. I bambini nell'educazione preprimaria hanno diritto a servizi gratuiti di benessere per gli alunni. La definizione e l'organizzazione dei bisogni di sostegno integrano il piano globale di ECEC in modo che il bambino possa partecipare ad attività di gruppo il più spesso possibile. Il sostegno può essere garantito da un assistente, da un insegnante qualificato in educazione preprimaria o da un insegnante specialista in bisogni educativi speciali.

Le **equipe di ECEC** raggruppano una **moltitudine di professioni**, ma i compiti non sono classificati per qualifica. Gli assistenti sono coinvolti negli stessi compiti degli altri professionisti, ma si dedicano più ad apportare un sostegno personalizzato ai bambini. I professionisti dell'accoglienza di bambini possono appoggiarsi a diversi educatori, ma anche ad assistenti sociali, a rappresentanti del sistema sanitario e a qualunque altro sostegno ritenuto necessario.

Il concetto di **partenariato educativo**, che pone l'accento sul ruolo dei genitori/tutori, è uno dei principi fondamentali dell'ECEC. Implica un lavoro in comune da parte dei genitori/tutori e del personale educativo, il cui obiettivo è di sostenere la crescita, lo sviluppo e l'apprendimento del bambino attraverso pratiche che ricorrono al dialogo, alla fiducia e al rispetto reciproco. Il piano di ECEC viene elaborato a partire dall'accoglienza diurna per ogni bambino in collaborazione con i genitori/tutori. Definire un piano personale è una pratica comune nell'educazione preprimaria. I genitori/tutori sono anche coinvolti nell'elaborazione dei programmi e delle linee guida. L'importanza fondamentale di questa collaborazione nell'ambito di situazioni multiculturali è ormai riconosciuta.

Oltre ai bambini con bisogni educativi speciali, i documenti ufficiali relativi all'ECEC pongono l'accento su **4 gruppi di bambini i cui bisogni sono da prendere particolarmente in considerazione**, cioè i bambini sami, i bambini rom, i bambini sordo-muti e i bambini immigrati. Gli obiettivi da raggiungere per la loro educazione sono il multilinguismo, il multiculturalismo e l'identità culturale. Uno degli obiettivi comuni a tutti i bambini è il rafforzamento della loro identità culturale, che va di pari passo con la comprensione del loro bagaglio e della loro diversità culturali. Inoltre, l'educazione dei bambini immigrati può essere organizzata con altri servizi di educazione preprimaria in forma di istruzione che li prepara all'educazione di base o attraverso una combinazione delle due (educazione preprimaria ed educazione di base). Il termine "bambino a rischio" non è utilizzato, mentre l'eventuale bisogno di sostegno è valutato su base individuale.

Regno Unito

Inghilterra

Fino a poco tempo fa, le decisioni relative all'offerta pubblica in materia di educazione e di accoglienza per la prima infanzia (ECEC) al di sotto dell'età di istruzione obbligatoria (5 anni) dipendevano dal livello locale. Molte autorità locali proponevano delle scuole materne (*nursery schools*) e delle classi materne (*nursery classes*) ai bambini di più di 3 anni, e/o accoglievano nelle scuole primarie i bambini di quattro anni, ma non era obbligatorio e l'offerta non era equa. Al di fuori del settore pubblico, alcuni bambini frequentavano scuole e classi materne private. Molti bambini frequentavano centri gioco (*playgroups*) del settore associativo per i quali i costi rimanevano economicamente accessibili grazie al volontariato e al sostegno del comune. Dei servizi di accoglienza di bambini a tempo pieno, al bisogno, erano proposti essenzialmente dal settore privato e a carico dei genitori. L'offerta del settore associativo e privato era regolamentata e controllata per quanto riguarda la qualità dell'accoglienza, ma non per quanto riguarda il programma educativo.

Nel 1998, le autorità locali sono state obbligate a garantire l'offerta in materia di ECEC nella loro regione. Nel 1999, è stata pubblicata la *National Childcare Strategy* (strategia nazionale per l'accoglienza della prima infanzia). L'obiettivo era di sviluppare l'offerta di posti nei centri di accoglienza dei bambini piccoli, di fare in modo che l'accoglienza dei bambini fosse più accessibile e abbordabile, e di migliorare la qualità dell'accoglienza all'interno dei diversi tipi di strutture. Sono stati creati dei crediti di imposta per l'accoglienza dei bambini piccoli per i genitori con un reddito basso e medio.

Il diritto all'ECEC a tempo parziale è stato introdotto nel 1999 per i bambini di 4 anni e nel 2004 per i bambini di 3 anni. Da allora, la gratuità è stata estesa ai bambini di 2 anni nelle zone svantaggiate. L'aumento necessario di posti è stato raggiunto in parte grazie al finanziamento di posti nel settore associativo e privato. Il finanziamento è stato associato a nuove direttive nazionali relative ai bambini di più di 3 anni garantendo il proseguimento dello stesso programma nazionale dal settore pubblico e dal settore associativo e privato finanziati. Nell'ambito di queste disposizioni, i genitori lavoratori adesso possono ottenere un posto gratuito in un istituto e completarlo con ore supplementari a pagamento. Questi posti possono essere offerti negli stessi istituti che accolgono i bambini di meno di tre anni, sullo stesso modello delle "strutture integrate" descritte nel capitolo 3.

Da aprile 2008, le autorità locali sono tenute a garantire un'offerta di accoglienza sufficiente ai genitori lavoratori. In altri termini, sono tenute a facilitare e appoggiare il settore privato e associativo, e non a offrire loro stesse i servizi di accoglienza di bambini (anche se in alcune circostanze succede).

Il nuovo quadro di riferimento per la qualità in materia di apprendimento e accoglienza per la prima infanzia, il programma *Early Years Foundation Stage*, è obbligatorio da settembre 2008. Riunisce i requisiti in materia di apprendimento, di sviluppo e di benessere indipendentemente dal tipo, dalle dimensioni e dalla modalità di finanziamento della struttura. Questo programma costituisce un quadro di requisiti unico relativo ai bambini dalla loro nascita fino a 5 anni, eliminando la separazione tra educazione e accoglienza e tra bambini da 0 a 3 anni e da 3 a 5 anni.

Questi sviluppi in materia di educazione e accoglienza fanno parte di un programma di riforma più vasto che pone l'accento sull'integrazione e il miglioramento dell'insieme dei servizi rivolti ai bambini e alle famiglie, in particolare dei servizi sanitari e di sostegno familiare così come l'educazione e l'accoglienza dei bambini. L'obiettivo è di migliorare i risultati di tutti i bambini e di ridurre il divario tra i bambini che ottengono buoni risultati e quelli che non li hanno, che significa combinare i servizi generali e un sostegno specifico per i bambini che hanno più bisogno. Vengono fatti sforzi particolari per garantire la protezione dei bambini vulnerabili e garantire che i bambini non sfuggano al sistema. Questi obiettivi si esprimono nell'ambito del sistema *Every Child Matters* che stabilisce cinque obiettivi per tutti i bambini: essere in buona salute, in sicurezza, felici e contenti, partecipare in modo positivo e arrivare al benessere economico. Trattandosi di bambini piccoli, il programma *Sure Start* ha un ruolo fondamentale nell'ambito di questi obiettivi. Una rete di centri *Sure Start* offre una gamma di servizi integrati adattati ai bisogni locali, ma in priorità dei servizi di educazione precoce, sanitari e di sostegno familiare.

Galles

L'offerta del Galles si distingue per il fatto che il governo dell'assemblea gallese considera che il gallese faccia parte integrante dell'identità nazionale gallese e riconosce che il suo obiettivo di creare una società bilingue debba iniziare fin dai primi anni dell'educazione dei bambini. Sono previsti aiuti supplementari per i servizi che offrono un'educazione e un'accoglienza bilingue o in gallese.

Come in Inghilterra, fino a poco tempo fa, le decisioni relative all'offerta pubblica in materia di educazione e accoglienza per la prima infanzia al di sotto dell'età di istruzione obbligatoria (5 anni) dipendevano dal livello locale. Molte autorità locali proponevano scuole materne (*nursery schools*) e classi materne (*nursery classes*) ai bambini di più di tre anni, e/o accoglievano nelle scuole primarie i bambini di quattro anni, ma non era obbligatoria e l'offerta non era equa. Al di fuori del settore pubblico, alcuni bambini frequentavano scuole e classi materne private con delle tasse di iscrizione. Molti bambini frequentavano centri gioco (*playgroups*) del settore associativo che rimanevano economicamente accessibili grazie al volontariato e al sostegno del comune. Dei servizi di accoglienza di bambini a tempo pieno, al bisogno, erano proposti essenzialmente dal settore privato e

a carico dei genitori. L'offerta del settore associativo e privato era regolamentata e controllata per quanto riguarda la qualità dell'accoglienza ma non per quanto riguarda il programma educativo.

Nel 1998, è stata pubblicata la *National Childcare Strategy in Wales* (Strategia nazionale per l'accoglienza dei bambini in Galles). L'obiettivo era di favorire i bambini e di sostenere i genitori lavoratori garantendo a tutti i bambini un'accoglienza di qualità ed economicamente accessibile in tutte le località. Questa strategia per il Galles è stata introdotta nell'ambito di iniziative governative applicate a tutto il Regno Unito, come il credito di imposta per i genitori con un reddito basso o medio.

Sempre nel 1998, le autorità locali sono state obbligate a garantire l'offerta in materia di ECEC nella loro regione. Il diritto all'ECEC a tempo parziale è stato introdotto nel 1999 per i bambini di 4 anni, e nel 2005 per i bambini di 3 anni. L'aumento necessario di posti è stato raggiunto in parte grazie al finanziamento di posti nel settore associativo e privato. Il finanziamento è stato associato a nuove direttive nazionali relative ai bambini di più di tre anni che garantiscono che il settore pubblico e quello privato e associativo finanziati hanno gli stessi obiettivi del programma nazionale. Nell'ambito di queste disposizioni, i genitori lavoratori adesso possono ottenere un posto gratuito in un istituto e completarlo con ore supplementari a pagamento. Questi posti possono essere offerti negli stessi istituti che accolgono i bambini di meno di tre anni, sullo stesso modello delle "strutture integrate" descritte nel presente rapporto.

L'offerta di accoglienza dei bambini piccoli rimaneva comunque non equa. Nel 2005 il governo dell'assemblea gallese ha definito delle azioni volte a risolvere questo problema nell'ambito della strategia sui servizi di accoglienza dei bambini. Nel 2007 si è poi impegnato, nell'ambito del suo programma di coalizione per il Galles, *One Wales*, a "aumentare l'offerta di accoglienza universale ed economicamente accessibile... e a estendere l'offerta di accoglienza gratuita e di qualità ai bambini di due anni nelle zone che ne hanno più bisogno". Da aprile 2008, le autorità locali sono tenute a garantire un'offerta di accoglienza sufficiente ai genitori lavoratori.

Da settembre 2008, l'apprendimento dei bambini da 3 a 7 anni fa parte del programma legale unico *Foundation Phase*. Questo nuovo programma mette in evidenza l'apprendimento attraverso attività ludiche e di scoperta e lascia ai bambini il tempo di consolidare il proprio apprendimento prima di passare alla fase di sviluppo seguente.

Questi sviluppi in materia di ECEC fanno parte di un programma di riforma più vasto volto a promuovere l'integrazione e il miglioramento di tutti i servizi per i bambini e le famiglie, compresi i servizi sanitari e di sostegno familiare così come l'educazione e l'accoglienza dei bambini. L'obiettivo è di migliorare i risultati di tutti i bambini e di ridurre il divario tra i bambini che ottengono buoni risultati e quelli che non li hanno, che significa combinare i servizi generali e un sostegno specifico per i bambini che hanno più bisogno. Vengono fatti sforzi particolari per garantire la protezione dei bambini vulnerabili e garantire che i bambini non sfuggano al sistema. Trattandosi di bambini piccoli, due programmi hanno un ruolo fondamentale nell'ambito di questi obiettivi: il programma *Cymorth* (fondi di sostegno per i bambini e i giovani, da 0 a 25 anni) e il programma *Flying Start*, iniziativa rivolta ai più giovani (da 0 a 3 anni) concepita per realizzare degli investimenti massicci nelle regioni più svantaggiate.

Irlanda del Nord

L'offerta in Irlanda del Nord presenta caratteristiche comuni con quelle dell'Inghilterra e del Galles. In Irlanda del Nord durante gli ultimi dieci anni, l'offerta di educazione e di accoglienza per la prima infanzia (ECEC) a tempo parziale è aumentata grazie al finanziamento pubblico di posti all'interno di diverse strutture compreso nel settore associativo e privato. Tutte le strutture finanziate sono tenute a seguire lo stesso programma e sono sottoposte a una ispezione. L'Irlanda del Nord beneficia dello

stesso sistema di tutto il Regno Unito in materia di crediti di imposta per coprire le tasse di iscrizione dei bambini per i genitori con un reddito scarso o medio. Possono essere utilizzati per accedere a posti nei centri di accoglienza di bambini a tempo pieno del settore privato.

Esistono comunque delle grandi differenze. In Irlanda del Nord, l'età di istruzione obbligatoria è fissata prima, a quattro anni e due mesi e l'ECEC non è obbligatoria. Il governo si è comunque prefissato l'obiettivo di offrire l'esperienza di un anno in ECEC a tutti i bambini i cui genitori lo desiderano e la partecipazione all'ultimo anno di educazione preprimaria ormai è quasi generalizzata.

Nelle regioni più svantaggiate, i programmi locali *Sure Start* sono stati elaborati per i bambini di meno di 4 anni e per le loro famiglie. Questi programmi si inseriscono nell'ambito di un partenariato tra organizzazioni legali, di volontariato e collettive. Sono concepiti per rispondere ai bisogni locali e danno la priorità all'educazione dei bambini piccoli e ai servizi sanitari e di sostegno familiare.

Attualmente, il dipartimento dell'educazione sta sviluppando una strategia rivolta ai bambini da 0 a 6 anni volta a stabilire dei legami tra i servizi di educazione e i servizi di accoglienza per migliorare i risultati nell'ambito dell'infanzia.

Norvegia

In Norvegia, il principale atto legislativo relativo alla politica di educazione e accoglienza per la prima infanzia (ECEC) è la legge n. 64, del 17 giugno 2005 relativa all'educazione preprimaria (il *Kindergarten Act*). Le principali strutture esistenti sono i centri di ECEC, rivolti ai bambini da 0/1 a 5 anni (il congedo parentale è approssimativamente di un anno), che offrono diverse modalità di accoglienza: tempo pieno, tempo parziale o assistenza a domicilio e sono gestiti da insegnanti del preprimario qualificati. L'età dell'istruzione obbligatoria è 6 anni.

Nel 2006, sono stati creati quasi 15.000 nuovi posti in **centri di ECEC**. Alla fine del 2007, accoglievano circa 250.000 bambini. L'84 % dei bambini da 1 a 5 anni ha trovato un posto. La ripartizione era di 69 % per quelli di 1-2 anni e del 94 % per quelli di 3-5 anni ⁽⁴⁾. I bambini con bisogni educativi speciali o considerati come a rischio sono integrati nel sistema di ECEC ordinario. Se alcuni bambini hanno bisogno di un sostegno complementare, di solito lo trovano all'interno dei centri di ECEC ordinari. È raro trovare gruppi creati appositamente per bambini con bisogni educativi speciali.

Per quanto riguarda il **coinvolgimento dei genitori**, tutti i genitori possono partecipare legalmente ai consigli dei genitori. Questi ultimi sono rappresentati in tutti i comitati di gestione dei centri di ECEC, costituiti da genitori, dal direttore/direttrice e dal personale. I genitori pagano al massimo 2.330 corone norvegesi (circa 270 euro) al mese per questo servizio. A livello nazionale, esistono regolamenti che prevedono costi massimi, riduzioni per le famiglie numerose e la gratuità per i bambini di famiglie a basso reddito.

Il personale dei centri di ECEC è composto da direttori, responsabili didattici e assistenti. I centri di ECEC devono comporre le proprie equipe didattiche e amministrative rispettando alcuni criteri di formazione. I responsabili didattici devono essere insegnanti del preprimario qualificati, in possesso di un *Bachelor* (tre anni di studi dopo l'istruzione secondaria). I centri di ECEC impiegavano 75.800 persone nel 2007, cioè 6.145 in più del 2006. Gli assistenti e i responsabili didattici rappresentano i due terzi del personale e costituiscono i due gruppi più importanti del settore. 35.911 dipendenti lavorano come assistenti e 16.155 come responsabili didattici. Le donne rappresentano il 91 % del personale. Per quanto riguarda il rapporto bambino/adulto, è tra 7 e 9

⁽⁴⁾ Fonte: ultimi dati, 2007. Statistics Norway e KOSTRA.

bambini per insegnante del preprimario per i bambini di 0-3 anni, e tra 14 e 18 bambini per insegnante per quelli di 3-6 anni. Deve essere previsto il personale necessario per garantire un servizio didattico di qualità.

Il **programma quadro sulla natura e il ruolo dei centri di ECEC** (*Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*) è un regolamento che completa la legislazione relativa a questi centri. Stabilito nel marzo 2006 dal ministero, questo programma fornisce le direttive relative ai valori, alla natura e alle attività dei centri di ECEC e descrive il ruolo di questi ultimi nella società. I programmi dovranno essere definiti secondo metodi didattici più completi possibile, comprendendo l'attenzione, il gioco e l'apprendimento alla base delle attività. Lo sviluppo delle competenze sociali e linguistiche, e altri sette ambiti di apprendimento, sono ugualmente importanti per l'ambiente didattico.

Il programma insiste sull'importanza del comportamento, delle conoscenze e delle competenze degli adulti per creare dei legami con i bambini e capirli. L'obiettivo è di portare i bambini a diventare veri attori di una società democratica. Il programma quadro prende in considerazione le azioni svolte attualmente e quelle future. Sottolinea il carattere unico delle attività educative svolte nelle strutture di ECEC. Un programma annuale, redatto dalla commissione mista dei centri di ECEC, definisce le funzioni di ogni struttura.

**AGENZIA ESECUTIVA
ISTRUZIONE, AUDIOVISIVI E CULTURA**

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Autori

Arlette Delhaxhe (direzione scientifica), Akvilė Motiejūnaitė

Revisione editoriale dei descrittori nazionali

Olga Borodankova, Sofia De Almeida Coutinho

Autori esterni

Analisi comparativa: Misia Coghlan, Thierry Huart, Gentile Manni

Presentazione della ricerca:

Professor Paul P.M. Leseman (Università di Utrecht, Paesi Bassi)

Sintesi e conclusioni:

Professor Marcel Crahay (Università di Ginevra (Svizzera) e di Liegi (Belgio))

Elaborazione dei grafici e impaginazione

Patrice Brel

Coordinamento della produzione

Gisèle De Lel

B. UNITÀ NAZIONALI DI EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contributo dell'unità: Esperti: Arlette Vanderkelen
(Ispettrice generale dell'istruzione di base), Pol Collignon
(Ispettore dell'istruzione di base), Dominique Delvaux e
Michel Vandekerke (Osservatorio dell'infanzia, della
gioventù e dell'aiuto alla gioventù)

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contributo dell'unità: Cynthia Bettens (*Kind en Gezin*);
Veronique Adriaens (*Ministerie Onderwijs en Vorming*)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Contributo dell'unità: Leonhard Schifflers (esperto)

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations
Division
European Integration and International Cooperation
Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Blvd.
1000 Sofia
Contributo dell'unità: Vanya Trajkova, Krassimira Todorova

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contributo dell'unità: Helena Pavlíková, Petra Prchlíková;
Marta Jurková (esperto del ministero dell'educazione, della
gioventù e dello sport)

DANMARK

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Contributo dell'unità: Anders Vrangbæk Riis, Lise
Andersen, Anette Muus

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und
Forschung (BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contributo dell'unità: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contributo dell'unità: esperto: Heda Kala (ministero
dell'educazione e della ricerca)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación
Educativa (MEPSYD)
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contributo dell'unità: Flora Gil Traver, Natalia Gil Novoa,
Ana Isabel Martín Ramos

FRANCE

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
 Mission aux relations européennes et internationales
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contributo dell'unità: Nadine Dalsheimer;
 esperto: Pierre Fallourd

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Office of Evaluation and Analysis
 Sölvhólsgrötu 4
 150 Reykjavík
 Contributo dell'unità: Védís Grönvold

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE)
 Ministero della Pubblica Istruzione
 Ministero dell'Università e della Ricerca
 Palazzo Gerini
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contributo dell'unità: Erika Bartolini; esperti: Antonio Lo Bello, Francesco Magariello (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Direzione Generale per gli ordinamenti del sistema nazionale di istruzione e per l'autonomia scolastica*)

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contributo dell'unità: Christiana Haperi; esperti: Antouanetta Katsioloudi (*First Education Officer*, istruzione primaria, ministero dell'educazione e della cultura), Irene Papatheodoulou, *First Grade Welfare Officer*, ministero del lavoro e della sicurezza sociale)

LATVIJA

Eurydice Unit
 LLP National Agency – Academic Programme Agency
 Blaumaņa iela 22
 1011 Rīga
 Contributo dell'unità: Viktors Kravčenko

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contributo dell'unità: Marion Steffens-Fisler

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano g. 2/7
 01516 Vilnius
 Contributo dell'unità: Jolanta Spurgienė (coordinamento dell'unità); esperti: Gražina Šeibokienė (capo della divisione dell'educazione preprimaria e primaria, ministero dell'educazione e della scienza); Vitalija Gražienė (professore associato, facoltà di pedagogia, istituto di istruzione superiore di Vilnius)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contributo dell'unità: Mike Engel, Flore Schank

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contributo dell'unità: Katalin Zoltán (coordinamento)
 esperto: Attila Horváth

MALTA

Eurydice Unit
 Directorate for Quality and Standards in Education
 Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
 Great Siege Rd
 Floriana VLT 2000
 Contributo dell'unità: expert: Monica Attard (*Education Officer* responsabile dell'educazione preprimaria)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 08.047
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contributo dell'unità: Raymond van der Ree; Peter Winia (ministero dell'educazione, della cultura e della scienza, dipartimento dell'istruzione primaria)

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contributo dell'unità: Marisa Krenn-Wache (expert)
Autore della descrizione nazionale: Marisa Krenn-Wache
(*Bundes-Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik* – Istituto
federale di formazione degli specialisti in pedagogia che
lavorano nelle scuole materne)

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
LLP Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contributo dell'unità: Ewa Brańska (esperto); Magdalena
Górowska-Fells (Eurydice)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
(GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contributo dell'unità: Margarida Leandro, Marieta Fonseca;
esperti: Lucília Salgado, Liliã Marques

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field
of Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contributo dell'unità: Alexandru e Tinca Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contributo dell'unità: esperti: Nada Turnšek, Marcela
Zorec Batistič (Università di Ljubljana, facoltà di economia)

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva; esperto:
Elena Pajdlhauserova

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva; esperti: Hely
Parkkinen (*Finnish National Board of Education*), Anna-
Leena Välimäki (*National Research and Development
Centre for Welfare and Health, STAKES (National Institute
for Health and Welfare dal 1.1.2009)*)

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
103 33 Stockholm
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

TÜRKIYE

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kizilay
06100 Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contributo dell'unità: Ruth Goram e Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva dell'unità con
dei colleghi dello *Scottish Government Policy*

EACEA; Eurydice

Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali

Bruxelles: Eurydice

2009 – 188 p.

ISBN 978-92-9201-127-7

DOI 10.2797/47624

Descrittori: pari opportunità, finanziamento dell'educazione, sostegno economico, tasso di partecipazione all'istruzione, ambiente sfavorevole, immigrato, accoglienza dei bambini, formazione iniziale degli insegnanti, educatore, curriculum, sostegno didattico, rapporto genitori-scuola, dati statistici, accesso all'istruzione, condizioni di ammissione, educazione preprimaria, istituto preprimario, analisi comparativa, AELS, Unione Europea

