



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: gennaio 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Supporting the accessibility of educational services 0-6: good practices to promote educational continuity between school and family**

### **Sostenere l'accessibilità dei servizi educativi 0-6: buone prassi per promuovere la continuità educativa tra scuola e famiglia**

*di*

Emanuela Pettinari<sup>1</sup>

[emanuela.pettinari4@unibo.it](mailto:emanuela.pettinari4@unibo.it)

Lucia Balduzzi

[lucia.balduzzi2@unibo.it](mailto:lucia.balduzzi2@unibo.it)

Chiara Dalledonne Vandini

[chiara.dalledonnevandini2@unibo.it](mailto:chiara.dalledonnevandini2@unibo.it)

Università di Bologna

#### **Abstract:**

This paper aims to provide a reflection on accessibility and continuity in education as key elements in supporting Integrated System implementation processes, leveraging the support of interprofessional pathways and fostering family participation. International research, reports and national laws have highlighted how such aspects are crucial in fostering the breaking down of barriers and "bottom-up" activation. In the research-training conducted by the Bologna ECEC group, it has emerged how authentic opportunities for the actors in the educational process to come together

---

<sup>1</sup> Benché il presente contributo sia frutto di costante confronto fra le tre autrici a livello contenutistico e metodologico, si attribuiscono ad Emanuela Pettinari i paragrafi 2, 2.1, 3, e 4; a Chiara Dalledonne Vandini il paragrafo Introduzione ed il paragrafo 1.1; a Lucia Balduzzi il paragrafo 3.1 e le Conclusioni.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16155

represent the first step for synergistic work, from a systemic and ecological perspective. Such experiences can serve as a reference model that takes into account educational/care goals, social-emotional development and the need to weave respectful relationships among adults. Accessibility and continuity are a fundamental premise for children's well-being and highlight how the services/school/family alliance is a complex dimension, to be built on a daily basis while respecting each other's needs.

**Keywords:** accessibility; continuity; family participation; co-education; inclusion.

**Abstract:**

Il presente contributo intende fornire una riflessione sul tema dell'accessibilità e della continuità in ambito educativo, come elementi chiave per il supporto dei processi di implementazione del Sistema Integrato, facendo leva sul sostegno di percorsi interprofessionali e favorendo la partecipazione delle famiglie. Ricerche internazionali, report e leggi nazionali hanno messo in evidenza come tali aspetti siano cruciali per favorire l'abbattimento delle barriere che inibiscono l'accesso e l'attivazione "dal basso" di processi di riforma. Nelle ricerche-formazione condotte dal gruppo ECEC di Bologna è emerso come occasioni autentiche di incontro fra gli attori del processo educativo rappresentino il primo passo per un lavoro sinergico, in ottica sistemica ed ecologica. Tali esperienze possono fungere da modello di riferimento che tenga conto degli obiettivi educativi/di cura, dello sviluppo socio-emotivo e della necessità di instaurare relazioni rispettose fra adulti. Accessibilità e continuità sono una premessa fondamentale per il benessere dei bambini ed evidenziano come l'alleanza servizi/scuola/famiglia sia una dimensione complessa, da costruire quotidianamente nel rispetto delle reciproche necessità.

**Parole chiave:** accessibilità; continuità; partecipazione delle famiglie; co-educazione; inclusione.

### 1. Introduzione

In ambito educativo e didattico i temi dell'accessibilità e della continuità educativa rappresentano due concetti pedagogici distinti per quanto strettamente correlati fra loro poiché tendono entrambi alla realizzazione di servizi e scuole democratici, accoglienti e di qualità, con l'obiettivo di rispondere in modo coerente ai bisogni di ciascun bambino e ciascuna bambina. La centralità di tali concetti è evidenziata da numerose ricerche internazionali e nazionali, volte a migliorare la qualità della proposta educativa (*Quality Framework*, 2014), in un'ottica capace di valorizzare la partecipazione dei più piccoli e delle famiglie e di favorire un terreno di condivisione con educatori, insegnanti e comunità locale. Il quadro concettuale e teorico di riferimento è quello sistemico ed ecologico di Bronfenbrenner (1979), che tiene conto della complessità contestuale in cui sono inseriti gli individui, i quali interagiscono in modo costante con l'ambiente sociale, culturale e morale.

All'interno di questa premessa, ci sembra necessario chiarire il significato dei due termini – continuità ed accessibilità – comprendendone anche il portato storico ed il valore che hanno assunto negli ultimi anni, grazie anche alle riforme che hanno coinvolto il nostro Paese (L. 107/2015; DM 65/2017) e alle recenti *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato 0-6* (2021).

Il tema della continuità – che in Italia è al centro del discorso pedagogico dagli anni '60/'70 - ha visto un fiorire progressivo di riflessioni focalizzate sul protagonismo e sulla centralità del bambino.

Risuonano significative ancora oggi le parole di Mantovani (1986), secondo la quale la continuità consente di *“fornire al piccolo un filo conduttore coerente, la sensazione di un cambiamento graduale in cui le acquisizioni delle esperienze precedenti vengono riconosciute e valorizzate e costituiscono la base su cui si innestano le proposte nuove”* (p.137): tale filo rosso, capace di collegare le esperienze e di promuovere una gradualità nell’apprendimento, rappresenta un primo elemento di chiarificazione e di valorizzazione del percorso del singolo e della comunità che lo accoglie.

Nello stesso anno Bertolini sosteneva come la lotta alla disuguaglianza sociale, avesse al centro la continuità, intesa come opportunità fondamentale che deve essere accordata a tutti i cittadini. Bertolini concettualizzava una *“dimensione orizzontale”*, capace di dare senso di unitarietà tra famiglia e territorio e una dimensione verticale, capace di tenere conto di tutto l’arco dai 0 ai 14 anni, riconoscendo in esso la cosiddetta *“scuola di base”*<sup>2</sup>. Contestualmente, la discontinuità non veniva vista e descritta esclusivamente come frammentazione, ma identificata piuttosto come la possibilità di cogliere le diversità tipiche di ogni fascia di età e le sue specificità.

Il tema della continuità è tornato al centro della riflessione pedagogica ed educativa a partire dal 2010, quando l’interesse nazionale ha iniziato a focalizzarsi su due aspetti (Balduzzi, 2021): la lotta alla dispersione scolastica (Dumčius, Peeters et al., 2014) e l’investimento sui sistemi educativi e di istruzione, dal punto di vista economico e del ritorno sociale (Heckman & Masterov, 2007).

In questa prospettiva, la continuità viene ritenuta elemento qualificante del percorso educativo e non come appiattimento e riduzionismo delle specificità di ogni ordine e grado. In particolare, essa deve essere considerata come un *“filo conduttore che consente di riconoscere e valorizzare le esperienze compiute dai bambini e dalle bambine”* (Balduzzi, 2021; p. 23), per promuovere non solo il successo scolastico, ma anche l’inclusione sociale. Tali riflessioni trovano il loro compimento nell’istituzione del sistema integrato (DM 65/2017) che promuove la continuità e la iscrive in un’ottica di pluralità di esperienze, di eterogeneità di proposte, di apertura a differenti culture educative, evidenziando come le transizioni, cioè i momenti di passaggio da un contesto all’altro, rappresentino momenti su cui lavorare e focalizzarsi in ottica qualitativa ed inclusiva. La continuità educativa non si manifesta soltanto nei momenti di transizione, ma anche nello scambio continuo fra scuola, famiglia e territorio: la prospettiva integrata fortemente suggerita dalle ultime indicazioni normative consente di tenere conto delle istanze educative e di quelle sociali, per poter giungere ad un’educazione che risponda ai diritti dei bambini e delle bambine e che allo stesso tempo consenta di dare voce a professionisti e genitori.

In questo quadro si inserisce la riflessione sull’accessibilità, dipendente e interrelata con la continuità, divenuta anch’essa centrale nel dibattito europeo dal 2011 (*“Consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori”*, Commissione Europea, 2011; *“Investire nell’infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale”*, Commissione Europea, 2013), quando le politiche comunitarie hanno iniziato a prendere in considerazione tale dimensione<sup>3</sup>. Le ricerche

---

<sup>2</sup> Va aggiunto che già a metà anni ’80 era chiara la funzione essenziale del nido e della scuola chiamata all’epoca *“materna”*, che oggi sappiamo rappresentare un periodo di estrema importanza, tanto da aver ampliato la definizione di *“primi mille giorni”* ai *“primi duemila giorni di vita”*, come periodo essenziale per promuovere lo sviluppo olistico del bambino.

<sup>3</sup> Il lavoro della Rete per l’Infanzia coordinato da P. Moss sosteneva dagli anni ‘90 la necessità di una qualità dei servizi.

(Bennet & Moss, 2010; Dumčius et al. 2014) hanno supportato tale visione, mostrando come servizi in grado di proporre un'integrazione fra educazione e cura e un approccio olistico del bambino abbiano esiti di maggiore equità, oltre che di qualità. Se si parla di accessibilità risulta indispensabile ragionare e riflettere sulle possibili barriere istituzionali (Lazzari & Vandenbroeck, 2014) che possono ostacolare la partecipazione di bambini e famiglie ai servizi educativi per la prima infanzia (disponibilità di servizi a livello territoriale, costi, orari di apertura, richieste educative e le pratiche amministrative). Anche il PANGI (*Piano Nazionale della Garanzia Infanzia*, 2022) si focalizza sul contrasto alle disuguaglianze, per consentire a tutte e tutti di accedere ai livelli essenziali, favorendo l'accessibilità ai servizi per aumentare la partecipazione, con un'attenzione particolare a chi proviene da situazioni di svantaggio. Spesso, infatti, sono proprio le famiglie che beneficerebbero maggiormente della partecipazione alla vita dei servizi educativi che ne rimangono "involontariamente" escluse. In questo senso è nelle recenti Raccomandazioni (2022) che il tema dell'accessibilità viene ripreso in maniera significativa sottolineando che non è sufficiente limitarsi all'abbattimento di barriere materiali: occorre lavorare e riflettere soprattutto su quelle culturali, che non consentono di riconoscere le differenti culture dell'educazione e di rispettarle, favorendo, così, l'esclusione delle famiglie che vivono in situazione di marginalità e fragilità.

Continuità ed accessibilità vengono a rappresentare quindi l'intenzionalità di scuole e servizi di coinvolgere tutti e tutte, rispettandone le specificità: le *Linee Pedagogiche per il sistema integrato* illustrano come servizi e scuole ricoprano una funzione pubblica, accogliendo bambini, genitori e professionisti, "in una dinamica democratica di partecipazione" (pag. 26), attenta in particolar modo alle fasce più vulnerabili, che spesso rimangono ai margini del sistema di educazione ed istruzione. I concetti di integrazione e di rete si vengono qui a fondere, per individuare soluzioni virtuose in grado di tenere conto della complessità, ma anche della necessità di costruire un linguaggio comune ai vari livelli, dal momento che il tema si acuisce con il passare dell'età dei bambini e necessita dunque di strategie e soluzioni frutto di dialogo tra gli attori in gioco, individuando nuovi spazi e luoghi di accoglienza e confronto. In questa prospettiva, diviene fondamentale includere nella rete dei servizi e delle scuole non solo le istituzioni tradizionali (nidi, scuole dell'infanzia e primarie) ma anche tutti quei servizi intenzionalmente educativi così detti a bassa soglia, più facilmente accessibili da bambini e famiglie.

Nel presente contributo verrà presentato un percorso di ricerca-formazione che sta coinvolgendo i Centri Bambini Genitori (da ora CBG) della città di Modena e che ha preso avvio da precedenti percorsi di formazione e riflessione che hanno permesso di individuare alcune piste di lavoro per migliorare l'accessibilità, la continuità e la partecipazione di bambini e famiglie. Il punto di partenza di questa ricerca è rappresentato dalla convergenza delle riflessioni in ambito accademico e tra professionisti sul campo con l'obiettivo di lavorare sulla realizzazione di un Sistema Integrato (*Nurturing Care Framework*, 2018) che preveda l'attenzione alle aree educativa, sociale e sanitaria. L'esperienza finora condotta ha evidenziato come un'attenzione alle famiglie e un approccio olistico all'infanzia possano supportare l'implementazione di pratiche inclusive e al contempo la creazione di servizi educativi di qualità.

In particolare nei prossimi paragrafi verrà illustrato l'impianto metodologico della ricerca e le

---

per una loro maggiore accessibilità, ma le politiche europee si sono in primo luogo soffermate sull'estensione dei posti disponibili, per convergere successivamente sull'idea proposta dalla Rete.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16155

riflessioni sui primi esiti con l'obiettivo di individuare, consolidare e rendere sostenibili nel tempo una serie di buone prassi capaci di implementare un approccio pedagogico capace di tenere conto delle esigenze di famiglie e bambini. L'accessibilità e la continuità rappresentano una premessa fondamentale, ma ragionare su questi concetti permette di mettere in luce quanto "l'alleanza scuola-famiglia" sia una dimensione complessa, da costruire e definire attraverso un lavoro quotidiano di cura della relazione e di presa di coscienza delle reciproche necessità ed aspettative.

### **1.1 Che cosa sono i Centri Bambini Genitori**

Prima di procedere oltre nell'illustrare la ricerca che ha coinvolto le professioniste dei servizi integrativi del Comune di Modena, ci sembra importante raccontare brevemente che cosa siano i Centri Bambini Genitori e dove affondino le loro radici.

Tali servizi nascono a Milano a fine anni '80 grazie all'intuizione di Mantovani e Anolli (Anolli & Mantovani, 1987), di aprire spazi dedicati ai neo-genitori, desiderosi di trovare risposta alle loro domande e al loro desiderio di vivere la genitorialità in maniera diversa e più partecipata. Il Tempo per le Famiglie, esperienza milanese da cui hanno preso ispirazione negli anni anche altre realtà italiane, ha tratto spunto da esperienze simili presenti in altri Paesi europei, mettendo però al centro l'idea che a coordinare i servizi dovessero essere educatrici e non terapisti o social workers come accadeva altrove. Nelle premesse iniziali, vi era la volontà di favorire l'integrazione tra gli aspetti educativi, sociali e sanitari, creando occasioni di raccordo con i Consulenti, i Servizi Sociali, nonché con il mondo del volontariato, secondo un approccio integrato che oggi possiamo rintracciare in molti dei progetti condotti in aree ad alta densità educativa.

Elemento essenziale di questo tipo di proposta era quello di consentire alle famiglie di partecipare attivamente ai momenti educativi e di socializzazione dei propri figli, poiché nei CBG è sempre richiesta la presenza di un adulto di riferimento durante tutta la durata delle attività: l'educatrice/educatore funge da tramite della relazione e delle relazioni e suggerisce proposte che possono spaziare dal campo artistico-espressivo a quello del canto, da attività motorie a letture condivise. Dietro ogni proposta c'è l'idea che le attività proposte rappresentino semplici mediatori nella relazione adulto-bambino e, in tal senso, che esse possano (dovrebbero) essere replicate a casa. Per questa loro caratteristica i CBG si configurano come servizi senza affido, perché a differenza di quanto accade al nido, l'adulto non affida il bambino o la bambina alle educatrici, ma resta nella situazione educativa e vi prende parte attivamente.

Le Linee Pedagogiche hanno restituito valore, riconoscimento e dignità a questa tipologia di servizi, inserendoli come opportunità del Sistema Integrato, prevedendo accanto al nido la presenza di Centri per Bambini e Famiglie (nome che oggi assumono tali esperienze), alle ludoteche e agli spazi gioco. I Centri Bambini Famiglie vengono presentati come occasioni alternative o integrative al nido, che consentono ai genitori di vivere e far vivere ai bambini esperienze differenti e di avvicinarsi gradualmente alle tematiche educative. La normativa li descrive quindi come servizi "integrativi", poiché si affiancano ai nidi e alle altre opportunità, integrandone la proposta. Dalle Linee Pedagogiche sono inoltre descritti come luoghi che possono diventare attraenti proprio per quelle famiglie che non frequentano i servizi tradizionali, o che desiderano sperimentare altre realtà, per trascorre con i propri figli del tempo di qualità e ritrovarsi insieme ad altri adulti.

Nel tempo sono state prodotte numerose riflessioni relative a questo tipo di esperienze (Cambi et al., 2014; Musatti et al., 2015) con l'obiettivo di descriverle, definirle e di restituirne il valore e la portata

educativa. In questo senso, la ricerca *Insieme* (Musatti, 2015) ha messo in luce quanto questi servizi siano vari, differenti e mutevoli anche in base alle leggi regionali di riferimento. A distanza di alcuni anni, riteniamo che possa essere interessante arricchire questa riflessione attraverso un'attenta analisi sull'offerta educativa e sulle direttive che provengono dalle norme e dalle leggi che richiedono servizi per la prima infanzia accoglienti, inclusivi e di qualità.

## 2. La ricerca

Il gruppo di ricerca sulle politiche educative nell'ECEC del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna ha maturato negli anni un'expertise ampia rispetto alle progettazioni integrate, con l'idea di supportare il coordinamento pedagogico e l'outreaching (sensibilizzazione), insieme all'idea di attivare la dimensione politica territoriale, come elemento macro che possa avere ricadute a livello istituzionale.

La ricerca interessa i quattro CBG gestiti dal Comune di Modena ed ha al centro della propria indagine la valorizzazione del Sistema Integrato, con l'obiettivo di supportare il coinvolgimento di tutti i bambini e le bambine, delle loro famiglie e del territorio, nonché la valorizzazione del lavoro di educatori/educatrici e docenti.

Ci appare importante proporre una riflessione sul valore che la ricerca ha assunto e può assumere per operatrici/operatori e per ricercatrici/ricercatori: per i primi si configura come opportunità di riflessione sulle esperienze educative e sulla professionalità in cambiamento, anche grazie agli stimoli proposti. Per gli ultimi la ricerca consente di "raccolgere" conoscenze, esperienze e competenze relative alle sfide quotidiane dei servizi educativi per la prima infanzia in modo da saper alimentare la riflessione che si propone di colmare il Gap tra teorie e prassi educative, in un'ottica ricorsiva. La ricerca diviene quindi terreno di incontro comune tra differenti professionalità e sguardi pedagogici, consentendo la costruzione di un lessico comune, nonché di crescita professionale individuale e collettiva.

La ricerca sui CBG realizzata con il Comune di Modena nasce proprio dal desiderio di riflettere sui servizi e sulla loro capacità di aprirsi ed accogliere i bisogni di tutte le famiglie, in particolare di quelle che non hanno altre occasioni educative. In particolare, questo progetto di ricerca ha preso avvio dalla maturata consapevolezza pedagogica e politica della Municipalità che i centri operativi a Modena non riuscissero più a rispondere alle sfide del presente in particolare rispetto ai temi dell'accoglienza e della partecipazione delle famiglie provenienti da background complessi. Per tale ragione è stata avviata una collaborazione triennale con il gruppo di ricerca ECEC di Bologna, che è stato invitato ad indagare e ragionare in chiave critica sul significato che i CBG hanno oggi nel territorio modenese (rispondere ai bisogni del presente), sulla loro storia (valori e premesse del passato) e sul desiderio di aprirsi al futuro (progettare in ottica integrata). Del gruppo di lavoro hanno fatto parte la responsabile educativa, le tre coordinatrici pedagogiche e le educatrici/operatori dei servizi, che hanno profili professionali differenti, dal momento che alcune provengono dal mondo dell'extrascuola, altre da quello dei nidi.

La ricerca ha previsto un alternarsi di momenti formativi e momenti di raccolta e riflessione sui dati come verrà illustrato nei prossimi paragrafi.

### 2.1 Come sono organizzati i CBG - punti di forza, storia e piste di lavoro del contesto modenese

La ricerca rivolta ai CBG del Comune di Modena nasce dunque dalla richiesta da parte delle

responsabili del settore educativo di effettuare una riflessione sui servizi stessi, nell'ottica di una maggiore accessibilità per le famiglie che a seguito della pandemia da Covid hanno iniziato a manifestare nuovi bisogni ed un rinnovato desiderio di partecipazione alla vita educativa dei propri figli.

Il Comune di Modena gestisce quattro CBG<sup>4</sup>, disseminati in differenti quartieri della città, aperti tutte le mattine ed i pomeriggi, che rintracciano utenze spesso differenti e che propongono già una continuità 0-6 e un'apertura ad altri servizi territoriali. I CBG sono infatti tradizionalmente servizi rivolti ai bambini e alle bambine da 0 a 3 anni, con l'idea di proporre un servizio integrativo o alternativo al nido, aperto di mattina o pomeriggio, con attività educative rivolte allo 0-12 mesi o 1-3 anni: dopo una valutazione delle richieste delle famiglie, il Comune di Modena ha deciso di proporre attività anche per il segmento 3-6, che si svolgono di pomeriggio o di sabato mattina e che talvolta prevedono la presenza anche del gruppo dei più piccoli.

I centri sono quindi un riferimento importante per il territorio in quanto sono aperti tutti i giorni, dal lunedì al sabato, e cercano di rispondere in modo efficace ad esigenze differenti che si intrecciano con elementi legati a questioni culturali e contestuali. Al mattino troviamo una frequenza maggiore delle mamme mentre durante l'orario pomeridiano è più probabile conoscere ed incontrare anche i padri. Le attività educative proposte sono progettate in relazione alle fasce d'età dei bambini frequentanti: le attività proposte nei gruppi di bambini 0-12 mesi o 0-2 anni sono connotate da un maggiore contatto con l'adulto di riferimento, sulla gestione della quotidianità, sul bisogno di supporto e di ascolto. I gruppi di 3-5 anni, al contrario, prevedono un maggiore investimento del e sul bambino, con attività di tipo artistico-espressivo e manipolative, che favoriscono la partecipazione dell'adulto di riferimento, ma si focalizzano soprattutto sull'esperienza dei più piccoli.

La giornata solitamente si apre con un momento di accoglienza iniziale, attraverso canti, routines che consentono ai bambini e alle bambine il riconoscimento dei contenitori istituzionali ed educativi. Vi è sempre la proposta di un'attività educativa/didattica durante la quale viene valorizzato ed incentivato il dialogo con gli adulti presenti, che si concretizza in particolare nel momento della merenda, che viene allestita attorno ad un tavolo: questo momento, che già era stato evidenziato in passato dalla ricerca *Insieme* come significativo per lo scambio fra adulti, consente di supportare l'interazione e lo scambio comunicativo permettendo di porsi in ascolto delle "voci" di mamme, papà, nonne e nonni, baby sitter, che davanti ad un caffè o una tisana condividono dubbi, esperienze, informazioni e possibili paure.

La partecipazione alle attività è gratuita, con una prenotazione obbligatoria da effettuare telefonicamente o tramite e-mail ed è possibile frequentare lo stesso servizio per massimo due volte a settimana, con la possibilità di essere inseriti in lista di attesa. È possibile frequentare più servizi, come ci è capitato anche di osservare nella pratica: famiglie che non frequentano il nido provano a coprire l'intera settimana partecipando alle attività di più servizi presenti sul territorio. In ogni servizio sono presenti due educatrici, per suggerire anche approcci differenti alla relazione con i bambini e con gli altri adulti e le proposte sono di tipo artistico-espressivo, narrativo, musicale, con un denominatore comune: proporre attività stimolanti e coinvolgenti rendendo i genitori partecipi,

---

<sup>4</sup> Si tratta del Polo Barchetta, Polo Triva, Strapapera e Momo: i primi due sono a gestione diretta da parte del Comune, mentre per quanto riguarda la ludoteca Strapapera vi è una convenzione con ARCI e per il Momo con la Cooperativa La Lumaca.

con una possibilità di socializzazione con altre famiglie e di scambio di pratiche educative.

In particolare la ricerca ha preso avvio dalla riflessione portata in essere dalla responsabile educativa che ha sottolineato quanto i CBG al momento non rispondano più alla loro originaria mission di essere servizi a bassa soglia rivolti specialmente alle famiglie più vulnerabili in quanto la partecipazione di queste ultime è calata notevolmente nel periodo post Covid. Per dare avvio alla ricerca, il punto di partenza è stata la definizione dei possibili problemi e bisogni legati a questo calo di partecipazione (perché i servizi non sono attraenti? Come mai le famiglie non partecipano? Sono scoraggiate, non trovano il servizio non si rivedono nelle proposte educative?). Pertanto, la prima fase della ricerca è stata rivolta all'ascolto e alla raccolta dei punti di vista di tutti i professionisti coinvolti nella ricerca, realizzata tramite focus group e interviste in profondità.

Alla luce di questo quadro di partenza, la domanda iniziale posta dal contesto modenese è stata analizzata e declinata in obiettivi specifici, che hanno riguardato:

- l'individuazione degli elementi ritenuti come facilitatori dell'accessibilità;
- l'individuazione degli elementi che caratterizzino l'accessibilità del servizio e quali li scoraggino;
- l'analisi della storia del servizio, per comprendere gli elementi ad oggi funzionali;
- l'individuazione delle esigenze formative percepite;
- il coinvolgimento delle famiglie, per ascoltarne il punto di vista e comprendere le aspettative rispetto ai servizi.

Nella cornice appena definita, il tema della continuità non rappresenta un elemento marginale, ma si interseca profondamente con l'accessibilità, perché nelle esperienze maturate è evidente la tensione verso le famiglie ed il territorio e verso il bambino nella sua interezza, da 0 a 6 anni.

### 3. Metodologia

Come anticipato nei paragrafi precedenti, la presente ricerca ha preso avvio dall'idea centrale della ricerca-azione (Lewin, 1948; Barbier, 2008) che i bisogni emergenti dai contesti di lavoro siano da guida per tutta l'attività di indagine, con la necessità di una revisione e riflessione costante, che tenga conto anche delle conflittualità e di eventuali correzioni da apportare. Riprendendo l'idea di Schön che le "teorie in azione" siano essenziali per consentire il cambiamento, si ritiene che questo venga favorito proprio dalla riflessività dei professionisti, per l'elaborazione di nuove teorie a sostegno delle pratiche: questo processo emancipatorio consente il protagonismo degli operatori, che anche nei processi di formazione iniziale, viene ritenuto essenziale, per consentire la crescita professionale e personale

In particolare, ci si serve di uno specifico modello di ricerca-azione, la ricerca-formazione (Asquini, 2018; Balduzzi & Lazzari, 2018), che trova il proprio prioritario campo di applicazione nella ricerca con insegnanti ed educatori. Questi hanno la possibilità di essere parte attiva di tutto il processo di ricerca, che mira a farne emergere le rappresentazioni e a lavorare a partire da queste ultime, per co-progettare un percorso che, in questo modo, risulta in continuo aggiornamento, grazie ai feedback che si esplicitano costantemente, nel corso delle attività. In aggiunta, sono previsti momenti formativi, che consentano momenti di riflessione collettiva e di implementazione delle conoscenze del gruppo di ricerca, composto da ricercatori e professionisti.

La ricerca-formazione, per usare il modello proposto da Pastori (2017), prevede un rimando continuo



tra azione e formazione, con l'alternarsi di fasi progettuali e di lavoro, in cui vi siano costantemente momenti di revisione, funzionali a monitorare il rispetto del contratto iniziale. L'esito della ricerca-formazione è la crescita professionale del gruppo di lavoro e la sperimentazione di percorsi di innovazione, con ricadute sui servizi e sulle scuole e sulle persone che ne fanno parte. Se i risultati della ricerca-formazione non sono generalizzabili, è comunque possibile prevedere la generazione di una sorta di tool-kit che possa fungere da riferimento per lo specifico contesto, ma che potrebbe essere di spunto per altre esperienze con simili caratteristiche.

### **3.1 Fasi di lavoro**

La ricerca che coinvolge i CBG gestiti dal Comune di Modena è in corso di svolgimento<sup>5</sup>, pertanto in questa sede presenteremo la prima parte del percorso effettuato. In accordo con educatrici, coordinatrici e responsabile educativa, sono state previste 3 macro-fasi di lavoro, con una fase preliminare di studio della documentazione fornita dal personale dei servizi stessi. Questa pre-fase ha consentito la conoscenza e lo studio del territorio e delle sue specificità: è stato chiesto ad educatrici ed educatori di rispondere ad alcune domande, relative al quartiere di riferimento del servizio e di produrre materiale presente negli "archivi", per avere una migliore conoscenza del contesto.

Per quanto riguarda le fasi di lavoro, si sono configurate come segue:

1. accesso al campo per un'analisi dei bisogni emergenti (attraverso osservazioni sistematiche, focus group ed interviste in profondità);
2. analisi dei dati, alla luce della letteratura di riferimento (in ambito nazionale ed internazionale), riguardante l'accessibilità, la partecipazione di bambini e famiglie in contesti di diversità socio-culturale e le buone pratiche già elaborate in altri contesti);
3. restituzione dei risultati di ricerca per l'implementazione del servizio e lo sviluppo di maggiore consapevolezza nel contesto, con l'auspicio che i risultati possano essere socializzati in altri contesti e possano essere di stimolo per altre ricerche.

### **4. Raccolta e prima analisi dei dati**

Come indicato in precedenza, per la raccolta dei primi dati nei CBG ci si è serviti di strumenti di tipo qualitativo, che integrati tra di loro hanno consentito una visione più completa del percorso stesso. In primo luogo sono stati svolti tre focus group, i primi due con la responsabile educativa e le coordinatrici pedagogiche e l'ultimo in presenza delle educatrici, per costruire un quadro il più possibile completo dei bisogni e delle rappresentazioni emergenti dal contesto ed iniziare a concordare il progetto condiviso. Questi primi momenti hanno rappresentato l'occasione per la costruzione di un lessico comune e di conoscenza reciproca, per stabilire un clima di fiducia e reale partecipazione. Durante il corso della ricerca non sono mancati nuovi focus group, con l'obiettivo di incontri periodici di confronto e verifica, per la validazione o l'aggiornamento del percorso definito. A seguito della prima fase conoscitiva, che è stata condotta da due ricercatrici del gruppo di ricerca, è stato definito un calendario di osservazioni delle attività dei servizi, sulla base di una griglia, che ha consentito di individuare i dati essenziali relativi alle interazioni e ad annotare eventuali commenti anche da parte dei genitori, che si sono rivelati preziosi per comprendere meglio il valore che tali

---

<sup>5</sup> La ricerca è infatti iniziata a giugno 2022 e terminerà a settembre 2024.

servizi hanno in particolar modo per le famiglie con bambini da 0 a 12 mesi, che si sentono particolarmente vulnerabili e percepiscono il servizio come essenziale nei momenti di fragilità. A fianco delle attività di osservazione, che si sono svolte sistematicamente per alcuni mesi<sup>6</sup>, sono state condotte interviste in profondità, guidate da una question route strutturata a partire dall'analisi della prima documentazione analizzata, che proprio per la loro formulazione hanno consentito un ampliamento e una richiesta di approfondimento di alcuni temi. Le domande si sono concentrate su tre macro-aspetti: la formazione iniziale dell'operatrice, l'organizzazione del servizio (e la sua storia) ed i bisogni delle famiglie.

Dalla prima analisi dei dati raccolti sono emersi tre aspetti:

1. la dimensione organizzativa (relativa al tema della prenotazione, della gratuità del servizio e dell'apertura ad altre realtà);
2. la dimensione della professionalità e delle richieste relative ad una professione in continua evoluzione;
3. la dimensione formativa – strettamente collegata alla precedente – relativa all'aggiornamento delle competenze, ad uno sguardo rivolto al futuro con un occhio al passato dei centri stessi.

Questi tre aspetti, seppure con delle differenze si ritrovano anche in altri progetti condotti dal gruppo di ricerca (Dalledonne, et.al., 2021; Dalledonne, Pettinari, Lazzari, 2023), che hanno fatto emergere l'importanza dell'incontro con le realtà territoriali e con le famiglie, secondo una continuità orizzontale: andare verso le famiglie e coinvolgerle nelle attività previste, consente di rafforzare le competenze genitoriali e di rendere tutti protagonisti del processo di cura ed educazione.

A seguito delle prime attività di osservazione, sono stati previsti momenti di scambio dell'intero gruppo, per condividere quanto emerso e definire insieme possibili proposte riflessive e formative. Nel dettaglio, sono stati analizzati gli elementi emersi dalle osservazioni ed è stata presentata la proposta formativa. In questa fase della ricerca sono stati negoziati e condivisi anche i valori riconosciuti come essenziali e caratteristici dei CBG e sono stati individuati due momenti formativi: uno legato al tema del "Sistema Integrato", per comprendere la collocazione dei Centri all'interno della normativa, in particolare in ottica di inclusione e partecipazione: uno sul tema delle "competenze osservative", considerate come essenziali per supportare una riflessività capace di tradursi anche in nuove prassi educative e in progettazione. Insieme a queste proposte, è stato suggerito di dedicare un ulteriore momento formativo al tema delle "nuove famiglie", che si svolgerà nei prossimi mesi

Il tema dell'accessibilità si intreccia profondamente con quello della continuità anche nelle prassi, perché servizi accoglienti ed aperti ai nuovi bisogni ed in particolare a quelli delle famiglie più vulnerabili, ottengono buoni risultati in termini di partecipazione delle famiglie: le ricerche precedenti hanno dimostrato come attività informali nelle biblioteche e nei parchi, consentano di avvicinare nuove famiglie, di metterle a conoscenza dell'esistenza di servizi rivolti ai bambini e di stabilire relazioni di fiducia reciproca. Inoltre, lavorare in questo modo, permette la creazione di reti familiari che hanno la funzione di supporto reciproco e di socializzazione già evidenziata nelle ricerche

---

<sup>6</sup> Le osservazioni vengo spesso svolte in coppia per confrontare i dati raccolti e procedere ad una prima analisi e ad un confronto degli stessi.

condotte in passato sui Centri Bambini Famiglie (Quaderni Gift, 2014; Insieme, 2015). Un primo step di lavoro che ha coinvolto le educatrici, le coordinatrici e la responsabile, è stato quello di riflettere in modo congiunto sugli spazi, poiché questa dimensione è apparsa essere il punto da cui partire per riflettere sull'accessibilità: alle educatrici è stato richiesto di individuare attraverso una serie di fotografie quali sono gli spazi ritenuti più significativi e nei quali ci si ritrova maggiormente a proprio agio e quelli che invece vengono percepiti come opachi, mal organizzati e che pertanto rischiano di scoraggiare la partecipazione. A seguito del lavoro di riflessione, fatto a partire dalle immagini prodotte dalle educatrici stesse, sono stati operati cambiamenti concreti nei servizi. A partire da un bisogno locale i cambiamenti sono stati introdotti gradualmente e sono stati socializzati anche con le famiglie, per coinvolgerle e renderle protagoniste di questo processo di cambiamento. Questo lavoro condiviso ha permesso anche la conoscenza reciproca fra operatrici, coordinatrici e responsabile educativa, dal momento che i cambiamenti di personale avvenuti negli ultimi anni e la pandemia (che ha costretto a bolle separate), non hanno consentito buona una conoscenza reciproca. Dal punto di vista della continuità verticale i dati raccolti stanno mostrando come lo scambio di pratiche tra professionisti, soprattutto attraverso la figura del Coordinatore Pedagogico, sia capace di accrescere le competenze reciproche e consenta agli educatori ed insegnanti di aprirsi allo scambio tra pratiche relative alla cura e all'educazione. Il ruolo delle Coordinatrici pedagogiche si è rivelato essenziale nella funzione di raccordo tra servizi integrativi e servizi tradizionali, per promuovere le buone prassi tra gli uni e gli altri. Nello specifico, le coordinatrici hanno accompagnato il processo di riflessione delle educatrici e, allo stesso tempo, stanno riflettendo su come implementare i rapporti e collaborazioni con gli altri servizi educativi, sociali e sanitari, grazie anche alla partecipazione ai tavoli territoriali. Da ultimo, la ricerca mette in luce come una visione sistemica, che si ripercuota anche a livello politico sia essenziale, specialmente in contesti di complessità.

## 5. Conclusioni

Come riportato nei paragrafi precedenti, in questo articolo sono stati riportate le premesse e i primi esiti di una ricerca che è in corso d'opera e che terminerà solo nella seconda metà del 2024. In particolare, il lavoro su spazi e tempi ci ha permesso di notare come questi elementi possano supportare o ostacolare la partecipazione di bambini e famiglie. Le stesse linee pedagogiche, dedicano un'ampia riflessione sulle dimensioni dello spazio e del tempo, che divengono fondamentali nel processo educativo, tanto quanto gli educatori e le educatrici.

I dati già emersi nelle interviste e nelle osservazioni, nonché nei focus group e nei momenti informali di scambio, evidenziano la necessità di un lavoro sinergico e specifico, che possa portare ad una maggiore visibilità sul territorio, per consentire la conoscenza di un servizio che ad oggi risulta poco conosciuto: viene ritenuta pertanto fondamentale la ripresa delle tre aree (educativa, sociale e sanitaria) che caratterizzava i primi Tempi per le Famiglie, con il coinvolgimento del territorio e delle sue risorse. Seguendo tale riflessione, sono state previste attività in collaborazione con associazioni e realtà del territorio, che possano integrare la prospettiva educativa, fornendo alle famiglie approcci diversificati che possano contribuire al rafforzamento delle competenze genitoriali e creino rete. Le ricerche condotte nel tempo dal gruppo ECEC di Bologna (Balduzzi, 2006; Manini et al., 2005) hanno dimostrato come la rete possa contribuire a ricadute significative e durature dei progetti territoriali, specialmente quando le iniziative di ricerca e formative terminano. È stato infatti registrato come, laddove non vi sia stato un ancoraggio alla realtà locale e alle sue risorse, anche i progetti con esiti

migliori nel breve periodo, nel lungo termine perdano la propria efficacia: laddove al contrario è stata sostenuta ed alimentata la continuità orizzontale, i servizi hanno continuato a coinvolgere le famiglie e ad attrarne di nuove. Nell'ottica della ricerca-formazione, saranno previste visite a servizi che hanno raccolto la sfida del coinvolgimento di tutte le famiglie, come si propongono i CBG di Modena. Da ultimo, sono previste delle micro-sperimentazioni all'interno dei servizi che possano contribuire a nuove prassi, con l'idea che il percorso può essere sempre modificato e aggiornato, alla luce anche dei nuovi dati che saranno raccolti tra gennaio e febbraio e che ci si auspica possano guidare i servizi per bambini e famiglie a predisporre un'offerta educativa capace di incentivare concretamente la partecipazione delle famiglie. Nel triangolo educativo tipico dei CBG queste ultime rappresentano un elemento essenziale, di cui non è possibile non tenere conto, per rispettare la multivocalità (Bove, 2020) e favorire la co-educazione.

### Riferimenti bibliografici:

- Anolli, L., & Mantovani, S. (1987). Oltre il nido. Il Tempo per le famiglie. In A. Bondioli, & S. Mantovani (Eds.), *Manuale critico dell'asilo nido* (pp. 345–377). Milano: Franco Angeli.
- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, L. (2006). *Nella rete dei servizi per l'infanzia tra nidi e nuove tipologie*. Bologna: Clueb.
- Balduzzi, L. (2018). Costruire il sistema integrato 0-6: raccogliere la sfida. In «*Rivista Infanzia*», 1.
- Balduzzi, L., & Lazzari A. (2018). Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca “con” gli insegnanti. In *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli, pp. 63 - 74 (RICERCA E FORMAZIONE).
- Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire da pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbier, R. (2008). *La ricerca-azione*. Roma: Armando Editore.
- Bennett, J., & Moss P. (2010). *Working for inclusion: an overview of European Union early years services and their workforce*. Edinburgh: Children in Scotland.
- Bertolini, P. (1986). Il problema della continuità educativa. In Cesareo, V. & Scurati C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bobbio, A., & Grange Sergi, T. (a cura di) (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner, U. (1979 trad it. 1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Cambi, I., & Monini, T. (a cura di) (2008). *I Centri per Bambini e Genitori in Emilia-Romagna. Analisi organizzativa e riflessioni*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Catarsi, E. (a cura di). (2010). *Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Cerini, G., & Spinosi, S. (2021). Le linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6. *Documenti, Commenti, Normativa*. Trento: Tecnodid.
- Commissione Europea (2011). Comunicazione della Commissione “*Consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*”, Bruxelles, 17.2.2011 COM(2011), 66

- definitivo, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:IT:PDF> (ultimo accesso 18/11/2023).
- Commissione Europea (2013). Raccomandazione della Commissione “*Investire nell’infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*”, Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea 20.02.2013 2013/112/UE, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN> (ultimo accesso 18/11/2023).
- Commissione Europea (2018). *Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa a sistemi di educazione e cura dell’infanzia di alta qualità*, Bruxelles, 22.5.2018 COM(2018), 271 final, [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0023.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0023.02/DOC_1&format=PDF) (ultimo accesso 18/11/2023).
- Commissione Europea (2020). *Education and Training 2020. Highlights from the ET2020 Working Groups 2016-2017*. [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/education-training-et2020-working-groups-2016-2017\\_en.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/education-training-et2020-working-groups-2016-2017_en.pdf) (ultimo accesso 18/11/2023).
- Commissione Europea (2021). *Toolkit for inclusive early childhood education and care (ECEC). Providing high quality education and care to all young children*. Bruxelles: Gruppo di Lavoro Tematico sull’Educazione e Cura dell’Infanzia.
- Commissione Europea (2022). *Raccomandazione del consiglio in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030*, Bruxelles, 29.11.2022. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14785-2022-INIT/it/pdf> (ultimo accesso 18/11/2023).
- Dalledonne Vandini C., Lazzari, A., Cosatti, A. (2022). Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali fin dai primi anni di vita. Buone prassi di contrasto alla povertà educativa negli Spazi Mamme di Roma e Brindisi. In *Rief 20*, 1: pp. 115-128.
- Dalledonne Vandini, C., Pettinari, E., Lazzari, A. (2023). Un buon inizio: lavorare sul sistema integrato sin dai primi anni di vita, In *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*. Povertà educativa e comunità educante, numero speciale anno XXII n. 53.
- Dumčius, R., et al. (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. Final Report*, European Union. Luxemburg: Education and Training. European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, *Cifre chiave sull’educazione e cura della prima infanzia in Europa: edizione 2019*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/62723> (ultimo accesso 18/11/2023).
- Heckman, J.J., & Masterov, D.V. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children, *Review of Agricultural Economics*, American Agricultural Economics Association, vol. 29(3), pages 446-493, 09.
- Lewin, K. (1948 trad. it. 1972). *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- Manini, M. (1991). Continuità e discontinuità: un’anatomia pedagogica, In Manini, M., & Borghi, Q.B. (a cura di), *Da zero a sei anni. Materiali per un progetto di continuità educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Manini, M., Balduzzi, L., Gherardi, V. (2005). *Gioco, Bambini, Genitori*. Roma: Carocci.
- Mantovani, S. (1986). Continuità nella specificità fra asilo nido e scuola materna. In Cesareo, V., & Scurati, C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (2005). Per la prima volta insieme: Tempo per le famiglie a Milano. In Musatti, T., &

- Picchio, M.C. *Un luogo per bambini e genitori nelle città*. Bologna: Il Mulino.
- Ministero dell'Istruzione (2015). Decreto Legislativo n. 107: "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti": <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ultimo accesso 18/11/2023).
- Ministero dell'Istruzione (2017). Decreto Legislativo n. 65: "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, 107", <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg> (ultimo accesso 18/11/2023).
- Ministero dell'Istruzione (2021). Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65-decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. <https://www.istruzione.it/sistemaintegrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%2021,%20n.%20334.pdf> (ultimo accesso 18/11/2023).
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2022). *Piano di azione nazionale per l'attuazione della garanzia infanzia (PANGI). Giuste radici per chi cresce*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Documents/PANGI.pdf> (ultimo accesso 18/11/2023).
- Musatti, T., et al. (2015). Il progetto Insieme: perché una ricerca sui Centri per bambini e famiglie? In "Rivista Italiana di Educazione Familiare", n. 2, 13-32.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong*, Paris: OECD Publishing.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Azzano San Paolo: Junior Editore.
- Quality Framework Europeo (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission.
- Rayna, S., Rubio, M.N., Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels: la coeducation en question*. Paris: Érès.
- Schon, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo Edizioni.
- Sollars, V. (2020). Defining quality in early childhood education: parents' perspectives. In *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), pp. 319-331.
- Vandenbroeck, M., & Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22:3, 327-335.
- World Health Organization (2018). *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*, <https://csbonlus.org/wp-content/uploads/2020/05/Nurturing-care-ita-x-sito.pdf>; documento originale: [www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/child/nurturing-care-framework/en](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/child/nurturing-care-framework/en) (ultimo accesso 18/11/2023).
- Zaninelli, F.L. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei anni. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior Gruppo Spaggiari.