

TEORIA E RICERCA IN EDUCAZIONE

COLLANA DEL DIPARTIMENTO
DI FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
SEZIONE DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

Direttore

Renato GRIMALDI

Comitato scientifico ed editoriale

Cristina BERTOLINO

Federica MAZZOCCHI

Paolo BIANCHINI

Lorena MILANI

Paola BORGNA

Irma NASO

Barbara BRUSCHI

Sara NOSARI

Tanja CERRUTI

Germana PARETI

Cristina COGGI

Alberto PAROLA

Ivan ENRICI

Marisa PAVONE

Carlo Mario FEDELI

Alessandro PERISSINOTTO

Maria Adelaide GALLINA

Isabella PESCARMONA

Cristiano GIORDA

Paola RICCHIARDI

Anna GRANATA

Elisabetta ROBOTTI

Enrico GUGLIELMINETTI

Paolo ROSSO

Matteo LEONE

Simona TIROCCHI

Graziano LINGUA

Emanuela Maria TORRE

Daniela MACCARIO

Roberto TRINCHERO

Mario MARTINELLI

Federico ZAMENGO

Il Direttore e i docenti afferiscono all'Università degli Studi di Torino.

TEORIA E RICERCA IN EDUCAZIONE

COLLANA DEL DIPARTIMENTO
DI FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
SEZIONE DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

[...] tra una scienza e l'altra non sono obbligatorie clamorose divergenze di modelli del mondo, presupposizioni, grammatiche, linguaggi, modelli di base e compositi, [...] molti tipi di scambio di siffatte componenti tra le strutture concettuali di scienze diverse sono meno disagiati di quanto comunemente si creda.

Luciano GALLINO, *L'incerta alleanza*, 1992, p. 282

Teoria, metodo e ricerca sono alla base degli studi raccolti nella presente collana. Il linguaggio scientifico e l'interdisciplinarietà caratterizzano i lavori qui pubblicati da studiosi di differenti aree che, provenendo dalle scienze umane e dalle scienze naturali, proprio in questo spazio trovano il luogo di una feconda cooperazione intellettuale.

Tutti i testi sono preventivamente sottoposti a referaggio anonimo.

La pubblicazione del presente volume è stata realizzata con il contributo del Dipartimento di “Filosofia e Scienze dell’Educazione” dell’Università degli Studi di Torino, Progetto di Eccellenza.



Intercultura e Infanzia nei Servizi Educativi 0–6: prospettive in dialogo

a cura di

Isabella Pescarmona

Contributi di

Andrea Bobbio
Chiara Maria Bove
Livia Cadei
Valeria Della Valle
Rosita Deluigi
Maurizio Fabbri
Alberto Fornasari
Giulia Franchi
Giulia Gozzelino
Claudia Lichene
Lorena Milani
Stefano Pasta
Isabella Pescarmona
Tommaso Rompianesi
Serena Sani
Maira Sannipoli
Federico Zannoni
Elena Zizioli
Davide Zoletto





Aracne editrice

Copyright © MMXXI

ISBN 978-88-255-4027-7

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: marzo 2021

Il futuro non è un luogo verso cui stiamo andando, ma un luogo che stiamo creando. I sentieri non vanno trovati, ma costruiti, e l'attività di costruirli cambia sia i costruttori, sia la destinazione.

John SCHAAR

Indice

Linee introduttive

- 13 Infanzie, diritti e *Global Education*. Sguardi dentro e fuori confine
Lorena Milani
- 19 Prospettive interculturali sull'infanzia
Isabella Pescarmona

Parte I

Diritti dei minori, culture d'infanzia e servizi 0–6 in cambiamento

- 29 Orientamenti e pratiche per lo 0–6: opportunità e sfide educative
Andrea Bobbio
- 39 Politiche educative internazionali e servizi per l'infanzia. Quale spazio per l'intercultura?
Tommaso Rompianesi
- 51 Dal puerocentrismo al diritto di cittadinanza: nidi, territorio e cultura dell'infanzia
Maurizio Fabbri, Federico Zannoni
- 61 La scuola dell'infanzia e il ruolo degli educatori/insegnanti nella promozione del rispetto delle diversità culturali
Serena Sani
- 71 Minori rom e servizi educativi. L'approccio interculturale
Stefano Pasta
- 85 Crescere nel mondo, crescere cittadini del mondo
Giulia Gozzelino

- 93 Contesti per l'infanzia e diversità socioculturale tra accessibilità, qualità e culture pedagogiche
Davide Zoletto

Parte II
**Itinerari pedagogici, contesti d'azione
e nuove sfide educative**

- 105 Approccio interculturale e servizi educativi 0–6 anni per una convivialità delle differenze. Una buona pratica
Alberto Fornasari
- 117 Progettare esperienze interculturali nei servizi 0–6: lingue, linguaggi e creatività
Rosita Deluigi
- 127 Pratiche di inclusione e di evasione attraverso il dispositivo narrativo
Giulia Franchi, Elena Zizioli
- 139 Contesti locali, sfide interculturali. Storie di vita professionale in un nido d'infanzia
Isabella Pescarmona
- 151 Coltivare *legami*. Prendersi cura delle famiglie nei servizi 0–6 in prospettiva interculturale
Chiara Maria Bove
- 161 Immigrati volontari per l'educazione dei più piccoli
Livia Cadei, Valeria Della Valle
- 171 A partire dalle diversità e dalle differenze. 40 anni di lavoro del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia
Claudia Lichene, Moira Sannipoli
- 181 Le Autrici e gli Autori

LINEE INTRODUTTIVE

Infanzie, diritti e *Global Education*. Sguardi dentro e fuori confine

LORENA MILANI*

I. Geografie delle infanzie tra silenzi e rimozioni

Non sempre le parole trovano l'autorità per lasciare tracce, ma di fronte ai molti silenzi sull'infanzia, ogni parola spesa risuona fortemente e ci interroga sul senso del futuro e della speranza. Dalla emanazione della *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (ONU, 1989), nonostante abbiano raggiunto sulla carta lo status di cittadini, bambini e ragazzi non godono ancora pienamente di tutti i diritti, anche laddove sono garantiti (Milani, 2019; 2020; Cappuccio, Compagno, Polenghi, 2020). La garanzia legale, infatti, non è sufficiente a consentire né la piena conquista di cittadinanza né il pieno sviluppo della potenzialità e delle condizioni di vita nel mondo né, tantomeno, il diritto all'ascolto e all'espressione.

Uno sguardo alle differenti infanzie e alla geografia delle infanzie (Milani, 2017; 2020) nel mondo apre a una lettura complessa e meno stereotipata e condizionata da parametri occidentali sia sull'idea di benessere sia sulla idea di vita dignitosa. La geografia dell'infanzia non si dispone solo sull'asse Nord e Sud del Mondo, ma su l'asse Centro e Periferia, dove Nord/Sud e Centro/Periferia non connotano esattamente uno spazio geografico, ma piuttosto una geografia disegnata sui "meridiani e paralleli" delle possibilità/impossibilità, delle opportunità/assenze, delle risorse/carenze, dove vecchie e nuove descrizioni di ricchezza e povertà convivono, si intrecciano e si definiscono a vicenda. Le geografie dell'infanzia sono strettamente connesse a quelle della vulnerabilità umana. Scrive M.A. Fineman: «vulnerabilità e resilienza possono essere situati in contesti istituzionali. I posti e gli spazi in cui la resilienza è prodotta — come famiglia, comunità e scuola — formano la geografia dell'infanzia e dei giovani» (2014, p. 309). Sarebbe già sufficiente questa affermazione per comprendere la pluralità delle geografie dell'infanzia: se mancano famiglia, comunità e scuola, l'infanzia è ridotta allo status di suddito, è privata delle possibilità di accesso all'educazione,

* Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino.

alla cura, alla sopravvivenza e allo sviluppo. Anche nei contesti che offrono maggiori opportunità di crescita, la povertà educativa si insinua e genera disuguaglianze e differenze, tanto più gravi nella situazione pandemica attuale e in quella post-pandemica che sarà una lunga messa alla prova della tenuta della società, della economia e della stabilità e crescita del Welfare.

Nella visione delle geografie delle infanzie, tra Nord e Sud, Centro e Periferie, siamo di fronte a infanzie rubate, ma soprattutto siamo di fronte a *infanzie rimosse*: lo sguardo degli adulti costruisce spesso una semplificazione e definisce una *monocromia* tra opposti — poveri/ricchi, agiati/disagiati, felici/infelici. . . — mentre occorre *ritrovare la policromia dell'infanzia* che legga la povertà nella ricchezza, il disagio nell'agio e l'infelicità nella felicità e viceversa; occorre uno sguardo che sappia interpretare, anche nelle situazioni più estreme, spazi di educabilità, di resistenza e di resilienza, ma anche capacità creative, inventive e di innovazione. Lo sguardo dell'educatore, infatti, deve saper restituire senso e bellezza anche nelle pieghe delle disperazioni più estreme, altrimenti non potrà generare autostima, senso di efficacia e competenza: davanti alla policromia delle infanzie «lo sguardo dell'educatore, li accetta tutti e li accoglie» (Buber, 1997, p. 174) e costruisce «fiducia, fiducia nel mondo, poiché quest'essere umano esiste — questa è l'opera più intima del rapporto educativo» (Buber, 1997, p. 177).

L'impresa più alta dell'educazione è portare l'educando alla propria libertà e al proprio compimento e «la libertà nell'educazione significa possibilità di diventare solidali» (Buber, 1997, p. 170) in *primis* tra educatore ed educando, sperimentando la reciprocità nella libertà, laddove «la libertà è la rincorsa per il salto, l'accordatura del violino» (*ibidem*).

I confini impropri tra le geografie dell'infanzia, tra Nord e Sud, tra Centro e Periferia, impongono la strada della solidarietà interna ed esterna, della sperimentazione e dell'innovazione tra gratuità e senso civico, avvicinandosi all'infanzia — soprattutto quella da 0 a 6 anni — con senso di riconoscenza e di apertura, con lo stupore e la premura per trovare segni tangibili di speranza (Freire, 2002; 2008) oltre la disperazione, così come di saggezza educativa e processi di promozione dell'infanzia.

2. *Global education* e infanzie 0–6

L'intento solidale, matrice tra educatore ed educando, tra bambini e adulti, tra bambini e bambine e tra bambini e realtà civile, chiede di divenire asse portante delle trame educative e degli spazi di esperienza e di incontro. La libertà di essere e di divenire dei bambini incontra quella di esplorare l'altro nella sua concretezza e nella sua presenza, esperienze queste messe

a rischio nella situazione attuale della pandemia e ancor di più in contesti contrassegnati dalla povertà strutturale.

Nella logica delle geografie dell'infanzia, occorre ricordare che ci sono aree, dentro e fuori i confini italiani, in cui mancano totalmente i servizi adeguati per questa fascia di età e in cui le prospettive di sopravvivenza e di sviluppo per le popolazioni sono difficili ed estreme: siamo molto lontani da un diritto all'educazione e allo sviluppo a partire dall'età 0-6, ma proprio per questo motivo, anche in concordanza con gli obiettivi dell'Agenda 2030 (ONU), occorre mirare a un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti» (goal 4) in grado di garantire una vita dignitosa e una dignità alla vita (Milani, 2020).

La *Global Education* pone al centro, insieme allo sviluppo di una cittadinanza globale, anche la solidarietà (Council of Europe, 2019). La *Global Education* «è l'educazione che apre gli occhi e le menti delle persone alla realtà del mondo globalizzato e li risveglia per creare un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti. L'educazione globale comprende l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla sostenibilità, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l'educazione interculturale che costituiscono la dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza» (Council of Europe, 2002).

Si tratta di obiettivi troppo alti per i bambini di età 0-6 e per i servizi per l'infanzia? Possiamo fornire alcune riflessioni e linee interpretative. Innanzitutto, la *Global Education* non fornisce solo obiettivi da raggiungere con bambini e ragazzi, ma suggerisce anche un modo di pensare e di agire e una serie di posture professionali degli educatori/insegnanti, in una prospettiva di emancipazione ed *empowerment* individuale e sociale e un modo di intendere l'educazione che costituisce di per sé una prospettiva di sconfinamento e di apertura personale, interculturale e interdisciplinare. Il presupposto è che gli educatori e le educatrici siano pertanto aperti alla cooperazione, alla tolleranza, al dialogo e alla capacità di lasciarsi stupire, mirando a promuovere capacità di solidarietà interna ed esterna.

In una logica di servizio, quindi, e in una prospettiva non solo italiana, un'educazione rivolta ai bambini include necessariamente i genitori e/o gli affidatari: prendersi cura dei bambini significa creare un rapporto di cooperazione e collaborazione con gli adulti che, di fronte alla povertà educativa (Save The Children, 2014; 2017), deve diventare un legame di solidarietà educativa e umana verso una prospettiva che promuova diritti umani per bambini e genitori. I servizi per l'infanzia, infatti, hanno una *mission* precisa diretta anche verso l'educazione alla genitorialità, in una dimensione di reciprocità educativa, di riconoscimento delle competenze perché alla povertà educativa — determinata dalle condizioni socio-economiche familiari e da quelle del contesto territoriale e sociale che non offre risorse e opportunità

— non corrisponde necessariamente una incapacità educativa: riconoscere e valorizzare le competenze genitoriali è il primo passo per restituire *dignità educativa* e favorire processi emancipativi, alimentando la *dignità della vita*.

Sempre sul piano istituzionale, i diversi servizi per l'infanzia non possono rinunciare ad essere contesti costruiti sulla sostenibilità ambientale, sull'essere luoghi di tolleranza e di pace, sull'essere promotori di processi interculturali nell'incontro con le famiglie di origine migrante o di seconda generazione o semplicemente con famiglie che, per vari motivi, sono poste ai margini o risentono di processi marginalizzazione: le finalità della *Global Education* possono tradursi in modalità di accoglienza, di cooperazione progettuale, di promozione di azioni di cittadinanza attiva in collaborazione tra genitori ed educatrici/educatori nella prospettiva di un'educazione che è primariamente testimonianza, impegno ed esempio concreto che dagli adulti, attraverso "i gesti che diventano parola", arrivano a essere letti, colti e fruiti dalle bambine e dai bambini, ponendo le basi di un'educazione di qualità.

Finalità ed obiettivi di una pedagogia dell'infanzia nei servizi educativi, nella prospettiva della *Global Education*, quindi, si rivolgono primariamente agli adulti per arrivare alle bambine e ai bambini, in un gioco di solidarietà intergenerazionale e di cittadinanza sperimentata dagli adulti con i bambini, ma anche dai bambini con gli adulti.

Ritorniamo allora alla domanda: si tratta di obiettivi troppo alti? Basterebbe ricordare M. Montessori (1970) che immaginava, fin dalla prima infanzia, un'educazione alla pace e di cui i bambini sarebbero i più importanti artefici. Solidarietà, pace, tolleranza, sostenibilità non sono prerogative di età specifiche, ma sono traguardi a lunga scadenza ai quali ci si avvicina per tappe.

Ci sono almeno tre inganni che impediscono di comprendere il legame tra prima infanzia e finalità della *Global Education*: 1) il primo è che ciò che non è razionalmente compreso non costituisca un apprendimento e che solo ciò che capiamo in forma intellettuale e traducibile in parole sia davvero appreso, con una visione dell'apprendimento monca e non corrispondente a verità: il bambino di poco più di un anno che abbraccia un compagno che piange ha appreso l'empatia, la capacità di consolare e dare affetto anche se non è in grado di spiegarla a parole; 2) il secondo risiede nel credere che il bambino non sia in grado di comprendere concetti così alti, mentre invece intende molto di più di quanto noi immaginiamo e costruisce in autonomia i suoi collegamenti e i suoi pensieri attraverso l'osservazione, la sperimentazione e la condivisione: impara a rispettare l'ambiente perché lo ha visto fare, perché ha imparato ad apprezzare fiori e animali, perché imita l'adulto rispettoso; 3) pensare che ciò che appare un obiettivo alto non sia adeguato a infanzie svantaggiate, in difficoltà, marginali

e/o in povertà educativa: proprio dove c'è più disperazione, più vuoto e più emarginazione c'è più fame di altitudine, di comprensione e di senso, diversamente si alimenta una prospettiva di rassegnazione, di dipendenza e assistenzialistica (Freire, 2002), recidendo le ali alla speranza e alla possibilità di una vita dignitosa.

In questa prospettiva, la *Global Education* risulta, invece, un diritto dei bambini in quanto diritto all'educazione (*Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, ONU, 1989, artt. 28 e 29) nella prospettiva di un'educazione di qualità (Agenda ONU, 2030) che garantisca il diritto di cittadinanza a tutti i bambini e alle bambine. In particolare, le bambine devono poter aspirare a realizzare pienamente se stesse in una condizione di equità e parità di possibilità e di accesso all'educazione e all'istruzione, in un ambiente libero da stereotipi e condizionamenti.

La *Global Education* costituisce un punto di riferimento per evitare di appiattare l'educazione dell'infanzia in forme consolatorie e drammaticamente edulcorate, costruite attorno a un pensiero restrittivo e rassicurante dell'infanzia e ci invita, invece, a fare i conti con le variabili scomode di un'infanzia "appassita" o "recisa". A queste infanzie dentro e fuori confine occorre garantire il diritto dei diritti: divenire pienamente se stessi, oltre ogni geografia e oltre ogni predestinazione.

Riferimenti bibliografici

- BUBER M. (1997), *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo (MI), San Paolo.
- CAPPUCCIO G., COMPAGNO G., POLENGHI S. (a cura di) (2020), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Lecce, PensaMultimedia.
- COUNCIL OF EUROPE (2002), *Maastricht Declaration: European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015, Resulting from the First Europe-Wide Global Education Congress Organised by The Nord-South Centre of the Council of Europe*, Maastricht, Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2019), *Global Education Guidelines. Concept and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Markers*. Strasbourg, Council of Europe.
- FINEMAN M.A. (2014), *Vulnerability, resilience, and LGBT Youth*, «Temple Political & Civil Rights Law Review», 23(2), pp. 307-329.
- FREIRE P. (2002), *Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA.
- FREIRE P. (2008), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla "Pedagogia degli oppressi"*, Torino, EGA.

- MILANI L. (2017). *Dallo stupore al disincanto. Disagio dei preadolescenti, smarrimento degli adulti e interventi di protezione/educazione*, in GECHELE M., POLENGHI S., DAL TOSO P. (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Parma, Junior.
- MILANI L. (2020), *Povert  educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro*, «Education, Sciences & Society», 2, pp. 444-457.
- MILANI L. (a cura di) (2019), *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Bari, Progedit.
- MONTESSORI M. (1970), *Educazione e Pace*, Milano, Garzanti.
- ONU (1989), *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, New York, Assemblea Generale delle Nazioni Unite.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, A/RES/70/1, 25 settembre 2015. New York, Assemblea Generale delle Nazioni Unite.
- SAVE THE CHILDREN (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save The Children per misurare le povert  educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, Save The Children.
- SAVE THE CHILDREN (2017), *Sconfiggere la povert  educativa in Europa*, Bruxelles, Save The Children.

Prospettive interculturali sull'infanzia

ISABELLA PESCARMONA*

1. Immaginare il futuro, educare le infanzie: una responsabilità comune

Un aspetto che ho sempre amato della pedagogia è che ci porta a immaginare il futuro, il nostro e quello delle prossime generazioni che lo abiteranno. Richiede una proiezione in avanti e uno sguardo capace di cogliere che cosa ancora non c'è. Ha in sé la dimensione del sogno, ma anche della responsabilità, che ci assumiamo come educatori, pedagogisti e ricercatori, di prenderci carico dell'altro per una finalità comune. La stessa parola "responsabilità" deriva dal prefisso 're', rafforzativo, e da 'spondeo', l'atto del promettere e del garantire (*sponsus* e *sponsa* in latino sono i promessi sposi) e viene a indicare l'impegno vicendevole ('re') che ci prendiamo nel dare una risposta, entrando in relazione *con* gli altri e facendoci garanti *per* gli altri.

Questo impegno diventa particolarmente delicato e prezioso quando gli altri sono i più piccoli, alla cui domanda di educazione e di cura siamo chiamati a rispondere, e alla cui promessa di futuro siamo sollecitati ad adempiere ogni volta in tempi e in contesti differenti. «*I care*», diceva Don Milani (1965, p. 34), letteralmente «mi importa, mi sta a cuore». Questa frase scritta su un cartello all'ingresso della scuola di Barbiana, riassume la finalità di una cura educativa orientata sia a promuovere una forma di sollecitudine attenta e rispettosa verso l'altro, affinché crescesse come persona libera e capace di agire, sia a coltivare le condizioni per una partecipazione civile e sociale dentro e fuori dall'aula, perché la società stessa potesse essere meglio organizzata per provvedere ai bisogni di tutti i bambini — indipendentemente dalle differenze sociali, economiche o culturali di partenza. "Prendersi cura" comprende allora assumersi la responsabilità per gli altri e per la società di dare la "giusta" risposta. In tal senso, l'educazione è una promessa di giustizia: è un impegno a immaginare quale futuro vogliamo per riesaminare e agire nel presente. «La scuola», proseguiva Don Milani, «siede fra il passato e il futuro e deve averli presenti entrambi» (*ibidem*), e ricordava che l'educazione non ha la funzione di un tribunale, bensì, a parti-

* Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino.

re dalla presa di coscienza e dalla valorizzazione delle differenze esistenti, ha il compito di formare la persona umana così come di trasformare la situazione esistente al fine di sviluppare una società più equa e democratica.

Così, anche nel nostro presente, siamo sollecitati a ripensare l'educazione nelle società che abbiamo appreso a riconoscere come multiculturali per la presenza di persone con storie di immigrazione, condizioni socio-economiche, esperienze e percorsi di vita differenti, ricostruendo ed espandendo quei valori e quei principi di giustizia sociale che di volta in volta abbiamo cercato di conquistare. La riflessione pedagogica odierna ha strettamente intrecciato la questione dei diritti dei minori, al riconoscimento della diversità come risorsa e ai contesti socio-culturali di crescita e di educazione dei bambini, avendo cura, da un lato, di sostenere lo sviluppo del pieno potenziale di ognuno perché tutti possano divenire cittadini attivi e propositivi e, dall'altro, di lavorare nella prospettiva di una maggiore inclusione sociale per creare un tessuto di comunità capace di accogliere ed entrare in relazione, anche critica, con le diversità (Gobbo, 2000; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Loiodice, Ulivieri, 2017; Fiorucci, 2020).

Oggi poi, più che mai, è stato evidenziato l'inestricabile rapporto fra uno sviluppo inclusivo, equo e sostenibile e la realizzazione dei diritti dei bambini (UN, 2015): per garantire un futuro migliore alle prossime generazioni è necessario declinare la questione del benessere in tutte le sue dimensioni, personale, economica, sociale e ambientale, in cui gioca un ruolo centrale l'educazione, che dovrebbe essere «di qualità, equa e inclusiva» già a partire dalla prima infanzia (Goal 4) — un monito questo per dare valore al futuro e dare un futuro, in cui riconoscerci in interdipendenza con gli altri e stringere un vicendevole impegno per il bene comune (capace anche di comprendere la voce dei bambini. Cfr. Amadini, 2020).

Come la pedagogia può, dunque, influenzare positivamente la comunità in cui si sviluppa? Che cosa implica oggi occuparsi dei più piccoli e dei loro diritti nelle nostre società complesse e multiculturali? Come costruire percorsi educativi in grado di promuovere cambiamenti significativi fin dalla prima infanzia? Queste sono alcune delle domande che hanno guidato le riflessioni presenti in questo volume, che si è venuto a configurare come uno spazio d'incontro fra prospettive differenti sull'educazione e sulla cura dell'infanzia, nell'obiettivo comune di condividere domande e di cercare risposte a questo impegno e a questa promessa per una società più giusta.

Tale discussione pedagogica prende avvio dalla crescente attenzione e interesse di questi ultimissimi anni verso l'educazione della prima infanzia e i servizi educativi rivolti ai bambini e alle bambine nella fascia 0–6 anni, con particolare riguardo agli attuali contesti di crescita multiculturali e in cambiamento. Riflessioni teoriche, contributi di ricerca ed esperienze sul