

Tempo materno, tempo di nido e sviluppo del bambino: le evidenze

ANDUENA ALUSHAJ, GIORGIO TAMBURLINI

Centro per la Salute del Bambino onlus, Trieste

I bambini, tutti, hanno bisogno che gli sia dedicato un tempo di qualità, che sia in famiglia o al nido. Non vi è contraddizione tra proporre l'uno o l'altro, anzi, ci può essere buona sinergia.

Molte famiglie italiane affrontano il dilemma nido sì, nido no e, in subordine, se nido sì, quando. Molte altre, la grande maggioranza, non possono permettersi questo dilemma perché l'offerta di nidi manca oppure perché la retta non è sostenibile. In questi ultimi anni, non solo in Italia ma a livello globale, si è posto l'accento sulla necessità di intervenire precocemente a supporto delle famiglie per garantire a tutti i bambini e le bambine opportunità di sviluppo a partire dai primissimi e così importanti anni di vita^{1,3}. L'offerta di Servizi educativi di qualità è infatti una componente centrale delle politiche a supporto dello sviluppo del bambino e di contrasto alla povertà educativa e alle disuguaglianze. Un ulteriore fattore che richiama l'attenzione sull'importanza di disporre di Servizi educativi di qualità per tutti i bambini a partire dal primo anno di vita è la necessità di consentire l'ingresso e il mantenimento delle donne nel mercato del lavoro.

Gli interrogativi sui potenziali benefici e gli eventuali svantaggi di una frequenza al nido, soprattutto se messi a confronto con la permanenza in famiglia durante i primi anni, e sulla tempistica più appropriata dell'ingresso al nido, sono di antica data e tutt'ora diffusi. Questo contributo si propone l'obiettivo di illustrare, tramite una rassegna di studi nazionali e internazionali, le evidenze disponibili, con la finalità di fornire strumenti conoscitivi agli operatori dei Servizi socio-sanitari, a cui spesso viene richiesto un parere in proposito.

EFFECTS OF MATERNAL AND CHILDCARE TIME ON CHILD DEVELOPMENT: A REVIEW OF THE EVIDENCE

(*Medico e Bambino* 2018;37:361-370)

Key words

Maternal time, Childcare, Childcare quality, Child development, Inequity

Summary

A review is made of the evidence about the effects of maternal time and childcare time on cognitive and non-cognitive child development. Both maternal time and, more broadly, caregiver's time and attendance at childcare services are associated with improved cognitive and non-cognitive developmental outcomes. However, this is true only for structured, interactive maternal time and for high quality childcare services. Similarly to inadequate parenting, low quality childcare may even be detrimental for child development, particularly on its behavioural dimensions. Contrary to popularly held notions, working mothers usually dedicate as much developmental focused time to their children as non-working mothers. Mothers' social and educational background is a strong determinant of early child development independently of childcare attendance. However, quality childcare can reduce the gap between children belonging to families of low socio-economical status (SES) and children belonging to middle to high SES groups. Overall, the findings of research studies are consistently indicating that there is no conflict between maternal time and childcare time since child development can benefit from both, provided that both are high quality. Child health professionals should promote development-focused parental practices as well as early attendance at childcare services. Public policies should increase access to and quality of early child education and provide opportunities to parents and caregivers to improve their parenting skills.

LA POVERTÀ EDUCATIVA IN ITALIA

Una breve premessa sulla povertà educativa è indispensabile per affrontare l'argomento. Povertà educativa si definisce come l'impossibilità di "apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni"⁴. Non coincide, anzi coincide sempre meno, con la povertà economica, anche se ne rappresenta sia una frequente concausa che una probabile conseguenza, perché può coesistere con situazioni di reddito soddisfacenti. Ha conseguenze sia immediate che a lungo

termine sulle competenze cognitive, affettive e sociali di bambine e bambini. La povertà educativa si struttura a partire dalla famiglia, ha origine nelle generazioni precedenti, risente molto di quello che non solo la famiglia ma la comunità di appartenenza può offrire e vede le sue basi neurobiologiche strutturarsi in particolare, anche se non esclusivamente, nei primissimi anni di vita, a partire dalla gravidanza. Ad esempio, già a 3 anni i figli di genitori più istruiti hanno una ricchezza lessicale pari al doppio di quello delle famiglie più povere e meno istruite e hanno maggiori probabilità di

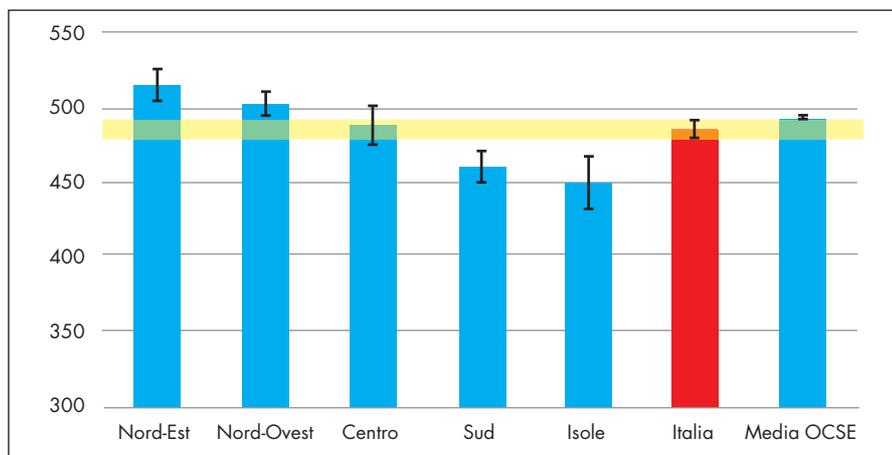


Figura 1. Distribuzione del punteggio medio in lettura per macro-area geografica (OCSE, Database PISA 2015 – elaborazione INVALSI) (da voce bibliografica 6, modificata).

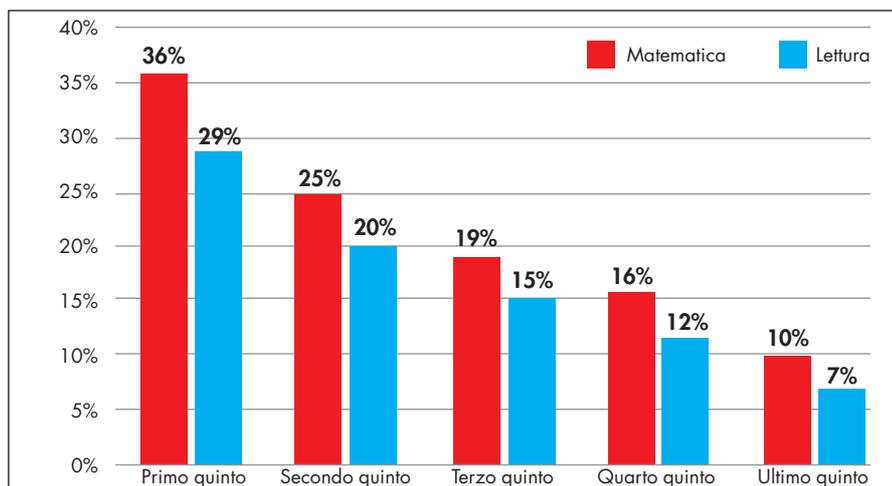


Figura 2. Percentuale di alunni che non raggiungono le competenze minime in matematica e lettura per livello socio-economico e culturale della famiglia (elaborazione Save the Children - Fonte PISA OCSE, 2012) (da voce bibliografica 6, modificata).

avere migliori performance scolastiche all'età di 15 anni⁵.

Dai dati PISA (2015)⁶ emerge che i ragazzi italiani si collocano significativamente al di sotto della media OCSE per i risultati in scienze, nella media per i risultati in matematica e al di sotto della media per quanto riguarda la lettura. Con importanti differenze: generalmente le Regioni di Nord-Est sono al di sopra della media OCSE, quelle di Nord-Ovest di poco sopra, quelle di Centro nella media e quelle del Sud significativamente al di sotto (Figura 1).

Un Rapporto di Save the Children del 2015⁷ offre un'analisi degli stessi dati per fasce di reddito: la percentuale di ragazzi provenienti da famiglie di basso livello socio-economico e cultu-

rale che non raggiunge le competenze minime (i cosiddetti *low performers*) in matematica e lettura è rispettivamente del 36% e del 29%, mentre scende al 10% e al 7% per i ragazzi di famiglie di livello socio-economico e culturale elevato (Figura 2).

L'associazione tra stato socio-economico e sviluppo emerge anche da studi di neuroimmagine che dimostrano una correlazione tra stato socio-economico e spessore della corteccia cerebrale, in particolare per i gruppi a livello socio-economico più basso⁸. Tuttavia, questa correlazione non è inevitabile perché è mediata dalla qualità delle cure genitoriali e dalle opportunità educative offerte ai bambini, in particolare nei primi anni⁸. I bambini ai quali vengono

offerte, fin da piccoli, adeguate cure parentali e opportunità educative possono avere uno sviluppo del tutto simile, quando non superiore, ai loro coetanei appartenenti a famiglie di livello socio-economico più elevato⁸. In Italia, tuttavia, solo recentemente le politiche pubbliche nazionali hanno adottato un concetto primariamente educativo del nido (Box 1)⁹⁻¹⁴.

TEMPO MATERNO E SVILUPPO DEL BAMBINO

La relazione tra la quantità e la qualità del tempo passato dalla madre con il bambino e un'ampia serie di esiti cognitivi, non-cognitivi e comportamentali è stata oggetto di numerosi studi.

Lo studio di Hsin e Felfe¹⁵ ha distinto tra tempo materno impiegato in attività *educationally oriented* (attività che includono il tempo speso nello studio, nello svolgimento dei compiti, nella lettura ecc.) da quelle definite come *structured* (attività non esplicitamente educative, ma che offrono al bambino alti livelli di coinvolgimento e scambi verbali con i genitori) e da quelle *unstructured* (attività che non richiedono un coinvolgimento attivo o scambi verbali tra bambini e genitori, come ad esempio quando il bimbo guarda la tv). I risultati indicano che sia il tempo *educational* che quello *structured* hanno effetti benefici su tutte le dimensioni dello sviluppo cognitivo e anche sugli *outcome* comportamentali, e che tutti i bambini ne beneficiano, indipendentemente dal *background* di istruzione delle loro madri, mentre il tempo *unstructured* ha effetti negativi sia sugli *outcome* cognitivi che su quelli comportamentali.

*PISA (Programme for International Student Assessment - Programma per la valutazione internazionale dell'allievo) è un'indagine promossa dall'OCSE che valuta le competenze degli studenti 15enni in matematica e lettura e la loro capacità di applicare i relativi concetti in contesti scolastici ed extrascolastici. Si parla quindi di *literacy* in matematica e lettura. I ragazzi di quindici anni sono considerati *low performers* se non superano il livello 2 nei test PISA, ovvero se non raggiungono il livello minimo di competenza.

Box 1 - L'EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI NIDO

Le trasformazioni sociali degli ultimi decenni hanno portato alla costruzione di una nuova identità di questi Servizi: non sono più, o non sono solo, luoghi che contribuiscono al supporto sociale alle famiglie, facilitando la conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare, ma realtà che, soprattutto, favoriscono la crescita e lo sviluppo del bambino. La sentenza della Corte Costituzionale n. 467 del 2002⁹ indica chiaramente che "il servizio fornito dall'asilo nido non si riduce a una funzione di sostegno alla famiglia nella cura dei figli o in mero supporto per facilitare l'accesso dei genitori al lavoro, ma comprende anche finalità formative, essendo rivolto a favorire l'espressione delle potenzialità cognitive, affettive e relazionali del bambino".

I Servizi per la prima infanzia sono nati negli anni '30 del secolo scorso come Servizi di supporto alle madri lavoratrici (RD 718/1926)¹⁰. La prima istituzione in tal senso, l'ONMI, l'Opera Nazionale Maternità Infanzia, aveva come obiettivo quello di garantire assistenza medico-sociale alle madri bisognose o abbandonate e ai bambini fino ai cinque anni di età. Tuttavia già prima, nel 1907, Maria Montessori aveva dato vita a Roma, con finalità principalmente educative, alla prima "Casa dei Bambini", luogo di accoglienza ed educazione dei bambini in età prescolare che vi potevano trovare un ambiente ricco di stimoli adatto alla loro crescita. Costituite soprattutto nei quartieri più poveri, permettevano una continuità tra scuola e famiglia garantendo, tramite l'educazione dei bambini, anche l'educazione indiretta delle famiglie¹¹.

Il decreto legislativo n. 65/2017¹² porta all'approvazione in via definitiva del Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del sistema integrato di educazione e di istruzione per le bambine e per i bambini dalla nascita sino ai sei anni. Il decreto unifica i Servizi educativi per l'infanzia (0-2 anni) e le scuole dell'infanzia statali e paritarie (3-5 anni) in un unico sistema educativo integrato, riconoscendo ufficialmente ai Servizi educativi - non più considerati come Servizi assistenziali a domanda individuale - il ruolo di luoghi di educazione e istruzione di interesse generale, cruciali per l'eliminazione delle disuguaglianze. Il Piano stabilisce anche lo stanziamento di risorse specifiche per il potenziamento dei Servizi offerti alle famiglie e per l'abbassamento dei costi sostenuti dai genitori, indicando come obiettivo nazionale una offerta pari al 33%, come raccomandato dal Consiglio Europeo nel 2000¹³ per i bambini fino ai 3 anni. Attualmente, tale copertura è assicurata solo in alcune aree del Nord, mentre al Sud è molto inferiore al 10%¹⁴.



Archivio Nati per Leggere, Napoli.

Lo studio di Bernal e Keane²² su madri *single* indica che sia la quantità che la qualità del tempo materno (definita come il tempo dedicato ad attività di insegnamento-apprendimento) hanno un effetto positivo sugli *outcome* cognitivi; per quanto riguarda gli *outcome* non cognitivi, se il tempo materno di qualità ha un effetto positivo, il tempo totale non di qualità ha addirittura un effetto negativo.

Hsin²³, prendendo in considerazione l'istruzione materna, evidenzia un effetto positivo e persistente del tempo materno sullo sviluppo linguistico dei bambini, ma solo quando le madri sono *verbally-skilled*, cioè in possesso di un linguaggio ricco. Nella misura in cui il tempo materno è impiegato in attività strumentali (alimentazione, cura fisica), quindi diverse da quelle che implicano una relazione, questo risulta associato negativamente con le competenze linguistiche del bambino²⁴. Un altro studio²⁵ evidenzia una forte associazione tra il livello di istruzione della madre e le performance scolastiche dei bambini: i figli di madri altamente istruite hanno risultati migliori di quelli di madri meno istruite negli *outcome* cognitivi, verificati tramite test di riconoscimento di parole e soluzione di problemi, dato confermato anche da uno studio italiano²⁶. I risultati indicano anche un modesto effetto dell'educazione materna sulle dimensioni non cognitive: i figli di madri che hanno completato solo la scuola superiore mostrano maggiori problemi comportamentali (maggiore punteggio di BPI - *Behaviour Problem Index*) rispetto a quelli delle madri che hanno completato il college, e ricevono anche punteggi più bassi sulla scala PBS (*Positive Beha-*

Box 2 - LAVORO E TEMPO MATERNO

La percentuale di donne italiane nel mercato del lavoro, secondo le stime ISTAT, ha raggiunto quasi il 50% (49,2% a novembre 2017)¹⁶, ma questo non basta per reggere il confronto europeo, facendo dunque posizionare l'Italia al penultimo posto. Tra le cause di questo vi è anche la difficoltà della conciliazione di vita personale e vita privata, dato che le donne tendono più spesso a lasciare il lavoro (o sono costrette a farlo) in occasione della maternità. La probabilità di lasciare il lavoro aumenta quando la madre ha un basso livello di istruzione oppure in assenza di Servizi per la prima infanzia.

A tal proposito sono interessanti le evidenze riguardanti le madri che lavorano (Box 2)¹⁶: se, da una parte, non emergono differenze significative nell'ammontare totale di ore che i bambini trascorrono con le madri che non lavorano rispetto alle madri che lavorano *part-time* (< 35 ore/settimana), dall'altra viene evidenziato come i bambini figli di madri che lavorano *full-time* (≥ 35 ore/settimana) trascorrono meno tempo con i genitori, ma questo si riflette soprattutto sulla diminuzione delle attività *unstructured*. Anche Brooks-Gunn e coll.¹⁷ e Ahnert e Lamb¹⁸ hanno fatto notare che le madri lavoratrici erano spesso in grado di creare un ambiente molto stimolante per i bambini,

compensando così la minor quantità di tempo trascorsa insieme con un'interazione più intensa e favorevole per lo sviluppo del bambino. In generale, le madri che lavorano trovano maggiormente il modo di "proteggere" il loro tempo con i bambini, specialmente il tempo impiegato nelle attività più arricchenti, mentre quelle con un livello di istruzione più basso trascorrono meno tempo in attività significative per lo sviluppo del bambino^{19,20}. Tra le madri lavoratrici, quelle impegnate in attività più qualificate abitualmente possono offrire ai loro bambini anche altre condizioni favorevoli, come ad esempio vivere in quartieri tranquilli o avere accesso a scuole migliori²¹.

viour Scale) rispetto agli altri bambini²⁶.

Uno studio italiano del 2009²⁷ indica che la riduzione del tempo a disposizione da parte dei genitori che lavorano si traduce in un minor tempo dedicato alle incombenze domestiche o a se stessi, riuscendo in tal modo a passare con i bambini il maggior tempo possibile. Quello che non si perde quindi è il tempo di qualità dedicato ai figli, senza dimenticare la compensazione derivante dal tempo paterno, che aumenta quando le madri lavorano²⁸, come dimostrato anche da studi stranieri.

Per Agostinelli²⁹ l'effetto negativo sullo sviluppo cognitivo del bambino derivante dall'assenza della madre per motivi lavorativi è evidente solo nelle madri con un minor livello di istruzione, nelle madri *low-skilled* o nelle madri *single*. Madri con un più alto livello di istruzione (*high-skilled*) hanno tra l'altro anche maggior probabilità di usufruire di Servizi per la prima infanzia di qualità, così come stato rilevato anche da Brilli, Kulic, Triventi³⁰ che hanno studiato l'influenza del livello socio-economico nell'utilizzo del *childcare* di bambini tra 18-24 mesi. Dal loro studio emerge che le madri con un più alto livello di istruzione e i padri con un lavoro professionale di livello medio-alto scelgono più spesso Servizi di cura extrafamiliare, nello specifico il nido. Tuttavia la *gap* tra classi diverse pare stia diminuendo: famiglie con un livello socio-economico più basso optano sempre più spesso per il nido, sempre che sia accessibile³⁰.

Gli studi sono quindi coerenti nel suggerire che:

- a) non è tanto la quantità di tempo (generico) con la madre o altri *caregiver* che influisce sullo sviluppo del bambino quanto il tempo dedicato alle attività di qualità, ovvero a quelle che presuppongono una maggiore interazione tra adulto e bambino;
- b) le madri più istruite sono più capaci di fornire al bambino *input* di qualità favorevoli al suo sviluppo;
- c) la maggiore disponibilità di tempo delle madri che non lavorano o lavorano part-time non si traduce necessariamente in maggiore disponibilità di tempo di qualità passato con il bambino.



Archivio Nati per Leggere, Napoli.



Archivio CSB, nido Il nuovo guscio, Trieste.

E I NONNI?

Alcuni studi si sono focalizzati sull'influenza di altri membri della famiglia come sostituti del tempo materno. In Italia, ad esempio, il coinvolgimento dei nonni è molto alto: circa il 30% dei nonni si prendono cura giornalmente dei nipoti, contro il 15% in Germania e il 2% in Svezia e Danimarca³¹. Utilizzando dati del *Millennium Cohort Study*, lo studio di Del Boca del 2014³² sull'impatto della cura dei nonni sullo sviluppo cognitivo dei bambini nel breve, medio e lungo termine mostra che, se paragonati ai bambini che hanno frequentato un Servizio di *childcare* formale, i bambini che sono stati accuditi dai nonni (così come dai genitori) mostrano maggiori capacità nel nominare gli oggetti e peggiori capacità di *problem-solving*, concetti matematici e *construncting ability*, per i quali risulta invece più utile la frequenza di un Servizio di *childcare*. Ancora una volta, la direzione delle associazioni dipende da altre variabili di tipo socio-economico: l'associazione tra le cure dei nonni e gli *outcome* positivi del bambino è più forte per i bambini che provengono da un contesto socio-economico buono; e quella tra cure dei nonni e alcuni *outcome* sfavorevoli emerge solo per i bambini provenienti da un contesto socio-economico svantaggiato.

FREQUENZA AL NIDO E SVILUPPO DEL BAMBINO

Dopo aver esaminato quello che emerge dagli studi sul rapporto tra tempo materno e sviluppo, non c'è da sor-

prendersi se, anche nel caso della frequenza al nido, il fattore decisivo è la qualità del Servizio.

Uno dei principali studi condotti sui Servizi di *childcare* (termine utilizzato dagli Autori anglosassoni per definire Servizi simili nella struttura ai nostri nidi) è lo *Study of early childcare and youth development*³³ condotto negli anni '90 dal *National Institute of Child Health and Human Development* negli USA. Si tratta di una ricerca longitudinale avente come obiettivo principale quello di verificare gli effetti di diverse forme di accudimento (familiare o extrafamiliare) sullo sviluppo del bambino dal punto di vista sociale, emotivo, linguistico e sullo stato di salute. Assumendo il parametro di una media di frequenza di 27 ore a settimana per i primi 4 anni e mezzo di vita, i risultati mostrano che:

- i bambini con esperienza di *childcare* di qualità nei primi 3 anni di vita hanno uno sviluppo cognitivo e linguistico migliore durante i primi 3 anni di vita e si dimostrano più cooperativi e un po' meno aggressivi e disobbedienti di quelli con un'esperienza di *childcare* di qualità più bassa.
- i bambini con più ore di permanenza presso Servizi di *childcare* mostrano più spesso problemi comportamentali - nei *childcare* e nella scuola dell'infanzia **.

**I risultati di questo studio sono stati però in parte contestati da una revisione compiuta sugli stessi dati, che ha dimostrato che il fattore determinante sono le caratteristiche della famiglia. Infatti, correggendo i risultati secondo un complesso di variabili più attente alle caratteristiche della famiglia, lo "svantaggio" attribuito alla frequenza di maggior durata al nido scompare^{34,35}.

- le caratteristiche della famiglia risultano comunque maggiormente predittive degli *outcome* di sviluppo del bambino di quanto siano le caratteristiche della frequenza al nido: ad esempio, i bambini mostrano maggiori competenze cognitive, linguistiche, sociali e relazioni più armoniose con i genitori quando questi hanno livelli di istruzione più alti, redditi maggiori e garantiscono un ambiente familiare emotivamente stabile e stimolante. La *Figura 3* consente una visione d'assieme del peso delle diverse esperienze sullo sviluppo linguistico: i bambini che hanno frequentato un nido di qualità hanno uno sviluppo linguistico (produzione e compren-

sione linguistica) migliore rispetto ai bambini che vengono accuditi solo dalla madre ma anche dei bambini che frequentano un nido di qualità media³⁶. I bambini che hanno frequentato nidi di bassa qualità fanno peggio di tutti gli altri.

Informazioni rivelatrici sul rapporto che lega cure e attenzioni in famiglia e quantità e qualità del *childcare* ci vengono anche dalle ricerche di Votruba-Drzal³⁷ che si focalizza sugli esiti comportamentali e dimostrano che la relazione tra il numero di ore trascorse in Servizi di *childcare* e il comportamento del bambino varia in funzione della qualità del Servizio: più ore in quelli di alta qua-

lità possono ricoprire un ruolo protettivo per il funzionamento socio-emotivo dei bambini, riducendo la frequenza sia di problemi internalizzanti che esternalizzanti, mentre una frequenza più lunga in quelli di qualità bassa può rivelarsi dannoso (*Figure 4 e 5*).

Diversi altri studi si sono focalizzati sugli effetti del nido sul comportamento dei bambini.

In Québec l'introduzione di Servizi di *childcare* universali e sovvenzionati ha portato a un aumento dell'occupazione materna ma ha avuto un effetto negativo su diversi *outcome* dei bambini che mostravano maggior ansia, aggressività, peggioramento sullo stato di salute e relazioni più ostili con gli adulti³⁸, anche se, come chiarito dagli Autori, non è chiaro se questi effetti negativi, misurati nel breve termine, possano confermarsi anche nel lungo termine. Gli stessi Autori ammettono che la rapida estensione dell'offerta non è stata accompagnata da un'attenzione alla qualità della stessa.

Per Ahnert e Lamb¹⁷, per ridurre i possibili effetti negativi sugli stati comportamentali del bambino non si deve eccedere con le ore di nido. In Norvegia l'associazione tra il numero di ore passate al nido e la comparsa di problemi esternalizzanti si è rivelata molto piccola e comunque transitoria, tanto da far pensare che può essere evitata con un adeguato periodo di inserimento³⁵. Un altro studio norvegese³⁹ ha indagato l'associazione tra età di ingresso al nido e lo sviluppo di comportamenti

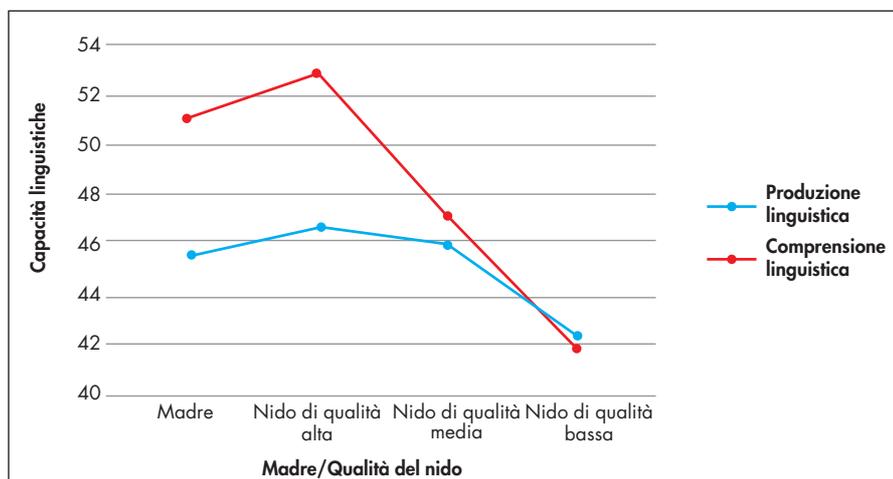


Figura 3. Accudimento materno, qualità del nido e capacità linguistiche a 3 anni (da voce bibliografica 36, modificata).

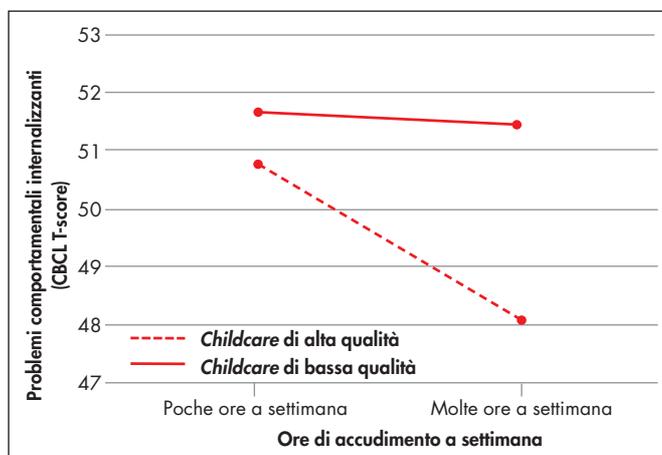


Figura 4. Relazione tra numero di ore passate in Servizi di *childcare*, qualità degli stessi e frequenza di problemi internalizzanti (da voce bibliografica 37, modificata).

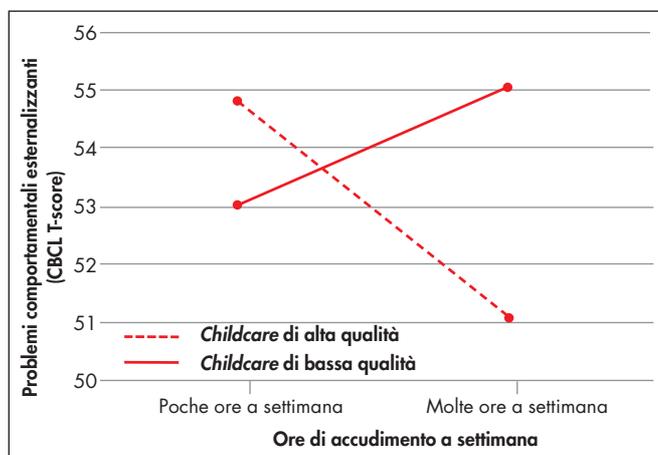


Figura 5. Relazione tra numero di ore passate in Servizi di *childcare*, qualità degli stessi e frequenza di problemi esternalizzanti (da voce bibliografica 37, modificata).

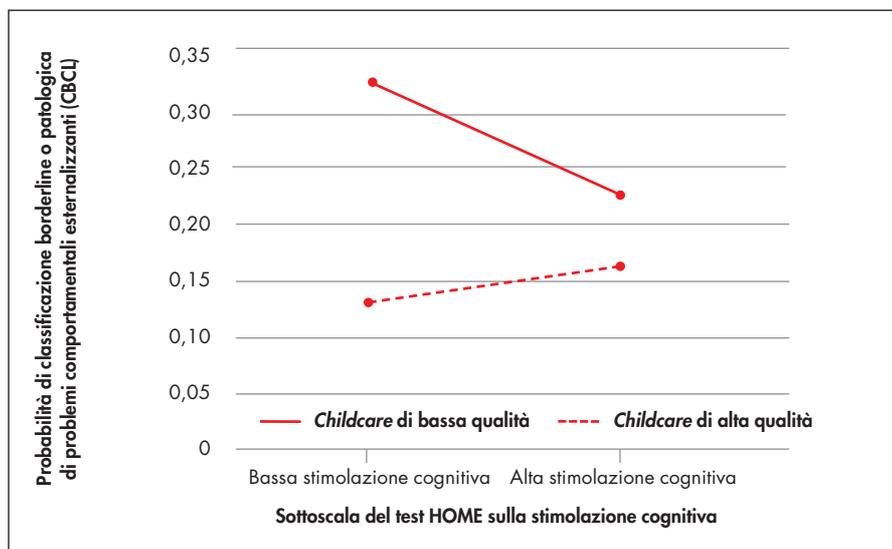


Figura 6. Relazione tra qualità del childcare e frequenza di problemi esternalizzanti in funzione della qualità dell'ambiente familiare dal punto di vista della stimolazione cognitiva (da voce bibliografica 37, modificata). CBCL = Child Behavior Checklist; HOME = Home Observation for Measurement of the Environment.

aggressivi a due, tre e quattro anni per bambini la maggior parte dei quali con accesso al nido dopo i 9 mesi. I risultati indicano che quando i bambini raggiungono i due anni di età, quelli entrati al nido prima mostrano livelli di aggressività più alti; tuttavia, quando i bambini giungono a tre/quattro anni, l'età di ingresso non è più associata a comportamenti aggressivi. Lo studio in sostanza supporta la politica seguita in Norvegia, dove i Servizi educativi per la prima infanzia fanno parte di un'ampia visione di politica per la famiglia che ha l'obiettivo di promuovere sia la partecipazione lavorativa della donna sia l'accesso universale a Servizi di qualità per i bambini^{40,41}. La qualità dei Servizi è piuttosto omogenea sul territorio e i genitori hanno diritto a quasi un anno di congedo parentale quasi completamente retribuito (10 mesi di congedo pienamente retribuiti oppure 12 mesi all'80% di retribuzione). Questo fa sì che quasi nessun bambino entri al nido prima dei 9-10 mesi³⁹.

In Danimarca Datta Gupta e Simonen⁴² dimostrano comunque un effetto più positivo del *childcare* formale sul comportamento dei bambini rispetto a quello informale, casalingo, indipendentemente dall'età di ingresso. Anche in questo caso è bene sottolineare che in Danimarca i Servizi sono diffusi e ca-

ratterizzati da standard di qualità molto elevata. In Germania, dove il Servizio di cura formale di alta qualità è disponibile ma limitato ad alcune parti del Paese, un recente studio⁴³ rivela che il Servizio di cura formale ha un impatto positivo sulle abilità cognitive e non dei bambini, e che gli effetti sono maggiori nei Servizi con staff altamente qualificato e con esperienza. In questo caso i benefici maggiori si hanno per i bambini di madri meno istruite o i figli di genitori stranieri. Per questi bambini una frequenza maggiore in termini di ore in un nido di qualità riduce la probabilità di comparsa di difficoltà comportamentali^{37,44}.

Uno studio del 2013⁴⁵ ha valutato l'effetto della frequenza al nido sui bambini figli di madri con problemi di depressione, con l'obiettivo di stabilire se la frequenza di un Servizio educativo portava a migliori *outcome* in termini di salute mentale per questi bambini, notoriamente a rischio. I risultati hanno dimostrato una riduzione significativa del rischio di sviluppo di problemi internalizzanti da parte dei bambini che hanno frequentato un Servizio educativo a tempo pieno, a differenza dei bambini accuditi da un parente o da una babysitter.

Ambiente familiare e qualità del nido interagiscono: come abbiamo visto la probabilità di problemi esternaliz-

zanti importanti è maggiore in bambini che frequentano nidi di bassa qualità. Tuttavia può diminuire significativamente in presenza di un ambiente familiare più favorevole dal punto di vista cognitivo (Figura 6)³⁷. Questo studio è particolarmente interessante perché mette in luce la complessità dei rapporti tra tempo materno e tempo di nido, rilevata anche da uno studio italiano recente (cui è stata data molta ma imprecisa enfasi sulla stampa) che indica che nelle bambine provenienti da famiglie di buon livello socio-economico la frequenza al nido può non rivelarsi utile o addirittura far diminuire, sia pure in misura irrilevante, qualche *outcome* cognitivo. Lo stesso studio peraltro conferma l'utilità della frequenza del nido per i bambini di famiglie con situazione socio-economica meno favorevole⁴⁶.

In Italia le evidenze sugli effetti della frequenza di un Servizio educativo per la primissima infanzia non sono molte se messe a confronto con le evidenze disponibili in altri Paesi, ma studi recenti hanno colmato il *gap*. Del Boca e Pasqua in uno studio del 2010⁴⁷ evidenziano effetti positivi sia sui risultati scolastici che sugli esiti comportamentali derivanti dalla frequenza del nido. Dall'analisi dei dati ISFOL*** (rilevazione 2007) e INVALSI (anno 2009-2010), e da questionari che indagavano lavoro della madre e utilizzo del nido emerge che:

- i risultati di italiano e di matematica sia della II che della V elementare sono associati in modo positivo con la frequenza di un nido e questa relazione positiva perdura nel tempo, essendo ancora evidente a 18-21 anni e 22-25 anni;
- l'aver frequentato un nido ha un effetto positivo e significativo su tutti gli indicatori comportamentali studiati (capacità di ascolto, capacità di concentrarsi nello studio, capacità di stabilire relazioni amicali, creati-

***L'ISFOL, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (INAPP dal 1 dicembre 2016) è un Ente nazionale di ricerca sotto la vigilanza del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali. L'ISFOL svolge e promuove attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione, informazione e valutazione. Per maggiori informazioni: <http://www.isfol.it/>.

Box 3 - NONSOLOREGGIO

A partire dal 2012⁴⁸ un team di ricercatori ha raccolto dati per valutare gli effetti del ben noto "Reggio Emilia Approach". I risultati, disponibili dal 2017, affermano che un effetto favorevole è stato trovato solo confrontando chi aveva frequentato i nidi e le scuole d'infanzia di Reggio Emilia con chi non aveva invece preso parte ad alcun programma di educazione prescolare, con effetti positivi statisticamente significativi per le competenze non-cognitive, la probabilità di avere amici, e più tardi di diplomarsi, di avere un lavoro, di partecipare democraticamente alle elezioni e la minore incidenza di obesità. Il confronto tra chi era stato esposto al "Reggio Emilia Approach" e chi aveva frequentato altri nidi pubblici di qualità in città del Nord Italia non ha messo in evidenza differenze sufficientemente grandi da risultare in differenze di *outcome*. Una delle spiegazioni proposte sta nel fatto che le principali caratteristiche pedagogiche del "Reggio Emilia Approach" si siano diffuse nel corso del tempo nei diversi sistemi di infanzia nel Nord Italia, a dimostrazione che il livello medio di molti nidi pubblici in Italia è comunque elevato.

Box 4 - I REQUISITI DELLA QUALITÀ

1. Sistema delle relazioni (nido-famiglia)

Relazione tra il personale dei Servizi educativi e la famiglia^{54,55}: partecipazione delle famiglie – tramite momenti di incontro individuali o collettivi, il coinvolgimento nelle attività di progettazione educativa, il passaggio di informazioni all'ingresso e all'uscita ecc. – alla costruzione del percorso formativo del bambino.

2. Contesto educativo (infrastruttura)

Ambiente, spazio, arredi, materiali (pensati per essere funzionali al bambino).

3. Organizzazione del Servizio

Formazione e aggiornamento del personale, modalità di lavoro dell'équipe, coordinamento pedagogico, rapporto numerico adulto/bambino.

4. Lavoro dell'équipe educativa

Modalità di ambientamento dei bambini, progettazione educativa, programmazione educativo-didattica, strutturazione dei tempi di vita quotidiana, processo di osservazione e documentazione e di valutazione del Servizio.

5. Continuità

- orizzontale: tra Servizio, scuola, contesto familiare e territoriale;
- verticale: tra le diverse istituzioni educative e scolastiche (ad es. la continuità con la scuola dell'infanzia, prevista e attuata ormai in diverse situazioni in Italia).

vità nel gioco, creatività didattica e capacità di cooperare con i compagni). Lo studio sottolinea che l'effetto positivo sui risultati cognitivi si ottiene solo con la frequenza di un nido di qualità (Box 3)⁴⁸ e che le capacità cognitive dei bambini dipendono non tanto dalla quantità ma soprattutto dalla qualità del tempo che i bambini trascorrono con gli altri *caregiver* (nonni, babysitter, Servizi educativi) in sostituzione del tempo materno. Gli effetti, come dimostrato anche da studi già citati, sono maggiori per i bambini figli di genitori con livello di istruzione più bassa. Uno studio del 2016⁴⁹ utilizzando dati INVALSI (anno 2012-2013) conclude che la frequenza del nido porta a migliori risultati scolastici sia nella competenze matematiche che di linguaggio in II e V classe.

FREQUENZA AL NIDO E DISEGUAGLIANZE

Laurin e coll.⁵⁰ dimostrano che la frequenza al nido, purché sufficientemente precoce e a tempo pieno, può ridurre le disuguaglianze sociali nella performance scolastica almeno fino all'adolescenza, e la frequenza precoce può addirittura eliminare queste differenze. Lo studio evidenzia che la frequenza a Centri di *childcare* riduce il *gap* tra bambini di livello socio-economico basso e medio. Considerando l'intensità di frequenza (numero di ore settimanali), la tipologia di frequenza (inizio precoce, inizio tardivo, nessuna frequenza) e il tipo di *childcare* e prendendo in esame i risultati delle prove in lettura, scrittura e matematica a 12 anni, emerge che i bambini con basso livello socio-economico che frequentano i nidi fin dall'età preco-

ce (dai 5 mesi) dimostrano risultati migliori in lettura, scrittura e matematica rispetto ai bambini dello stesso gruppo sociale che non sono mai andati al nido; inoltre i benefici sono tali da ottenere performance uguali a bambini di livello sociale medio-alto. Dallo studio emerge anche, riguardo all'intensità di frequenza, che per i bambini di basso livello socio-culturale la frequenza al nido per più di 35 ore alla settimana è associata a migliori risultati in tutte le discipline considerate (lettura, scrittura e matematica) a 12 anni. La frequenza a Servizi educativi di qualità ha effetti benefici anche per i bambini provenienti da un contesto migratorio, che ne beneficiano a livello cognitivo e linguistico. Le famiglie di immigrati infatti spesso non conoscono la lingua e il sistema di istruzione del Paese ospite e questo si riflette nella loro difficoltà a sostenere l'apprendimento dei figli. La frequenza precoce di questi Servizi fa in modo che i bambini, apprendendo ad esempio da subito la lingua, partano già su un piano di minore svantaggio rispetto ai loro compagni^{51,52}.

DOVE STA LA QUALITÀ DEL NIDO

Se la qualità degli apporti offerti dalla famiglia sta non tanto nel tempo passato in casa in presenza dei bimbi ma nei contenuti e modi dello stare "con" i bimbi, dove sta la qualità del nido? Come valutarla? La qualità del Servizio, che come abbiamo visto ha un ruolo importante nel determinare gli effetti del nido sullo sviluppo del bambino, va individuata in 5 macroaree⁵³ di qualità, interdipendenti e non gerarchizzate (Box 4)⁵³⁻⁵⁵.

Per quanto riguarda il rapporto numerico adulto/bambino, molte ricerche ne hanno sottolineato l'importanza. Ad esempio uno studio israeliano⁵⁶ ha riportato che un elevato rapporto numerico tra bambini ed educatori contribuisce a causare un attaccamento insicuro con la madre. Questo perché la qualità del *childcare* può sovrapporre la capacità delle madri di rispondere in maniera responsiva ai loro bambini quando questi hanno sperimentato cure di bassa qualità emotiva per molte

ore al giorno (da notare che i Servizi educativi israeliani sono in media caratterizzati da un rapporto educatore/bambino di 1:8). Anche le procedure di inserimento sono rilevanti: più lungo è il periodo di inserimento, più frequenti sono i cambiamenti da attacco a sicuro⁵⁷. L'attitudine con la quale il genitore affida il bambino alle cure professionali dell'educatore influisce sul tipo di esperienza del bambino: se il genitore è convinto di affidare il bambino alle cure del Servizio educativo, e quindi a figure sensibili e preparate e attente ai suoi bisogni, allora il processo di distacco sarà più facile. Al contrario, se il genitore avverte questa scelta come obbligata subentrerà un sentimento di colpa che renderà più difficile il momento del distacco. Inoltre, i genitori saranno più propensi ad affidare il bambino alle cure degli educatori se il legame tra i genitori e il bambino è forte. Questo influirà anche sul rapporto con gli educatori, con i quali verrà costruita una relazione di collaborazione anziché di competizione⁵⁸.

A rassicurare sulla qualità della gran parte dei nidi pubblici e anche di molti nidi privati vi sono alcune constatazioni, messe in evidenza da Bulgarelli e Molina⁵⁹: rispetto a molti altri Paesi, i Servizi educativi per la prima infanzia in Italia godono di riconosciuta eccellenza (come il "Reggio Children", ma non solo); hanno da tempo introdotto pratiche innovative e dimostratamente efficaci come l'inserimento, e pongono enfasi sulle relazioni⁶⁰.

FREQUENZA AL NIDO E RISCHIO DI MALATTIE ACUTE E CRONICHE

La maggior frequenza di episodi di infezioni, soprattutto respiratorie e quasi sempre non gravi, nei bambini che frequentano il nido, ha rappresentato e rappresenta uno dei freni all'ingresso dei bambini al nido, o per lo meno a un loro ingresso precoce. I pediatri da questo punto di vista hanno per lo più scoraggiato il nido. In realtà, le evidenze, nel confermare una frequenza più alta di infezioni nei bambini che frequentano il nido, ci dicono an-

che che questa frequenza poi diminuisce fino a essere più bassa negli anni successivi rispetto ai bambini rimasti a casa⁶¹. Questo dato trova una facile spiegazione biologica nell'acquisizione progressiva di immunità. Meno scontate le evidenze di un rischio significativamente più basso per una serie di patologie croniche, anche molto importanti (leucemie, diabete, asma) in bambini con una frequenza del nido più precoce e quantitativamente maggiore, per il quale viene chiamato in causa un effetto di "bilanciamento immunitario" (teoria igienica) conferito dall'esposizione precoce a malattie banali⁶².

CONCLUSIONI

Secondo la ben nota teoria dell'attaccamento, le figure di accudimento influenzano la regolazione emotiva del bambino e i successivi comportamenti sociali, pertanto la loro disponibilità nei primissimi anni di vita è fondamentale per lo sviluppo. Le stesse teorie ci dicono che l'attaccamento, per produrre buoni effetti, deve essere "buono"⁶³. In fondo, per quanto riguarda il rapporto tra tempo materno, tempo di nido e sviluppo, gli studi dicono che ciò che conta è la qualità sia dell'uno che dell'altro, e che il mix migliore è nido di qualità associato a tempo familiare di qualità. Conclusione per molti aspetti ovvia, ma di quell'ovvietà di cui non si è capaci di trarre le conseguenze in termini di politiche pubbliche e di scelte private. Qualche zona di incertezza si ha ancora circa la precocità dell'inserimento al nido: se siamo certi che dopo l'anno un nido buono fa solo che bene, vi è ancora qualche incertezza su questo nei mesi precedenti il nono-decimo mese. Anche sulla durata della permanenza giornaliera c'è qualche incertezza nell'affermare come positivi gli effetti di un nido di qualità anche per permanenze superiori alle 27-30 ore settimanali. In tutti i casi, gli effetti benefici di un nido di qualità sono maggiori nei bambini altrimenti destinati a una povertà di apporti e di opportunità offerte dall'ambiente familiare, il che, come già menzionato nella sezione

sulla povertà educativa, si verifica soprattutto, ma non esclusivamente, in famiglie di basso livello sociale e culturale.

Non possiamo quindi che ribadire, con una base di evidenza ancora maggiore, le indicazioni di un editoriale di alcuni anni fa³⁴: la quantità e la qualità del tempo che i *caregiver* dedicano ai figli non può essere paragonata con quella offerta da Servizi di *childcare*, perché quanto viene offerto al bambino appartiene a dimensioni che sono in buona parte diverse. Nulla può sostituire completamente l'interazione con i genitori nei primissimi periodi di vita, ma è anche vero che aspetti relativi a socializzazione, gioco, attività motorie, regole ecc. vengono a mancare in molte delle attuali famiglie. È bene dunque che gli operatori siano capaci di contestualizzare il loro consiglio sulla base delle caratteristiche di ogni famiglia così come dei Servizi disponibili. Non si può escludere che, in qualche caso e su alcune dimensioni dello sviluppo, una famiglia di livello socio-culturale alto possa offrire opportunità di sviluppo cognitivo anche superiori al nido: tutto dipende, come le ricerche dimostrano, dalla qualità del tempo che genitori ed eventualmente altri familiari possono dedicare al bambino. Tuttavia, questa eventualità si verifica per una piccola minoranza di famiglie, e l'eventuale vantaggio della "educazione familiare" è molto piccolo, a fronte di una probabile insufficiente esperienza di socializzazione con altri bambini.

Questo vale anche per le età di inizio e la quantità di ore trascorse al nido: tanto più la situazione familiare è difficile, tanto meno è il caso di preoccuparsi per un inizio troppo precoce o una frequenza a tempo pieno, che in questi casi, come molti studi indicano, hanno più probabilità di costituire un fattore di protezione nei confronti della povertà educativa intesa in senso lato (non solo cognitivo) che un rischio.

Gli operatori dell'infanzia, pediatri compresi, sono chiamati a sostenere la famiglia nella valutazione di vantaggi, svantaggi e tempi della frequenza al nido. Nella realtà italiana (e non solo), nella grande maggioranza dei casi un nido di qualità è oggi in grado di offrire

MESSAGGI CHIAVE

□ Sia il tempo materno che il tempo trascorso al nido sono positivamente associati con lo sviluppo di competenze cognitive e non-cognitive nel bambino, ma questo è vero solo quando il tempo materno è impiegato in attività cognitivamente e relazionalmente valide e il nido è di buona qualità. In caso contrario, gli effetti possono anche essere negativi, soprattutto sul piano comportamentale.

□ Il background sociale ed educativo della famiglia è un determinante più forte dello sviluppo precoce del bambino di quanto lo sia la frequenza al nido, quindi i bambini appartenenti a gruppi sociali svantaggiati partono con forte *handicap*. Tuttavia, la frequenza precoce a nidi di qualità è in grado di prevenire o ridurre il divario su diverse dimensioni dello sviluppo.

□ La ricerca dimostra che le madri che lavorano compensano con la maggior qualità il minor tempo a disposizione.

□ Gli operatori sanitari dovrebbero impegnarsi a promuovere sia pratiche parentali di qualità sia la frequenza al nido.

□ Le politiche pubbliche dovrebbero sostenere l'accesso ai nidi, attualmente del tutto insufficiente, garantirne la buona qualità (sia dei pubblici che dei privati) e sostenere programmi che promuovono buone pratiche genitoriali.

ulteriori opportunità di sviluppo cognitivo, emotivo, affettivo e sociale. La cosa importante è che vi sia per tutte le famiglie la possibilità di scegliere, quindi che sia garantita l'accessibilità ai Servizi, e che questi siano di qualità. La ricerca dimostra che i due tipi di cure non sono affatto alternativi: un buon nido e una famiglia in grado di offrire buone opportunità di crescita e di sviluppo possono e debbono coesistere, e produrre effetti sinergici. Si tratta di opportunità che non vanno mai giocate una contro l'altra. Il nido non toglie certo spazio a quanto i genitori possono fare a casa, anche, non dimentichiamo, su suggerimento ed esempio da parte degli educatori.

Un'accessibilità universale a Servizi di qualità per la prima infanzia, ideal-

mente associata a un ampliamento del numero dei genitori che possono usufruire di congedi parentali e all'estensione di questi ultimi, possono contribuire alla riduzione della povertà educativa e anche della povertà materiale delle famiglie, favorire il tasso di occupazione femminile, migliorare le competenze genitoriali e creare una maggiore coesione nella famiglia e nella comunità. Indispensabile quindi agire in questa direzione, se è vero che "se cambiamo l'inizio della storia, cambiamo tutta la storia".

Indirizzo per corrispondenza:

Giorgio Tamburlini

e-mail: tamburlini@csonlus.org

Bibliografia

1. Shonkoff JP, Phillips AD. From neurons to neighbourhoods, National Academy Press, Washington DC, 2000:309.
2. I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 7° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2013-2014.
3. World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group. Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential. Geneva: World Health Organization; 2018.
4. Save the Children Italia onlus. La lampada di Aladino, 2014.
5. Hart B, Risley T. Meaningful differences in the everyday experiences of young American children. Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, MD, 1995.
6. Indagine OCSE PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura.

7. Save the Children Italia onlus. Illuminiamo il Futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa, 2015.

8. Luby J, Belden A, Botteron K et al. The effects of poverty on childhood brain development: the mediating effect of caregiving and stressful life events. *JAMA Pediatrics* 2013; 167(12):1135-42.

9. Sentenza 20-20 novembre 2002 n. 467 (GU n. 47 del 27/11/2002).

10. Regio decreto n. 718 del 15/04/1926 (GU Serie Generale n.104 del 05/05/1926).

11. Ciferri L. Le case dei bambini. *Medico e Bambino* 2017;36: 601-606.

12. Decreto legislativo 13 aprile 2017, 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, n. 107. (17G00073) (GU n.112 del 16/05/2017 - Suppl. Ordinario n. 23).

13. Unione Europea, Conclusioni della Presidenza, Consiglio Europeo di Lisbona 23-24 marzo. Lisbona, 2000.

14. Save the Children Italia onlus. Liberare i bambini dalla povertà educativa. A che punto siamo? Un'analisi regionale, 2016.

15. Hsin A, Felfe C. When does time matter? Maternal employment, children's time with parents and child development. *Demography* 2014;51:1867-94.

16. Istat novembre 2017. Occupati e disoccupati.

17. Brooks-Gunn J, Wen-Jui H, Waldfogel J. Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: the NICHD study of early child care. *Child Development* 2002;73(4):1052-73.

18. Ahnert L, Lamb ME. Shared care: establishing a balance between home and child care settings. *Child Development* 2003;74(4):1044-9.

19. Guryan J, Hurst E, Kearney M. Parental education and parental time with children. *The Journal of Economic Perspectives* 2008; 22(3):23-46.

20. Kalil A, Ryan R, Corey M. Diverging destinies: maternal education and the developmental gradient in time with children. *Demography* 2012;49(4):1361-83.

21. Leventhal T, Brooks-Gunn J. Children and youth in neighborhood contexts. *Current Directions in Psychological Science* 2003;12:27-31.

22. Bernal R, Keane M. Child care choices and children's cognitive achievement: The case of single mothers. *Journal of Labor Economics* 2011;29(3):459-512.

23. Hsin, A. Parent's time with children: does time matter for children's cognitive achievement? *Social Indicators Research* 2009; 93(1):123-6.

24. Huston AC, Aronson S. Mothers' time with infant and time in employment as predictors of mother-child relationships and children's early development. *Child Development* 2005;76:467-82.

25. El Yaman, A. Maternal employment, quality time and children outcomes, Wayne State University Dissertations, 2017.

26. Bulgarelli D, Molina P. Social cognition in preschoolers: effects of early experiences and individual differences. *Frontiers in Psychology* 2016;7(1762).

27. Mancini AL, Pasqua S. Asymmetries and interdependencies in time use between Italian Spouses. Working Papers, Centre for Household, Income, Labour and Demographic Economics (ChILD) 12/2009.

28. Del Boca D, Mancini AL. Parental time and child outcomes. Does gender matter? *Questioni di economia e finanza (Occasional papers)*, Banca d'Italia, n. 187, 2013.
29. Agostinelli F, Sorrenti G. Money vs time: family income, maternal labor supply and child development. University of Zurich, Department of Economics, Working Paper No. 273, 2018.
30. Brilli Y, Kulic N, Triventi M. Who cares for the children? Family social position and childcare arrangements in Italy (2016), in Blossfeld HP, Kulic N, Skopek J and Triventi M (eds). *Childcare, Early education and Social Inequality*, Cheltenham, UK/Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
31. Arpino B, Pronzato CD, Tavares LP. The effect of grandparental support on mothers' labour market participation: an instrumental variable approach. *European Journal of Population* 2014;30(4):369-90.
32. Del Boca D, Piazzalunga D, Pronzato C. Early child care and child outcomes: the role of grandparents. IZA Discussion Paper No. 8565, 2014.
33. The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Study of early child care and youth development. U.S. Department of Health and human services, 2006.
34. Tamburlini G. Nido, miracoloso nido. *Medico e Bambino* 2013;32:415-7.
35. Zachrisson HD, Dearing E, Lekhal R, Topelberg CO. Little evidence that time in child care causes externalizing problems during early childhood in Norway. *Child Development* 2013;84(4):1152-70.
36. National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network. *Child Development* 71, 2000.
37. Votruba-Drzal E, Coley R, Chase-Lansdale P. Child care and low-income children's development: direct and moderate effects. *Child Development* 2004;75(1):296-312.
38. Baker M, Gruber J, Milligan K. Universal childcare, maternal labor supply and family well-being, *Journal of political economy*, 2008.
39. Dearing E, Zachrisson HD, Nærde A. Age of entry into early childhood education and care as a predictor of aggression: faint and fading associations for young norwegian children. *Psychological Science* 2015;26(10):1595-607.
40. Mandel H, Semyonov M. Family policies, wage structures and the gender gaps: sources of earnings inequality in 20 countries. *Am Sociol Rev* 2005;70(6):949-67.
41. Ministry of Education. Early childhood education and care policy.
42. Datta Gupta N, Simonsen M. Non-cognitive child outcomes and universal high quality child care. *Journal of Public Economics* 2010;94(1-2):30-43.
43. Felfe C, Lalive R. Does early child care help or hurt children's development? IZA Discussion Paper No. 8484, 2014.
44. Love JM, Harrison L, Sagi-Schwartz A, van Ijzendoorn MH, Ross C. Child care quality matters: how conclusions may vary with context. *Child Development* 2003;74(4): 1021-33.
45. Herba CM, Tremblay RE, Boivin M et al. Maternal depressive symptoms and children's emotional problems. Can early child care help children of depressed mothers? *JAMA Psychiatry* 2013; 70(8):830-8.
46. Fort M, Ichino A, Zanella G. Cognitive and non-cognitive costs of daycare 0-2 for girls. Working papers wp1056, Dipartimento Scienze Economiche, Università di Bologna, 2016.
47. Del Boca D, Pasqua S. Fondazione Agnelli. Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia. Università di Torino su banche dati INVALSI e ISFOL Plus, 2010.
48. Biroli P, Del Boca D, Heckman JJ. Evaluation of the Reggio Approach to early education. IZA Discussion Paper No. 10742, 2017.
49. Di Caprera G. Ready to learn: the role of childcare attendance on children's school outcomes in Italy, CEIS Research Paper 378, Tor Vergata University, CEIS, 2016.
50. Laurin JC, Geoffroy MC, Boivin M, et al. Child care services, socioeconomic inequalities and academic performance. *Pediatrics* 2015;136(6).
51. Comunicazione della Commissione. Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori (COM/2011/0066)
52. Provenzano A. *Literacy e bilinguismo. Medico e Bambino* 2017;6:399-402.
53. Parente M. Orientamenti di qualità nello sviluppo dei servizi educativi per la prima infanzia. In A. Mariani, *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia*, 2015.
54. Bove C. Parent involvement (2007). In R. S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education. An international encyclopedia*. vol 4 pp1141-1145. Westport (CT): Praeger Publishers.
55. Catarsi E. I genitori nell'asilo nido. In E. Catarsi & A. Fortunati (Eds.), *Educare al nido: Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci, 2005:59-71.
56. Koren-Karie N, Sagi-Schwartz A. The emotional quality of childcare centers in Israel: the Haifa study of early childcare. *Infant Mental Health Journal* 2005; 26(2):110-126.
57. Ahnert L, Gunnar MR, Lamb E, Barthel M. Transition to child care: associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development* 2004;75(3):639-50.
58. Arace A. *Psicologia della prima infanzia*. Mondadori Università, 2010.
59. Bulgarelli D, Molina P. Early childcare, maternal education and family origins: differences in cognitive and linguistic outcomes throughout childhood. *Families and Societies*, Working Paper Series No. 41, 2015.
60. Ongari B. Prospettive di ricerca e spunti per la formazione. Trento: Erickson, 2012.
61. Brunelli A, Manetti S, Panza C. *Asilo nido e malattie ricorrenti*. Quaderni acp 2013;20(2): 90.
62. Tamburlini G. *Frequenza al nido e rischio di malattia cronica e di problemi comportamentali*. Medico e Bambino 2013;7:456-8.
63. Bowlby J. *Attachment and loss*, vol 1: Attachment. New York: Basic Books, 1969.



Centro per la Salute del Bambino onlus Nutrire la mente fin da piccoli: le buone pratiche per lo sviluppo precoce del bambino e il sostegno alla genitorialità

Milano, 25-26-27 ottobre 2018

Il corso ha l'obiettivo di fornire ai partecipanti opportunità per: accrescere le conoscenze sui meccanismi e i fattori che influenzano lo sviluppo nei primi anni di vita, con particolare attenzione alla relazione con le figure di riferimento; affinare

la capacità di lettura delle situazioni e di intervento nei diversi contesti sociali e familiari; conoscere il razionale e le modalità per la diffusione delle buone pratiche per lo sviluppo, promuovere la collaborazione tra operatori di servizi diversi

Contenuti principali

1. Sviluppo precoce del cervello e fasi sensibili, dimensioni dello sviluppo tipico e fattori che lo influenzano
2. Ruolo genitoriale
3. Situazioni particolari quali prematurità, adozioni, migrazione, maltrattamento, omogenitorialità, lutti e separazioni
4. Promozione e valutazione dello sviluppo neuro evolutivo 0-3 anni
5. Razionale e benefici di interventi precoci/buone pratiche quali alimentazione responsiva, lettura, musica, massaggio, gioco, uso appropriato delle tecnologie digitali
6. Benefici della socializzazione precoce
7. Principi della comunicazione efficace con i genitori