

PROGRAMMA EDUCATION
FGA WORKING PAPER

N. **36** (12/2010)

**Esiti scolastici e comportamentali,
famiglia e servizi per l'infanzia**

Daniela Del Boca e Silvia Pasqua
Università di Torino, CHILD e Collegio Carlo Alberto



© Fondazione Giovanni Agnelli, 2010

Le opinioni espresse in questo testo sono responsabilità delle autrici e non necessariamente riflettono quelle della Fondazione Giovanni Agnelli.

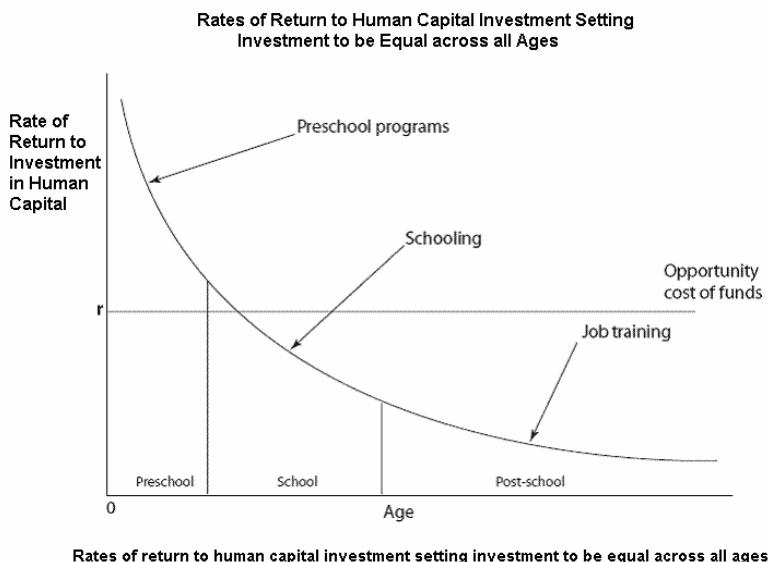
The opinions expressed in this paper are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect those of the Fondazione Giovanni Agnelli.

1. Introduzione

Negli ultimi anni un importante dibattito ha messo in relazione il declino della performance scolastica e lavorativa di molti paesi avanzati con il carattere insufficiente e tardivo degli investimenti in capitale umano (sia pubblici che privati). In particolare, l'analisi dei costi e dei benefici dell'investimento in capitale umano in diverse fasce d'età mostra come l'investimento nei primi anni di vita abbia rendimenti più elevati rispetto ad investimenti fatti più tardi. Più a lungo si aspetta ad intervenire, infatti, più costoso diventa rimediare a esiti scolastici o comportamentali negativi. Da un lato, quindi, gli investimenti nel periodo prescolare hanno costi inferiori, perché non devono modificare situazioni problematiche già consolidate, cioè non includono i costi dei "rimedi"; dall'altro sono più efficaci, sia perché le capacità individuali sono più malleabili nei primi anni di vita¹, sia perché possono avere un effetto cumulato nel tempo, possibilità preclusa agli investimenti fatti in età più avanzate.

L'approccio di James Heckman (Premio Nobel per l'Economia nel 2000), rappresentato in forma sintetica nella Figura 1.1., indica come i benefici dell'investimento in capitale umano diminuiscano al crescere dell'età (Cunha e Heckman, 2008, Carneiro e Heckman, 2003).

Figura 1.1.



Fonte: Carneiro and Heckman, 2003

Dal momento che la famiglia costituisce il principale agente economico che investe nel capitale umano dei bambini quando questi sono piccoli, le differenze socio-economico tra le famiglie sono determinanti importanti delle disuguaglianze nei risultati scolastici e comportamentali dei bambini². Come è

¹ Per esempio Schunger e Witt (1989) mostrano che l'IQ si stabilizza entro i 10 anni.

² Come mostra Moon (2008) i bambini delle famiglie più povere hanno punteggi peggiori nei test standardizzati di capacità verbale e cognitive, incluso lettura, capacità numeriche, capacità di risolvere problemi, creatività, e memoria. La povertà nei primi anni di vita porta a maggiori problemi emotivi e comportamentali.

stato mostrato da vari autori, tuttavia, per spiegare le disuguaglianze cognitive e comportamentali tra i bambini non sono importanti solo i divari in termini di risorse monetarie a disposizione delle famiglie appartenenti a gruppi socio-economici diversi, ma anche le differenze nella qualità dei contributi (stimoli, modelli, ambiente). Il tempo dedicato ai bambini nei primi anni di vita e la qualità del tempo stesso, ad esempio, restano variabili cruciali per spiegarne lo sviluppo cognitivo e comportamentale. Questo investimento di tempo dei genitori dipende ovviamente dal loro stato occupazionale, dall'orario di lavoro e dai loro livelli di istruzione.

La preoccupazione per i possibili effetti negativi che il lavoro dei genitori, in termini di minor tempo dedicato ai figli, può avere sullo sviluppo dei bambini si è diffusa soprattutto nei paesi dove la partecipazione al mercato del lavoro delle donne è cresciuta di più e dove è scarsa o assente una rete pubblica di servizi per l'infanzia di qualità che compensi per la diminuzione del tempo dedicata ai bambini (USA e Gran Bretagna).

Il dibattito sugli effetti del lavoro materno sullo sviluppo cognitivo e comportamentale dei bambini è ancora in gran parte influenzato da ragioni ideologiche e culturali. Molti studiosi e policy makers ritengono che sia compito della madre occuparsi della crescita dei figli e che questa attività possa essere delegata solo ad altri membri della famiglia (nonni *in primis*) e in minima parte a persone esterne (baby sitter o servizi per l'infanzia). Questa idea permane, nonostante la crescita nei tassi di occupazione femminile, e genera senza dubbio pressioni e stress sulle madri che devono o vogliono lavorare.

D'altro canto il ruolo educativo e di socializzazione precoce dei servizi per l'infanzia è stato lentamente riconosciuto e accettato. Il *childcare* (o servizio per l'infanzia) non deve essere solo luogo di custodia e cura fisica dei bambini mentre “la madre” lavora, ma deve essere parte di un percorso educativo e, in quanto tale, deve essere valorizzato per il suo contributo fondamentale al processo di sviluppo cognitivo e comportamentale dei bambini.

Nel campo psicologico, così come in quello economico, i risultati degli studi sugli effetti dei servizi per l'infanzia sullo sviluppo cognitivo e non cognitivo dei bambini non sono certamente univoci. Viene spontaneo chiedersi come mai. Perché non troviamo una risposta certa e definitiva? Una spiegazione può essere legata alla molteplicità di fattori in gioco, spesso difficili da isolare. In particolare la *qualità* del servizio di *childcare* offerto sembra rivestire un ruolo centrale nel determinare gli effetti sullo sviluppo dei bambini. Tuttavia gli indicatori di qualità che è possibile costruire con i dati disponibili sono spesso troppo semplicistici o limitati per catturare i diversi aspetti che possono contribuire allo sviluppo cognitivo e non dei bambini.

In Italia (come in altri paesi mediterranei) il dibattito sull'importanza delle strategie educative di “*early intervention*” è stato decisamente trascurato e gli studi empirici su questi importanti aspetti sono pochissimi. Data la bassa percentuale di mamme che lavorano in Italia e l'altrettanto bassa natalità (e di conseguenza il minore numero di bambini su cui ogni famiglia deve investire) si potrebbe pensare che il problema si ponga in modo meno cruciale³ rispetto ad altre realtà. Inoltre, vista la concomitanza di bassa

³ L'evidenza empirica più recente indica che sia il tasso di partecipazione femminile al mercato del lavoro (46%) sia il tasso di fecondità sono i più bassi d'Europa (1.4 figli contro il 1.9 della media Europea). Se si osserva una

partecipazione e bassa fecondità, si potrebbe pensare che nel nostro paese le madri (e i padri) abbiano più tempo da dedicare ai figli, con implicazioni positive sul loro sviluppo cognitivo e comportamentale. Tuttavia, dai dati comparati si nota che in realtà i bambini italiani non ottengono risultati migliori dei coetanei di altri paesi industrializzati (PIRLS 2007) e addirittura da anni i quindicenni italiani ottengono risultati peggiori (PISA-OECD 2007).

Per esplorare meglio questo puzzle apparente è necessario tenere in considerazioni tre elementi. In primo luogo, le donne che non lavorano hanno in media minori disponibilità monetarie da spendere per i loro figli, e quindi anche meno risorse per l'investimento nel loro capitale umano (scuola, doposcuola, altre attività formative). Secondo, la maggior parte delle donne che in Italia non lavora possiede un livello di scolarizzazione nettamente inferiore rispetto alle donne che lavorano, e di conseguenza i loro inputs di tempo potrebbero essere di minor qualità. Terzo, è probabile che le capacità cognitive dei bambini dipendano non solo dalla quantità di investimenti (monetari e di tempo) dei genitori, ma anche dalla qualità degli inputs che i genitori scelgono come sostituti durante la loro assenza nell'orario di lavoro (nonni, baby sitter, *childcare* formale).

Come i recenti dati OCDE mostrano⁴, l'Italia spende molto meno di altri paesi per i bambini in età pre-scolare, relativamente alla spesa per i bambini più grandi (che è invece circa la stessa della media OCDE), con una politica non coerente con l'approccio di “*early intervention*”.

E' solo a partire dalla Finanziaria 2002 che si prevede uno stanziamento significativo di fondi dallo stato alle regioni per l'ampliamento e il miglioramento delle esistenti strutture di *childcare* sul territorio nazionale. In quella sede si afferma anche che le strutture di *childcare* devono contribuire allo sviluppo emozionale, sociale e cognitivo del bambino alla luce degli obiettivi dell'Unione Europea⁵. Come si discute nelle pagine che seguono, in realtà alcune regioni (come la Toscana e l'Emilia Romagna) già da tempo hanno messo le basi per strutture di *childcare* organizzate come luoghi di socializzazione e istruzione e non soltanto di cura fisica dei bambini.

A tutt'oggi nessuna ricerca empirica in Italia ha esplorato la relazione tra esiti scolastici e comportamentali dei bambini, investimenti dei genitori in termini di tempo e scelte scolastiche. La ragione principale risiede nel fatto che nessuna fonte statistica riportava informazioni su tutte le tre variabili. Solo nel corso del 2010 sono state rese disponibili alcune fonti statistiche che permettono di esplorare questa relazione. Abbiamo collaborato con l'ISFOL (2008) e l'INVALSI (2009-2010), nei cui dataset sono presenti informazioni sugli esiti scolastici, per aggiungere ai questionari una serie di nuove domande, da noi formulate appositamente, sul lavoro della madre e l'utilizzo del *childcare*. Inoltre, abbiamo avviato una collaborazione con il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Torino, che ha costituito una banca dati

concomitanza tra bassa fecondità e bassa partecipazione in Italia (e nei paesi del Sud Europa), nei paesi del Nord Europa troviamo invece sia tassi di fecondità che tassi di partecipazione femminile elevati.

⁴ OCSE (2009) “*Doing better for Children*” Paris.

⁵ L'Unione Europea ha iniziato a dichiarare l'importanza della fornitura di asili nido accessibili come politiche di incentivazione al lavoro femminile fin dal 1992 (92/241/EEC), per fissare poi nel 2002 (nel summit di Barcellona) l'obiettivo di raggiungere entro il 2010 non solo una copertura del 33% dei bambini sotto i 3 anni, ma anche obiettivi qualitativi in termini di educazione e socializzazione del bambino.

che combina informazioni sugli esiti cognitivi e comportamentali di un campione locale di bambini delle scuole elementari con una serie di informazioni socioeconomiche relative alle famiglie. Tuttavia, come discuteremo in dettaglio nelle pagine seguenti, i dati disponibili hanno ancora molti limiti. Riteniamo importante comunque analizzare queste nuove fonti statistiche per illustrare le potenziali problematiche associate al loro utilizzo e per impostare le misure necessarie per ottenere dati che ci permettano di ottenere risultati corretti e “robusti”.

Nella sezione 2 riassumiamo quelli che, a nostro avviso, sono i più importanti contributi su questo tema. Nella sezione 3 di questo rapporto descriviamo le caratteristiche degli asili nido in Italia e nella sezione 4 riportiamo i risultati empirici che emergono da varie esplorazioni statistiche sul rapporto tra lavoro della madre, *childcare* e successivi esiti scolastici e comportamentali.

2. Letteratura

La maggior parte della letteratura sugli effetti degli investimenti in capitale umano nelle prime fasi di sviluppo dei bambini considera quale indicatore dell’investimento di tempo da parte dei genitori il lavoro della madre, variabile che è disponibile nella maggior parte dei datasets. I risultati di questi studi sono spesso contrastanti, il che riflette un potenziale duplice effetto: da un lato, infatti, quando le madri lavorano riducono il tempo dedicato ai figli con un potenziale effetto negativo sul loro benessere (sia in termini di capacità socio-emozionali che in termini cognitivi); dall’altra il reddito in più che proviene dal loro lavoro materno può portare a maggiori opportunità di spesa in beni e servizi per il bambino (Brooks-Gunn et al., 2002; Ermisch e Francesconi, 2005; Bernal, 2008; Del Boca, Flinn e Wiswall, 2010).

I risultati empirici volti a stimare quale effetti prevalga sono molto diverse tra loro, anche se basate spesso sulle stesse fonti di dati. Alcuni studi riscontrano infatti che l’occupazione della madre ha un effetto negativo sullo sviluppo del bambino (Baydar e Brooks-Gunn, 1991; Desai *et. al.*, 1989), mentre altri rilevano un effetto nullo (Blau e Grossberg, 1992) e altri ancora riscontrano un effetto positivo (Vandell e Ramanan, 1992).

Queste differenze dipendono in gran parte dal fatto che le diverse ricerche non considerano gli stessi inputs. Alcuni studi valutano, oltre al tempo della madre, anche il tempo dei padri e di altri membri della famiglia, nonchè le spese dirette che la famiglia effettua per la formazione dei figli (Del Boca, Flinn e Wiswall, 2010). Negli studi che considerano anche il ruolo dei servizi per l’infanzia come sostituto del tempo dei genitori, si mette in evidenza che non si tratta di una variabile esogena ma bensì endogena, cioè oggetto di scelta da parte delle famiglie che cercano la soluzione migliore (costo, qualità e distanza) date le opportunità disponibili (Liu *et al.*, 2010; Todd e Wolpin, 2007).

L’impatto dell’utilizzo del *childcare* è stato analizzato anche in molti studi condotti da psicologi (NICHD, 2000; Love *et al.* 2003) che sembrano concordare nel riscontrare un suo effetto positivo, soprattutto quando il servizio è di alta qualità (Howes *et al.*, 1992; Andersson, 1992; Rosenthal 1994;

NICHD, 2000) e soprattutto per i bambini provenienti dalle famiglie meno abbienti (Love *et al.*, 2003; Votruba-Drzal *et al.*, 2004).

Gli studi che controllano per la qualità del *childcare* sono prevalentemente riferiti al contesto anglosassone, dove sono presenti varie forme di *childcare* privato, talvolta di qualità molto eterogenea sia per quanto riguarda le strutture, sia per quanto riguarda la preparazione e competenza del personale. Nel contesto dell'Europa continentale e dei paesi Scandinavi, invece, vi è molta meno variabilità nella qualità del servizio offerto. Datta Gupta e Simonsen (2010), per esempio, hanno analizzato l'impatto della frequenza di servizi per l'infanzia in Danimarca, paese in cui i servizi sono diffusi e caratterizzati da standard di qualità molto elevati ed omogenei, e hanno riscontrato che avere una madre che lavora non ha un effetto negativo sullo sviluppo dei bambini negli anni successivi.

Un'altra ragione alla base dei risultati contrastanti prodotti fin qui dalla letteratura empirica risiede nella distinzione tra le varie attività che caratterizzano il tempo dei genitori e includono il contributo dei padri. La letteratura relativa all'analisi dell'allocazione del tempo mostra, inoltre, come la situazione lavorativa del genitore possa essere una cattiva approssimazione del tempo, o meglio della scarsità di tempo, dedicato ai figli. Recenti studi (Mancini e Pasqua, 2009), infatti, mostrano come i genitori che lavorano, ed in particolar modo le madri, diminuiscano drasticamente il tempo dedicato alle incombenze domestiche e il proprio tempo libero prima di intaccare quello dedicato ai figli. Inoltre, laddove la madre lavora, il padre sembra compensare del minor tempo materno. Brooks-Gunn *et al.* (2002) trovano che il lavoro della madre nei primi anni di vita del bambino non comporta necessariamente uno svantaggio nello sviluppo cognitivo del bambino anche perché le madri che lavorano tendono a creare un ambiente più stimolante per i bambini compensandoli così per il minor tempo che trascorrono con loro, mentre Ahnert e Lamb (2003) dimostrano come le madri dei bambini che frequentano il nido tendano a compensare il minor tempo trascorso con i loro figli con un aumento dell'intensità della loro interazione, tanto che si può dire che l'attenzione che questi bambini ricevono è la stessa che ricevono i bambini accuditi esclusivamente dalla madre.

Infine, un'altra spiegazione delle diversità dei risultati è collegata al timing dell'investimento. L'effetto dell'assenza della madre (e quindi la potenziale riduzione di investimento nel capitale umano del bambino) è molto più rilevante quando il bambino è molto piccolo e meno negli anni seguenti. Heckman *et al.* (2010) mostrano come gli investimenti nei primi anni di vita sono i più importanti per gli sviluppi cognitivi e comportamentali. Lo studio forse più rilevante è quello che riguarda l'esperimento della Perry School svolto a metà degli anni '60 che, a differenza di altre analisi, si basa su una valutazione di un "*early intervention*" basata su un campione randomizzato. L'intervento, diretto ai bambini di 3 anni, è stato relativamente limitato: 2 ore e mezza al giorno di insegnamento in classe per 5 giorni alla settimana, e 1 ora circa alla settimana di visite a casa. La partecipazione dei bambini è durata due anni mentre le interviste di follow-up sono state condotte fino al compimento dei quarant'anni dei soggetti. L'analisi di Heckman mostra come questo programma abbia avuto un effetto positivo, che è durato nel tempo, più forte per le bambine che per i maschi. Inoltre nei lavori di Heckman si mostra che i programmi più efficaci sono stati quelli a cui sono seguiti ulteriori investimenti nella stessa direzione.

Gli effetti dell’esperienza in strutture di *childcare* emergono anche in termini di competenze sociali e socio-cognitive dei bambini: Love *et al.* (2003) mostrano come i bambini che hanno frequentato un asilo nido si dimostrano più estroversi, meno timidi e sono quindi facilitati nei rapporti con i compagni e con gli insegnati. Andersson (1992) trova che in Svezia i bambini che sono entrati al nido dopo aver compiuto un anno di età sono più indipendenti, hanno più facilità nel linguaggio e sono meno ansiosi e più socievoli e hanno risultati scolastici migliori all’età di 8 e 13 anni. La loro transizione alla scuola primaria è inoltre meno problematica. La frequenza di un nido, infatti, comporta un’esperienza di separazione dalla figura parentale (e quindi, in particolare, dalla madre) e questo può causare un aumento dello stress per il bambino (Ahnert *et al.*, 2004 e Watamura *et al.*, 2004) particolarmente rilevante per i bambini che trascorrono molte ore al nido (Love *et.al.*, 2003). Alcuni contributi (tra cui Vandell e Carosanti, 1990; Bates *et al.*, 1994; NICHD, 2003) mettono invece in luce i rischi per i bambini che hanno frequentato l’asilo nido di sviluppare nell’età scolare comportamenti maggiormente aggressivi e di conflitto con gli adulti. Tali comportamenti sono stati però da taluni interpretati come affermazioni di indipendenza dall’adulto (Clerke-Stewart, 1989) e ciò ne ha diminuito la connotazione negativa. Ahnert e Lamb (2003), infine, evidenziano l’importanza di non eccedere con le ore di nido per consentire al bambino di avere momenti di recupero e ridurre i possibili effetti negativi sui comportamenti dei bambini.

Nessuna analisi ha considerato, fino a oggi, il caso dell’Italia. Lo scopo di questa ricerca è iniziare a colmare alcune delle lacune esistenti. Nel nostro paese, come abbiamo accennato nell’introduzione, non sono mai stati raccolti dati dettagliati e longitudinali come avviene in altre nazioni nord-europee o nord-americane (per esempio il PSID-CHILD Development Supplement, negli Stati Uniti e il Millennium Cohort in Gran Bretagna o il Danish Longitudinal Survey of Children in Danimarca) né tanto meno sono state condotte valutazioni *ex post* o *ex ante* di programmi. Le nuove fonti di dati oggi disponibili per l’Italia, che utilizzeremo in questo lavoro hanno dei limiti intrinseci: si riferiscono ad un solo anno, contengono informazioni su un numero molto limitato di variabili relative e consentono quindi solo una prima esplorazione sulla relazione tra investimenti in capitale umano nella prima età e successivi esiti cognitivi e comportamentali.

3. L’offerta di servizi di cura per la prima infanzia: confronti internazionali e regionali

In molti paesi europei, le famiglie in cui si lavora in due alla nascita dei figli possono scegliere tra più opzioni per organizzare la cura dei bambini. Ad esempio, le madri possono decidere di occuparsi personalmente dei figli nei loro primi anni di vita utilizzando lunghi congedi parentali, con la possibilità di condividerli, almeno parzialmente, con il partner. Oppure possono scegliere di delegare parte della cura a servizi pubblici e privati e continuare a lavorare part-time. In Italia, invece, le alternative dei genitori sono decisamente più limitate: i congedi parentali sono più brevi e meno pagati e disincentivano il congedo paterno, le opportunità di lavoro part-time sono più limitate e i servizi per i bambini con meno di tre anni

sono disponibili in misura inferiore che altrove. Questo spiega almeno in parte il fatto che un terzo delle madri lasciano il lavoro dopo la nascita del primo figlio (Sabbadini, 2005).

La Tabella 3.1 confronta la proporzione di famiglie che usano servizi di *childcare* “formale” (pubblici e privati). Notiamo una forte differenza tra le classi di età 0-2 e 3-5. I bambini 3-5 che frequentano *childcare* formale sono circa il 90% e questa proporzione è più alta che in altri paesi Europei. I bambini 0-2 che frequentano il *childcare* sono solo il 23%, la proporzione più bassa che in altri paesi, e vi è un uso più alto *childcare* informale (analogamente a quanto avviene in Grecia).

Tabella 3.1

Percentuale di utilizzo di *childcare* formale e informale (2007)

	Bambini 0-2		Bambini 3-5	
	formale	informale	formale	informale
Italia	24	20	90	3
Spagna	39	16	91	2
Francia	42	8	95	2
Grecia	13	38	63	13
Belgio	45	13	99	0
Svezia	48	0.5	92	0.2
Danimarca	72	1.2	85	0

Fonte EU-SILC (European Survey Income and Linving Conditions)dati 2007

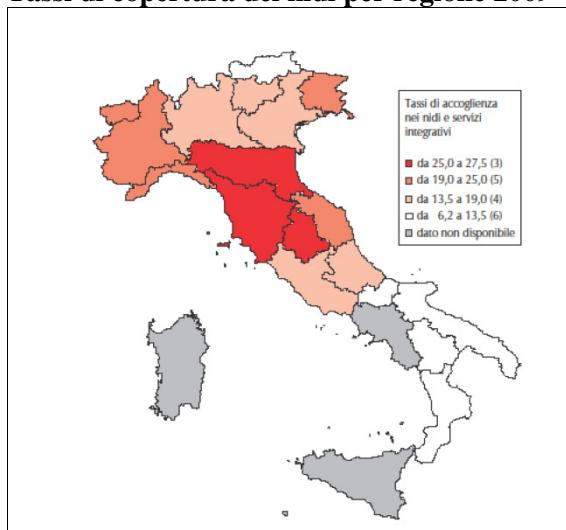
Alla fornitura di servizi all’infanzia non sembra infatti essere attribuita la medesima importanza nei diversi paesi Europei, facendo sì che la loro copertura e i tentativi di renderli maggiormente fruibili siano diversi tra paesi. Danimarca e Svezia, per esempio, considerano la fornitura dei servizi all’infanzia una parte essenziale delle politiche sociali, quasi un diritto, e pertanto forniscono una quasi totale copertura della domanda. In Belgio e in Francia il livello di fornitura è alto e l’obiettivo è quello di arrivare alla quasi totale copertura, mentre paesi come Spagna e Italia hanno incrementato i servizi, ma più lentamente (De Haneau, 2008).

Se guardiamo la disponibilità di *childcare* per i bambini 0-2 nelle varie regioni italiane notiamo poi una forte disomogeneità territoriale: i servizi si *childcare* sono molto concentrati geograficamente in alcune regioni e quasi assenti in altre⁶ (Figura 3.1.).

⁶ Per un confronto tra le varie politiche destinate alle famiglie con figli piccoli vedi De Haneau *et al.* (2008).

Figura 3.1

Tassi di copertura dei nidi per regione 2009



Fonte: ISTAT (2010), L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia.

La disponibilità di posti nido pubblici è infatti alta in Emilia Romagna, Toscana e Umbria con una percentuale di bambini che usufruisce dei servizi superiore al 25%, mentre nelle regioni del Sud varia tra i 6% e il 13%.

Un'altra importante caratteristica dell'offerta di *childcare* pubblico riguarda gli orari. Gli orari dei nidi pubblici sono più limitati che in altri paesi Europei (De Henau *et al.*, 2008), soprattutto nelle aree del Mezzogiorno, e di conseguenza sono poco coerenti con l'orario di lavoro prevalente in Italia, ovvero un orario *full-time* particolarmente lungo rispetto al resto d'Europa. Ciascun comune può decidere gli orari degli asili nido, ma in media il numero di ore massimo in cui si può lasciare un bambino all'asilo è di 8 ore e il numero minimo si aggira intorno alle 5 ore (a Trento anche solo per 3 ore e mezza). Nel Sud Italia, in particolare, gli orari sono particolarmente ridotti, tanto che a Napoli i nidi comunali in media consentono al massimo di lasciare i bambini per 6 ore e mezza.

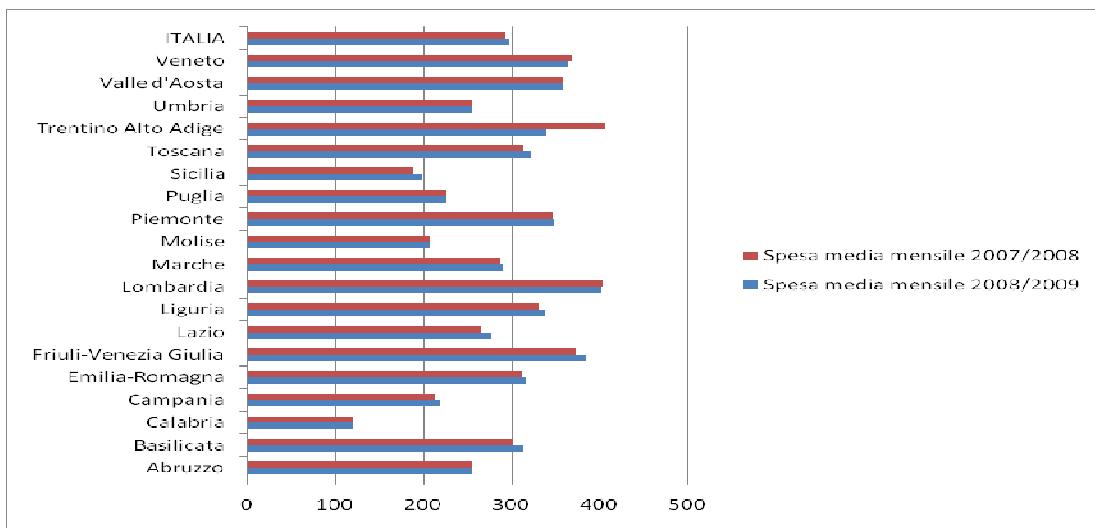
La situazione è ulteriormente complicata dal calendario scolastico annuale che presenta problemi di compatibilità per molte famiglie. Infatti, sono pochi i lavori che garantiscono vacanze estive di due mesi o più, compatibili con quelle scolastiche. Senza dimenticare poi che in vari casi i bambini non possono contare su due genitori che vivono con loro o non hanno nonni che abitano vicini (come nel caso degli immigrati), e non tutti i nonni sono poi disponibili a dedicarsi a tempo pieno alla cura dei nipoti.

Al problema della disponibilità di posti e degli orari dei nidi si affianca in Italia anche un problema di costi, che risultano infatti più alti che in altri paesi. Secondo i dati dell'indagine dell'Osservatorio prezzi e tariffe di Cittadinanza Attiva la spesa media mensile per una famiglia che ha un bambino all'asilo nido

comunale è di 300 euro⁷. Questa spesa varia da regione a regione: 221 euro nelle regioni del Sud e 364 al Nord, con un lieve aumento rispetto all'anno precedente (Figura 3.2.)

Figura 3.2.

Spesa media mensile per regione, anni scolastici 2007/2008 e 2008/2009.



Note: i valori riportati si riferiscono agli asili nido comunali. Per Basilicata e Puglia si fa riferimento soltanto al servizio di asilo nido a tempo corto; per Calabria, Molise, Sardegna e Sicilia la retta mensile riportata comprende sia il tempo corto che il tempo lungo.

Fonte: Cittadinanzattiva, Osservatorio Prezzi e Tariffe, 2010.

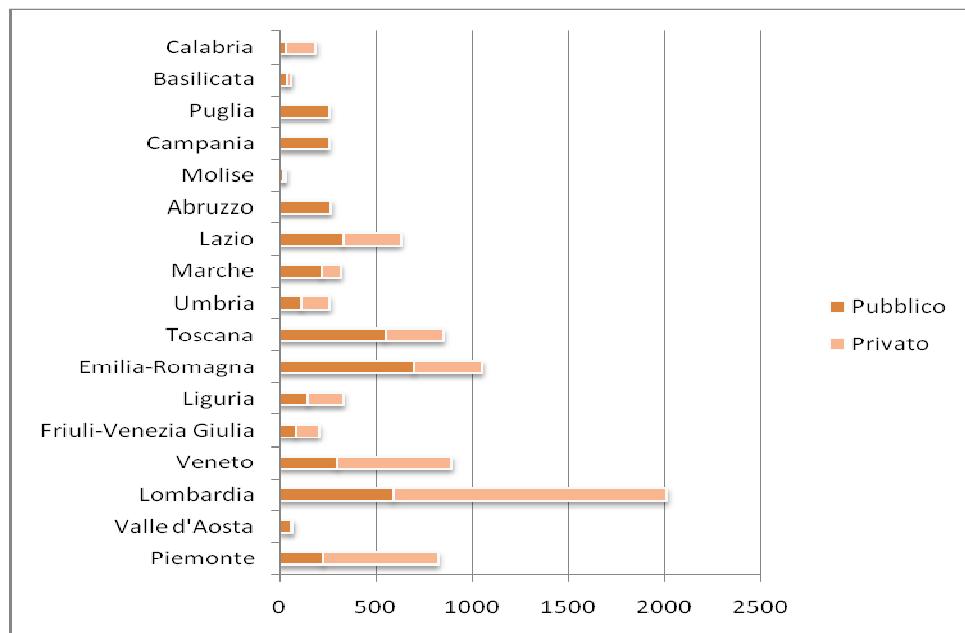
Per quanto riguarda la copertura dei costi, in media in Italia i costi sono coperti per circa il 60% dall'ente locale erogante e per il restante 40% dalle rette degli utenti. La situazione varia però a seconda della regioni. Mediamente la spesa mensile sostenuta dai comuni italiani (in cui è presente il servizio) per ciascun bambino frequentante (considerando 10 mesi di frequenza all'anno) è di circa 600 euro, con un massimo di 892 euro in Valle d'Aosta ed un minimo di circa 285 euro in Basilicata.

Se la situazione dei nidi pubblici mostra tutti i problemi sopra descritti, in Italia negli ultimi anni è cresciuta molto l'offerta di nidi privati, nonostante il fatto che in media siano più costosi. Il numero di nidi del settore privato è passato dal 7% del totale nel 1997, al 20% nel 2000, al 39% nel 2005 e al 42% nel 2008. Questo non sembra emergere dai dati sopra riportati in quanto negli anni precedenti l'ISTAT non includeva i servizi privati per l'infanzia. Questa dinamica ha cambiato la struttura dell'offerta dei nidi a livello nazionale e per regione (vedi Appendice Istituzionale). Tuttavia la Figura 3.4. mostra come anche la distribuzione tra nido pubblico e privato sia molto diversa tra regione e regione, per esempio in Emilia e Toscana prevale il servizio pubblico rispetto alla Lombardia dove prevale il privato.

⁷ L'Osservatorio prezzi e tariffe di Cittadinanzattiva (2009) considera una ipotetica famiglia composta da tre persone (genitori più un bambino di 0-3 anni) che percepisce un reddito lordo annuo pari a 44.200 euro, al quale corrisponde un Isee di 19.900 euro.

Figura 3.3.

Servizi educativi secondo la titolarità pubblica o privata, per regione, 2008



Note: dati non disponibili per Sicilia e Sardegna; i dati per la Provincia Autonoma di Trento, Campania e Puglia comprendono soltanto gli asili pubblici. Fonte: Istituto degli Innocenti (2010), Monitoraggio del piano di sviluppo dei servizi socio-educativi per prima infanzia_Rapporto al 31 Dicembre 2008.

La recente crescita dei nidi privati risponde sia alla mancanza di servizi pubblici specialmente nelle regioni del Sud, ma anche alla crescente domanda di flessibilità di orario e di calendario dovuta anche ai cambiamenti delle strutture familiari (più famiglie separate e più famiglie senza nonni vicini). L'aiuto dei nonni nella cura dei figli è infatti ancora un fattore molto importante, sia come sostituto ai servizi formali sia come sostegno al loro uso, laddove esistono rigidità e limiti dell'offerta.

Diversamente dai servizi formali all'infanzia, l'aiuto dei nonni è flessibile per durata e per orari. Inoltre, essi offrono servizi a costo zero. Come mostra una ricerca di Keck e Saraceno (2008) nel nostro paese la vera condivisione della cura dei figli piccoli avviene con i nonni. Questo non dipende da una particolare maggiore disponibilità numerica di nonni rispetto agli altri paesi, ma dalla grande vicinanza geografica tra le famiglie giovani e almeno una delle due famiglie di origine e dalla disponibilità dei nonni, e in particolare delle nonne, ad aiutare nella cura dei piccoli. Come si vede dalla Tabella 3.1. la proporzione di nonni che in Italia si occupa dei nipoti tutti i giorni è intorno al 31% e il 47% se ne occupa una volta alla settimana, valori più elevati che altrove.

Tabella 3.2***Childcare da parte dei nonni***

	% settimanale	% giornaliera
Austria	35	13
Germania	41	15
Svezia	23	3
Olanda	37	2
Spagna	37	23
Italia	47	31
Francia	28	9
Danimarca	22	2
Grecia	46	28
Svizzera	35	10
Belgio	46	15

Fonte: Dati Share, (Survey of Health, Aging and Retirement in Europe) 2004

Pertanto, il sistema di aiuti familiari, favorendo in modo significativo la conciliazione del lavoro con le responsabilità di cura verso i figli, rende meno vincolate le scelte di lavoro e di fecondità. I risultati ottenuti dai nostri studi condotti sui dati ECHP (*European Community Household Panel*) mostrano che nelle famiglie dove i nonni convivono con la coppia, le donne lavorano di più e hanno più figli (Del Boca, Pasqua e Pronzato, 2009).

Nel prossimo futuro tuttavia i nonni in grado di curare i nipoti a tempo pieno potrebbero diminuire, perché cambierà la disponibilità delle nuove generazioni dei nonni. Ciò a nostro avviso potrebbe determinare vari cambiamenti: da un lato un cambiamento del modello culturale per cui potrebbe aumentare la fiducia nelle istituzioni e nei servizi, dall'altro una maggiore propensione al lavoro delle donne di cinquant'anni e oltre (anche per gli effetti delle riforme previdenziali che tendono ad innalzare l'età della pensione per entrambi i generi), una maggiore mobilità lavorativa delle giovani generazioni specie quelle istruite che potrebbe ridurre la prossimità geografica tra le generazioni. E' ovviamente difficile dire a priori se l'utilizzo del tempo dei nonni, conveniente perché a costo zero, abbia anche valenze positive sullo sviluppo dei bambini. Se è vero che le nuove mamme ritardano sempre di più l'età del primo figlio, ciò significa che l'età in cui si diventa nonni avviene in età sempre più avanzata. Quali sono gli inputs dati dai nonni ai nipoti? Certo cura e amore, ma forse anche un perpetuarsi di standards tradizionali di ruoli tra i sessi e scarsa socializzazione con altri bambini problematico in un paesi in cui le famiglie con figli unici stanno diventando la maggioranza.

3.1 Direzioni di ricerca in Italia

I limiti delle politiche per la famiglia in Italia e in particolare la carenza di *childcare* per i primissimi anni (0-2) ha portato gli studiosi a concentrare l'attenzione sugli effetti di una maggior disponibilità di posti sull'offerta di lavoro delle donne e sui tassi di fertilità. Molti studi si sono concentrati su questa classe di età

dal momento che è quella più cruciale per la conciliazione famiglia lavoro. Una maggiore disponibilità di nidi aiuterebbe le famiglie a lavorare di più e fare più figli? Non è in realtà possibile dirlo in mancanza di un disegno di valutazione di impatto scientificamente valido, un grave limite che accompagna praticamente ogni scelta di politica sociale in Italia. Tuttavia, vi sono recenti studi empirici che, pur non avendo la validità di una sperimentazione, analizzano gli effetti di variazioni nei costi, nella tipologia e nell'accessibilità del *childcare* sul suo utilizzo e sull'offerta di lavoro femminile, e che ci sono d'aiuto nel pensare a come e dove costruire più asili e in quale forma. Anche a livello descrittivo emerge che nelle regioni dove l'offerta di nidi è cresciuta di più (Emilia Romagna e Toscana) e dove la copertura è superiore al 25%, l'occupazione femminile è superiore alla media italiana e la fecondità in crescita. Se mettiamo in relazione, a livello regionale, la crescita del tasso di fecondità totale, dal minimo storico del 1995 a oggi, con la partecipazione delle donne al mercato del lavoro, si ottiene una relazione fortemente positiva che vale anche se si tolgono le nascite straniere (Del Boca e Rosina, 2009).

Questi risultati suggeriscono che nascite e lavoro femminile possono crescere assieme in presenza di adeguati strumenti di conciliazione. Se teniamo conto delle differenze tra le regioni italiane vediamo che un aumento dei sussidi al *childcare* ha un effetto sull'utilizzo dei nidi e sull'offerta di lavoro delle madri *solo* nelle zone dove gli asili nidi sono più diffusi (Del Boca e Vuri, 2007). Il servizio pubblico e il servizio privato non sembrano quindi essere perfetti sostituti: se si aumentassero i sussidi al nido pubblico fino a coprire il 100% del costo del servizio, l'utilizzo del servizio pubblico crescerebbe di 7 punti percentuali, quello privato resterebbe inalterato, mentre diminuirebbe di 7 punti percentuali l'utilizzo dell'aiuto dei nonni o babysitter. Le simulazioni condotte sulla disponibilità degli asili pubblici (Del Boca, Pasqua e Pronzato, 2009) mostrano che se l'offerta aumentasse fino a toccare i valori della Danimarca, l'utilizzo del servizio pubblico aumenterebbe molto, quello del servizio privato diminuirebbe poco, mentre si ridurrebbe molto l'uso di quello informale (nonni e baby sitter).

I risultati delle nostre simulazioni mostrano, infine, che gli effetti variano anche a seconda del livello di istruzione. Un incremento del numero dei nidi del 10% farebbe aumentare la probabilità di lavorare del 7% per le donne più istruite e del 14% per le donne meno istruite. Queste elasticità mostrano che costi e disponibilità non sono tutto. Sono ancora forti le resistenze all'utilizzo del nido, in parte dovute alla convinzione che i figli piccoli stiano meglio con le loro madri. Una recente analisi della Banca d'Italia rivela che circa il 58% delle famiglie preferiscono accudire i figli nelle loro case, il 19% utilizza il nido, il 5% è in lista d'attesa e il 18% lo utilizzerebbe, ma sono troppo lontani o troppo cari (Zollino, 2008). La ricerca mostra poi una interessante relazione positiva tra ricettività delle strutture pubbliche esistenti e dimensione delle liste di attesa per accedervi. Confrontando l'andamento delle domande di ammissione e dei posti disponibili si evidenzia come le liste di attesa presso le strutture pubbliche, anziché ridursi, spesso si allungano all'aumentare dei posti disponibili. I dati della *World Values Survey* mostrano come in Italia un numero più elevato di famiglie rispetto agli altri paesi europei ritiene che i bambini piccoli soffrano se stanno all'asilo e la madre lavora: la percentuale è l'80% di famiglie in Italia, mentre la maggior parte dei paesi

oscilla tra il 40 e 60% fino ad arrivare al 18% in Danimarca, dove da più tempo c'è una tradizione di forte presenza di nidi .

L'Unione Europea si preoccupa non solo di una maggiore disponibilità di posti, ma anche della loro qualità. In genere, gli esperti con il termine "qualità" indicano tutti quegli aspetti che contribuiscono allo sviluppo sociale, cognitivo ed emozionale del bambino. Si distinguono aspetti strutturali, di processo e contestuali. I primi riguardano quei fattori ambientali su cui i governi possono decidere: la dimensione della classe, il rapporto insegnanti-bambini, il numero di metri quadri disponibili per bambino, la qualifica professionale o il livello di istruzione necessario per gli educatori, le regole di sicurezza imposte. Altri aspetti meno strutturali riguardano invece l'interazione del gruppo stesso, quindi il tipo di attività svolte, la diversificazione delle attività, l'interazione tra bambini e l'interazione dei bambini con gli insegnati. Infine gli aspetti contestuali sono quelli di ambiente in senso lato, ossia la cura a casa rispetto la cura all'asilo. E' difficile misurare e confrontare il complesso di questi aspetti data l'eterogeneità del contesto Europeo e la difficile traduzione di esperienze pedagogiche in numeri. Gli studi che hanno cercato di valutare questi aspetti hanno fatto riferimento prevalentemente ai dati sugli aspetti strutturali. De Haneau *et al.* (2008) hanno stilato una classifica della qualità dei nidi che usa come strumenti di classificazione il rapporto insegnanti/bambini. La media europea si aggira per i più piccoli da un minimo di 3 bambini per insegnate ad un massimo di 6,4. Le graduatorie mettono l'Italia all'ottavo posto per qualità del servizio: per esempio, mentre in Danimarca ci sono tre bambini per insegnante, in Italia il rapporto è il doppio (vedi Tabella 3.3).

Tabella 3.3
Rapporto insegnanti/ bambini in child care (Paesi Europei)

<i>Bambini/insegnanti 0-2</i>	<i>Bambini/insegnanti 3-5</i>
Danimarca 3	Danimarca 6
Islanda 3.3	Svezia 6
UK 3.7	Finlandia 7
Finlandia 4	Austria 8.8
Austria 4.5	Italia 12.5
Olanda 5	Francia 12.7
Francia 5.8	Portogallo 16.4
Italia 6	Belgio 18.5
Svezia 6	Olanda 20
Germania 7.5	UK 24.3
Belgio 9	Spagna 25
Spagna 13.7	Grecia 30

Fonte: De Haneau et 2008

La situazione è diversa per quanto riguarda la classe d'età 3-5, dove l'Italia è più in alto nella classifica con 12,5 bambini per insegnante (di nuovo il doppio della Danimarca).

Se già l'Italia non è ai primi posti secondo i rankings internazionali, ci sono poi anche ampie differenze tra le regioni. Anche in questo caso i dati disponibili sono quelli su numero di addetti ed educatori

che mettono l’Emilia Romagna al primo posto con Lombardia, Piemonte e Toscana (dati *Cittadinanza attiva* 2007). Come già evidenziato, l’Emilia Romagna è la regione che da più tempo ha investito in modelli di *childcare* che non sono finalizzati solo alla cura fisica dei bambini, ma anche alla loro istruzione e socializzazione. L’esperienza che va più indietro nel tempo è quella di Reggio Emilia, dove dagli anni settanta si segue l’approccio pedagogico di Loris Malaguzzi⁸. Gli orientamenti del modello di Reggio Emilia, sono diffusi in tutto il mondo da un centro di training per educatori, che è riconosciuto a livello internazionale. La sua filosofia si basa sui seguenti criteri: 1) i bambini imparano con esperienze di movimento, ascolto, contatto e vista; 2) i bambini hanno relazioni con altri bambini in un mondo dove sono liberi di esplorare; 3) ci sono innumerevoli modi e linguaggi in cui esprimersi; 4) le insegnanti imparano dai bambini per capire il loro processo cognitivo; 5) i genitori sono parte essenziale dell’esperienza di Reggio Emilia, come partners dei bambini e degli insegnanti, partecipano allo sviluppo del curriculum e alle attività del nido.

Nella sezione successiva esploriamo il rapporto tra investimenti dei genitori (principalmente le madri) e investimenti nell’ambito delle scuole di infanzia e sviluppi cognitivi (risultati scolastici) e comportamentali dei bambini in Italia. Come abbiamo già sottolineato i dati italiani sono ancora assai limitati, tuttavia ci pare importante iniziare ad descrivere ed esplorare questi dati per comprendere meglio la situazione italiana e le strategie con cui migliorare la qualità dei dati.

4. Un’ analisi dei dati italiani

Per analizzare il legame tra child care, lavoro della madre e risultati scolastici e comportamentali dei bambini in Italia ci sono tre data set disponibili: i dati INVALSI (a livello provinciale), i dati ISFOL-Plus a livello individuale, (campione rappresentativo dell’intero paese) e i dati individuali raccolti a livello locale dal Dipartimento di Psicologia dell’Università di Torino.

4.1. Un’ analisi dei dati INVALSI

L’Istituto Nazionale per la Valutazione dell’Istruzione e della Formazione (INVALSI) raccoglie dall’anno scolastico 2008-2009 i dati relativi ai risultati dei test di matematica e lettura nelle classi di II e V elementare. Con riferimento all’anno 2010, per la prima volta, saranno disponibili risultati standardizzati relativi alla valutazione delle competenze linguistiche e logiche dei bambini per l’universo dei bambini frequentanti scuole italiane.

I dati attualmente a nostra disposizione, invece, si riferiscono alla rilevazione 2008-2009 effettuata su un campione di scuole selezionato dall’INVALSI e da altre scuole che, volontariamente, hanno scelto di

⁸ Vedi www.reggiochildren.org per la storia dei nidi a Reggio Emilia.

aderire. L'Istituto ci ha messo a disposizione le medie comunali dei risultati scolastici, costruite con i voti di tutte le scuole in cui è stata condotta la rilevazione⁹.

Le medie comunali sono poi stati aggregate a livello provinciale per la necessaria omogeneità con i dati relativi al *childcare* disponibili solo a questo dettaglio¹⁰. I dati sui risultati cognitivi sono stati uniti infatti con le informazioni relative al *childcare* misurato dal numero di posti disponibili per i bambini di età compresa tra 0 e 3 anni e ad altri indicatori economici-demografici quali il tasso di partecipazione al lavoro delle donne, la percentuale di bimbi nati da genitori immigrati sul totale nati, il PIL, la percentuale di iscritti all'università (indicatori, questi, del contesto sociale).

La Tabella 4.1 riporta le medie regionali dei risultati ai tests INVALSI, considerando le scuole campionate, dove i tests si sono svolti alla presenza di un osservatore esterno. Come si evince da questi dati c'è una variabilità regionale pronunciata sia tra i due tests (Italiano e Matematica) sia tra le due classi (II e V elementare). E' inoltre importante sottolineare come i voti medi per regione cambino significativamente se consideriamo soltanto le scuole campionate piuttosto che tutte le scuole partecipanti.

Tabella 4.1.
Risultati scolastici per Italiano e Matematica, II e V Elementare,

	Italiano		Matematica	
	II Primaria	V Primaria	II Primaria	V Primaria
Abruzzo	64.9	62.4	54.7	55.3
Basilicata	65.2	62.9	56.5	56.9
Bolzano	61.7	56.1	50.5	51.7
Calabria	63.7	63.0	57.4	57.4
Campania	60.5	62.4	56.0	57.2
Emilia Romagna	66.6	62.8	55.2	58.5
Friuli Venezia Giulia	68.2	63.2	57.1	59.9
Lazio	65.5	61.3	53.3	54.7
Liguria	66.1	62.6	53.7	57.0
Lombardia	68.9	63.2	55.4	58.4
Marche	68.7	65.3	56.6	60.7
Molise	66.9	64.5	56.2	57.2
Piemonte	67.0	63.6	55.3	59.3
Puglia	63.4	62.3	56.7	57.3
Sardegna	62.5	59.0	53.2	51.6
Sicilia	59.3	57.9	50.8	50.4
Toscana	66.3	64.4	54.5	59.8
Trento	66.1	61.8	54.3	59.3
Umbria	67.4	63.9	56.2	59.8
Valle d'Aosta	71.5	63.0	55.6	57.0
Veneto	65.7	63.1	55.5	60.4
Italia	65.0	62.3	54.9	57.1

⁹ Ossia le scuole appartenenti al campione e quelle volontarie.

¹⁰ I dati relativi ai posti disponibili provengono da Cittadinanza attiva, "Gli asili nido comunali in Italia, tra caro rette e liste d'attesa _ Dossier a cura dell'Osservatorio Prezzi e Tariffe di Cittadinanzattiva" Roma, Toto Tiziana, , Roma, Febbraio 2007

Note: nelle scuole campionate i tests si sono svolti alla presenza di un osservatore esterno. Fonte: INVALSI SNV 2008/2009, *Rilevazione degli apprendimenti Scuola Primaria _ Prime valutazioni*.

Utilizzando questo dataset, abbiamo quindi effettuato alcune stime su un totale di 197 osservazioni, distinguendo tra capoluoghi di provincia e “resto della provincia”. E’ opportuno riconoscere che tali stime saranno più corrette con i dati relativi alla rilevazione 2010, in cui i tests sono stati effettuati sull’universo delle scuole, per cui non ci saranno più problemi di rappresentatività e volontarietà nell’adesione alla rilevazione.

La Tabella 4.2. riporta i risultati di una regressione in cui la variabile dipendente sono gli esiti scolastici e le variabili indipendenti sono la disponibilità di child care e gli indicatori socio-demografici.

Tabella 4.2.

Risultati OLS Variabile Dipendente Esiti Scolastici

	II Primaria		V Primaria	
	Italiano	Matematica	Italiano	Matematica
Disponibilità provinciale childcare	.1008 (.0303)**	.0882 (.0426)**	.0831 (.0247)**	.0678 (.0404)
Partecipazione femminile al lavoro	-.0604 (.0681)	-.3002 (.075)**	-.0827 (.0385)**	-.0528 (.0475)
Iscritti all’Università	.1383 (.0482)**	.0185 (.0574)	.0906 (.033)**	.01916 (.0387)
PIL	.001 (.0004)**	.0002 (.0006)	.0002 (.0005)	-.0001 (-.0001)
Costante	55.696 (3.99)**	69.367 (5.633)**	60.697 (2.639)**	57.753 (3.194)**
Num. Osservazioni	197	197	197	197
Clusters	101	101	101	101

Note: ** = livello di significatività al 5%. Errori standard tra parentesi e clusterizzati a livello di provincia. Il totale delle osservazioni comprende le province italiane distinte fra “capoluogo” e “resto della provincia”. In questa regressione abbiamo controllato anche per i seguenti fattori demografici e sociali: percentuale di immigrati nati sul totale dei nati; percentuale di immigrati sui cittadini residenti; affluenza alle urne alle elezioni europee (2009); tasso di riciclaggio dei rifiuti e porzione di parchi pubblici per abitante.

Come emerge dalla Tabella 4.2., i risultati di Italiano e di Matematica sia della II elementare che della V elementare sono associate in modo positivo alla disponibilità di childcare (la relazione con i risultati di Matematica è significativa solo per la II). Questa minore significatività può essere spiegata con il fatto che i risultati in matematica dipendono in gran parte da caratteristiche innate. Per quanto riguarda le variabili socio-demografiche, esiste una relazione negativa tra esito scolastico e partecipazione femminile al mercato del lavoro (significativa per gli esiti di Matematica in II e di Italiano in V elementare). La percentuale di

iscritti all'università ha un effetto positivo e significativo sugli esiti per l'Italiano. I risultati, se pure esplorativi, e limitati per la tipologia del campionamento, confermano quindi in parte risultati discussi nella letteratura. Ovviamente l'effetto della disponibilità dei nidi può essere in parte correlato con il grado di "ricchezza" della provincia/regione. Le variabili relative al PIL, alla partecipazione femminile al mercato del lavoro e la percentuale degli iscritti all'università ci servono per controllare per questo effetto. Come abbiamo accennato nella discussione delle pagine precedenti, l'esperienza del childcare per lo sviluppo cognitivo è rilevante quando il childcare è di qualità. Per verificare questa ipotesi abbiamo introdotto l'interazione tra disponibilità dei nidi e regione dove i nidi sono in media di più alta qualità, per esempio Emilia Romagna. In Emilia Romagna non solo prevale il servizio pubblico rispetto alle altre regioni, ma sono presenti esperienze pedagogiche sviluppate da decenni che fanno da esempio per altre strutture in Italia e in altri paesi.

Tabella 4.3.

Risultati OLS Variabile Dipendente Esiti Scolastici (interazione Emilia Romagna)

	II Primaria		V Primaria	
	Italiano	Matematica	Italiano	Matematica
Disponibilità childcare	.1049** (.031)	.049 (.034)	.072** (.024)	.2790** (.1099)
Disponibilità childcare* Emilia Romagna	-.0165 (.045)	.156** (.054)	.04556 (.0346)	.108** (.049)
Partecipazione femminile al lavoro	-.059 (.068)	-.306** (.075)	-.083** (.038)	-.057 (.045)
Pil	.0001** (.00005)	.0003 (.0005)	.0002 (.0005)	.0013 (.0005)
Iscritti all'Università	.139** (.048)	.0114 (.054)	.088** (.0331)	.015 (.036)
Costante	55.64** (4.038)	69.85** (5.317)	60.88** (2.568)	58.039** (2.94)
Osservazioni	197	197	197	197
Clusters	101	101	101	101

Note: ** = livello di significatività al 5%. Errori standard tra parentesi e clusterizzati a livello di provincia. Il totale delle osservazioni comprende le province italiane distinte fra "capoluogo" e "resto della provincia". In questa regressione abbiamo controllato anche per i seguenti fattori demografici e sociali: percentuale di immigrati nati sul totale dei nati; percentuale di immigrati sui cittadini residenti; affluenza alle urne alle elezioni europee (2009); tasso di riciclaggio dei rifiuti e porzione di parchi pubblici per abitante.

Quando si introduce l'interazione si nota che la relazione tra *childcare* e risultati nei tests è positivo e significativo anche per la matematica. Le altre variabili mantengono l'effetto riscontrato in precedenza.

Un'altra correlazione importante è quella che riguarda lo status socio-economico. Gli analisti dell'INVALSI hanno costruito un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi della quinta elementare e hanno analizzato il rapporto con i punteggi scolastici ottenuti (Campofiori *et al.*, 2010). La Tabella 4.4. riporta i valori dei punteggi in Italiano e Matematica nei quattro quartili dell'indicatore ESCS

(*Economic, Social and Cultural Status*, denominazione internazionale dell’indice di *background* dello studente)¹¹.

Tabella 4.4.

Punteggi Italiano e Matematica per Status Socio-Economico

Macroarea ¹³	Quartili dell’indicatore ESCS	Punteggi medi di Italiano	Punteggi medi di Matematica
Nord-ovest	I	473	477
	II	499	502
	III	513	511
	IV	528	529
Nord-est	I	472	486
	II	497	510
	III	511	519
	IV	530	536
Centro	I	465	466
	II	493	495
	III	506	502
	IV	526	521
Sud	I	481	486
	II	496	497
	III	520	520
	IV	540	524
Sud-Isole	I	443	441
	II	480	471
	III	499	487
	IV	529	507

Fonte Campofiori et al 2010 www.invalsi.it

E’ evidente l’andamento decisamente crescente dei punteggi medi di entrambe le discipline in relazione a migliori condizioni socio-economico-culturali degli allievi. In altri termini, come evidenziato già in molte ricerche nazionali e internazionali, il miglioramento delle condizioni culturali e materiali di cui un allievo può godere si riflette in un sensibile miglioramento dei livelli medi di apprendimento, con un divario di oltre mezza unità di deviazione standard tra i risultati medi di coloro che godono di un *background* familiare meno favorevole e coloro che invece possono avvantaggiarsi delle condizioni migliori.

L’utilizzo dei risultati della nostra esplorazione sui dati INVALSI è tuttavia complicato dal fatto che il dataset contiene sia scuole campionate che scuole “volontarie” e quindi potrebbe esserci un problema di selezione tale per cui solo le scuole “migliori” hanno collaborato spontaneamente all’Indagine. Nel 2010 sarà possibile replicare queste analisi con un dataset più completo e attendibile.

¹¹ Per una descrizione dettagliata dell’indicatore vedi: Campofiori, E., Figura E., Papini M., Ricci, R. (2010) Un indicatore di status socio economico culturale degli allievi della quinta primaria in Italia INVALSI Wp 272010

4.2. I risultati scolastici nel medio lungo periodo: un'analisi con i dati ISFOL-Plus

ISFOL-Plus¹² è una banca dati che raccoglie i dati socio-demografici e relativi alla posizione nel mercato del lavoro di 40.000 individui in età lavorativa, tra i 18 e i 64 anni. Il dataset contiene anche informazioni sul percorso educativo (livello di istruzione raggiunto, tipo di scuole frequentate, risultati scolastici alla fine delle scuole medie, superiori e università). Finora esistono 3 rilevazioni, dal 2005 al 2007. Una parte degli individui sono intervistati consecutivamente per più anni e pertanto esiste una sezione panel del dataset. Il questionario somministrato nel 2007 conteneva alcune domande retrospettive circa l'occupazione della madre nei primi anni di vita dell'intervistato e l'eventuale frequenza di un *childcare*. Abbiamo utilizzato questi dati per analizzare l'effetto del lavoro materno e del *childcare* su diverse misure di risultato scolastico: voto finale della scuola media, voto finale del diploma di scuola superiore, voto di laurea. In particolare abbiamo definito le seguenti misure di *children outcomes*:

- *voto medie medio-alto* è una variabile dicotomica che assume valore 1 quando l'individuo ha conseguito un voto medio-alto (secondo la definizione del dataset stesso) alla fine della scuola media
- *voto superiori alto* è una variabile dicotomica che assume valore 1 quando l'individuo ha ottenuto il diploma di scuola superiore con un voto maggiore o uguale a 55/60 o 90/100
- *voto università alto* è una variabile dicotomica che assume valore 1 quando l'individuo ha conseguito la laurea con una votazione maggiore o uguale a 105/110

Per la nostra analisi abbiamo selezionato, a partire dal dataset, un campione di individui di nazionalità italiana¹³ e di età compresa tra i 18 e i 30 anni (13.576 individui).

La Tabella 4.5 riporta le statistiche descrittive per il campione utilizzato. Il 72,4% degli individui del nostro campione ha conseguito un voto medio-alto al termine della scuola media, il 28,9% un voto alto al termine della scuola superiore e il 56% un voto alto di laurea. Nel nostro campione, poi, il 56,9% di individui ha avuto una madre che lavorava (47,6% full-time e 9,3% part-time). Il 33% degli intervistati dichiara di essere stato in un *childcare*. Tale dato è indubbiamente più elevato rispetto ai valori medi sulla disponibilità dei nidi riportati dall'ISTAT, ma più vicino al dato EU-SILC.

Questo dato si riferisce infatti all'*utilizzo* del *childcare* (come nei dati EUSILC) e non ai posti disponibili (come nei dati ISTAT) e quindi si riferisce anche a varie forme servizio part-time e meno formale. Esiste infatti in Italia, e specie nelle regioni del Sud, un'ampia offerta di *childcare* non formalizzato e istituzionalizzato. Sono servizi privati di cura in cui i bambini vengono accuditi anche per l'intera giornata e costituiscono comunque, dal punto di vista della nostra analisi, un'esperienza di accadimento precoce non materno (anche se senza dubbio di qualità potenzialmente inferiore rispetto a quella dei servizi pubblici per l'infanzia). E' infine possibile che, nel rispondere alla domanda retrospettiva che si riferisce a molti anni prima, alcuni individui abbiano risposto pensando alle loro esperienze di *childcare* prescolari e non precisamente al nido vero e proprio. Purtroppo non è possibile misurare o correggere questo potenziale

¹² Ringraziamo l'ISFOL per averci messo a disposizione i dati relativi alla rilevazione 2007.

¹³ Gli stranieri sono stati esclusi dall'analisi perché nel nostro campione quelli che erano già in Italia nei primi anni di vita solo una percentuale molto bassa.

errore di interpretazione e pertanto sarà opportuno, nella nostra analisi, riferirci più agli effetti dell'*esperienza* di *childcare* che al puro *effetto* dell'asilo nido. La Tabella 4.5 riporta le statistiche descrittive del nostro campione.

Tabella 4.5

Statistiche descrittive (individui 18-30 anni)	
Voto medie alto	72,4%
Voto superiori alto	28,9%
Voto laurea alto	56,0%
Childcare	33,0%
Madre lavorava FT	47,6%
Madre lavorava PT	9,3%
Madre non lavorava	43,1%
Età	23,9
Femmina	56,9%
Istruzione padre alta (= laurea)	13,7%
Istruzione madre alta (= laurea)	11,8%
Nord	37,2%
Centro	18,4%
Sud	44,4%
n. osservazioni	13.576

Nel valutare gli effetti dell' esperienza di *childcare* e del lavoro della madre in età prescolare sui risultati scolastici degli individui del nostro campione, occorre tenere in considerazione il fatto che l'utilizzo di *childcare* non è una variabile esogena, ma è oggetto di scelta da parte dei genitori. Quindi seguiamo le indicazioni della letteratura discussa nelle pagine precedenti (Bernal, 2007) e stimiamo l'impatto dell'esperienza di *childcare* utilizzando un modello di variabili strumentali. L'utilizzo del *childcare* non può essere considerata indipendente dal livello di istruzione dei genitori (e in particolare della madre), ma anche dalla disponibilità di servizi pubblici e privati nell'area di residenza e pertanto il sotto-campione di individui che ha avuto esperienze di *childcare* potrebbe essere statisticamente differente dal sotto-campione che non ne ha avute. Infatti la probabilità di aver frequentato il *childcare* aumenta se i genitori sono più istruiti. Per tenere in considerazione e isolare gli effetti delle diverse variabili sui risultati scolastici occorre quindi utilizzare tecniche econometriche in grado di correggere le stime dagli effetti dell'interdipendenza delle diverse variabili. Per la nostra analisi, pertanto, stimiamo la probabilità di avere ottenuto voti scolastici elevati, utilizzando un modello di probabilità lineare. I risultati delle stime ottenute sono riportati nella Tabella 4.6.

L'istruzione del padre ha un effetto positivo sui risultati scolastici dei bambini alle medie e superiori, mentre per i risultati universitari non è significativo. Questo riflette l'importanza del background familiare, che ha però un'importanza decrescente nel corso della carriera scolastica. Avere una madre che lavorava

(full-time o part-time) nei primi anni di vita ha invece un effetto negativo, ma significativo solo per studi superiori e laurea. Sembra quindi che il minor tempo che le madri lavoratrici dedicano ai loro figli abbia delle conseguenze negative nel medio e lungo termine sui risultati scolastici. Ciò dimostra l'importanza del tempo che i genitori dedicano ai figli per lo sviluppo cognitivo dei bambini, confermando i risultati della letteratura sia economiche che psicologica. Tuttavia può anche essere interpretato come effetto di status socio-economico visto che l'effetto è significativo soprattutto per le classi di età più elevate (per le quali è possibile riportare il voto di laurea, si veda dopo). Infatti negli anni 1980-1990 (in cui i nostri soggetti erano in età prescolare) il numero delle donne che lavorano era più basso ed era più elevato nelle fasce meno istruite rispetto a quanto avviene oggi.

Tabella 4.6.
Coefficienti regressione sui risultati scolastici

	<i>Variabili dipendenti</i>	<i>Variabili indipendenti</i>			
		<i>n. osservazioni</i>	<i>Istruzione padre alta</i>	<i>Ha frequentato childcare</i>	<i>Madre lavorava full-time</i>
Voto medie alto	7748	.079** (.012)	.331** (.103)	-.035* (.020)	-.043* (.024)
Voto superiori alto	6329	.044** (.019)	.399** (.128)	-.041* (.024)	-.060** (.029)
Voto laurea alto	2419	-.053 (.044)	1.201** (.377)	-.241** (.080)	-.197** (.081)

Nota: Altri controlli: età, genere. La variabile “nido” è stata strumentata. Strumenti: area geografica di residenza e livello di istruzione della madre. ** = livello di significatività al 5%; * = livello di significatività al 10%. Errori standard tra parentesi.

L'effetto del *childcare* è invece positivo e significativo e maggiore dell'effetto negativo del lavoro materno (e della bassa istruzione dei genitori¹⁴). Questo risultato suggerirebbe che i soggetti le cui mamme lavoravano quando erano piccoli subivano di meno l'effetto negativo del lavoro materno se frequentavano il *childcare*.

Per verificare il timing dell'impatto del *childcare* e delle altre variabili, stimiamo lo stesso modello separatamente per tre diverse coorti: 18-21 anni, 22-25 anni e 26-30 anni. Per la coorte dei più giovani si può considerare solo il voto delle medie, in quanto non tutti gli individui avevano già terminato la scuola superiore (e ovviamente l'università) al momento dell'intervista. Per analoghi motivi per la classe d'età 22-25 si è considerato solo il voto delle medie e quello delle superiori. Le statistiche descrittive (Tabella 4.7.) mostrano un uso del *childcare* più ampio e una proporzione dei mamme che lavorano maggiore dei soggetti appartenenti alle classi più giovani.

¹⁴ Risultato che si ottiene stimando il modello (non presentato qui) con la variabile “istruzione padre bassa”.

Tabella 4.7**Statistiche descrittive**

	<i>18 - 21 anni</i>	<i>22 - 25 anni</i>	<i>26 - 30 anni</i>
Voto medie alto	71,2%	73,5%	72,7%
Voto superiori alto	-	35,9%	24,4%
Voto laurea alto	-	-	56,6%
Childcare	41,1%	34,4%	27,7%
Madre lavorava FT	49,2%	49,0%	45,9%
Madre lavorava PT	12,9%	9,3%	7,5%
Madre non lavorava	37,9%	41,7%	46,6%
Età	19,6	23,0	27,8
Femmina	53,3%	58,9%	58,8%
Istruzione padre alta (= laurea)	14,9%	14,2%	12,8%
Istruzione madre alta (= laurea)	14,1%	12,1%	10,0%
Nord	38,6%	37,2%	36,5%
Centro	18,9%	17,6%	18,6%
Sud	42,5%	45,2%	44,9%
N. osservazioni	3925	3713	4781

I risultati dell'analisi empirica sono analoghi a quelli trovati per l'intero campione (Tabella 4.8) e la relazione positiva tra risultati scolastici e esperienza di *childcare* non sembra diminuire nel tempo. Anche gli effetti del lavoro materno e dell'istruzione del padre vanno nella stessa direzione quando si considera il campione diviso nelle diverse coorti, anche se la significatività dei coefficienti sembra diminuire.

Tabella 4.8**Coefficienti regressione sui risultati scolastici**

<i>18 - 21 anni</i>					
	<i>N. osservazioni</i>	<i>Istruzione padre alta</i>	<i>Ha frequentato il childcare</i>	<i>Madre lavorava</i>	
				<i>full-time</i>	<i>Part-time</i>
Voto medie alto	1776	.086** (.023)	.364** (.184)	-.048 (.038)	-.098** (.048)
<i>22 - 25 anni</i>					
		<i>Istruzione padre alta</i>	<i>Ha frequentato il childcare</i>	<i>Madre lavorava</i>	
				<i>full-time</i>	<i>Part-time</i>
Voto medie alto	2850	.096** (.021)	.329** (.166)	-.030 (.029)	-.009 (.036)
Voto superiori alto	2629	.050 (.031)	.427** (.206)	-.023 (.038)	-.091* (.047)
<i>26 - 30 anni</i>					
		<i>Istruzione padre alta</i>	<i>Ha frequentato il childcare</i>	<i>Madre lavorava</i>	
				<i>full-time</i>	<i>Part-time</i>
Voto medie alto	3122	.058** (.020)	.290* (.176)	-.029 (.039)	-.029 (.039)
Voto superiori alto	2910	.059** (.025)	.226 (.174)	-.042 (.035)	-.012 (.041)
Voto laurea alto	1513	-.039 (.047)	.934** (.456)	-.213** (.094)	-.163* (.093)

Nota: Altri controlli: età, genere. La variabile “nido” è stata strumentata. Strumenti: area geografica di residenza e livello di istruzione della madre. ** = livello di significatività al 5%; * = livello di significatività al 10%. Errori standard tra parentesi.

Nonostante alcuni limiti del campione considerato, i dati emersi sono interessanti e sembrano implicare un ruolo positivo del *childcare* sui risultati scolastici, soprattutto per i gruppi più svantaggiati, ossia dove l’istruzione dei genitori è minore.

4.3 I risultati comportamentali nel breve periodo: i dati del progetto di ricerca del Dipartimento di Psicologia

Come abbiamo discusso nelle pagine precedenti, la frequenza di un servizio di *childcare* e il tempo dei genitori hanno potenziali effetti non solo sui risultati scolastici, ma anche sui comportamenti dei bambini (risultati non-cognitivi). Per analizzare questo ulteriore aspetto utilizziamo un dataset costruito a partire da questionari somministrati in alcune scuole elementari da un gruppo di ricercatori del Dipartimento di Psicologia e della Scuola Universitaria Interfacoltà in Scienze Motorie di Torino¹⁵ in cui erano presenti, su nostra richiesta, domande retrospettive sulla situazione lavorativa della madre quando il bambino aveva meno di 3 anni e sul tipo di *childcare*. Il dataset contiene informazioni su 1.011 bambini delle classi prima-quarta elementare frequentanti alcune scuole della provincia di Cuneo (63% del campione), Asti (25% del campione) e Torino (12% del campione). I dati sono stati raccolti nell’anno scolastico 2008-2009.

Le variabili non cognitive e comportamentali che abbiamo considerato nel nostro campione sono:

- *capacità di ascolto*
- *capacità di concentrarsi nello studio*
- *capacità di stabilire relazione amicali*
- *creatività nel gioco*
- *creatività didattica*
- *capacità di cooperare con i compagni*

Queste variabili sembrano essere quelle che meglio descrivono i comportamenti dei bambini nei confronti dei compagni e dello studio. Rispetto a queste variabili, il questionario prevedeva una risposta secondo 5 differenti modalità che andavano da un valore di “molto” (pari a 5) ad un valore definito come “per nulla” (valore 1). Le risposte erano date in maniera separata e autonoma da genitori (questionario inviato a casa) e da insegnati. Per la nostra analisi abbiamo considerato solo le risposte date dagli insegnanti.

Nella Tabella 4.9 vengono riportate le statistiche descrittive relative al campione considerato

¹⁵ Ringraziamo le colleghi del Dipartimento di Psicologia dell’Università di Torino Silvia Ciarano e Paola Molina per averci fornito il dataset.

Tabella 4.9**Statistiche descrittive**

Elevata capacità di ascolto	27.0%
Elevata capacità di concentrarsi nello studio	24.1%
Elevata capacità di stabilire relazioni amicali	24.0%
Elevata creatività nel gioco	20.0%
Elevata creatività didattica	14.8%
Elevata capacità di cooperare con i compagni	16.9%
Femmina	52.4%
Entrambe i genitori presenti nel nucleo familiare	90.9%
Fratelli presenti	63.6%
Classe frequentata:	
- prima	24.5%
- seconda	53.3%
- terza	19.8%
- quarta	2.4%
Madre lavorava full-time	38.2%
Madre lavorava part-time	35.6%
Padre laureato	21.8%
Madre laureata	22.0%
Ha frequentato il <i>childcare</i>	32.8%
Asti	25.4%
Cuneo	63.0%
Torino	11.6%
n. osservazioni	880

Analogamente a quanto fatto nella sezione 4.2 relativamente ai risultati scolastici, abbiamo condotto un'analisi statistico-econometrica per isolare gli effetti delle variabili di interesse sui risultati comportamentali dei bambini¹⁶. Le variabili indipendenti che consideriamo sono il genere, se entrambi i genitori sono presenti nel nucleo familiare, se il bambino ha fratelli, la classe frequentata, se il padre è laureato, se il bambino ha frequentato un *childcare* e se la madre lavorava (full-time o part-time) nei primi tre anni di vita del bambino¹⁷. Il metodo di stima utilizzato è del tutto analogo a quello utilizzato nella sezione 4.2 (modello di probabilità lineare con regressori endogeni) e consente di tenere conto non solo degli effetti simultanei delle variabili esplicative, ma anche delle interdipendenze tra le diverse variabili considerate. Il valore dei coefficienti per le variabili di interesse è riportato nella Tabella 4.10.

¹⁶ Noè C. e Pasqua S. (2010), The Effects of Maternal Employment and Childcare on non-Cognitive Child Outcomes, mimeo

¹⁷ Anche in questo caso, come già avveniva per i dati ISFOL, la correlazione tra lavoro madre e frequenza dell'asilo nido è piuttosto bassa (0,288 se guardiamo il lavoro full-time della madre e 0,043 nel caso del lavoro part-time).

Tabella 4.10**Coefficienti regressione sui risultati comportamentali**

	<i>Istruzione padre alta</i>	<i>Ha frequentato l' asilo nido</i>	<i>Madre lavorava full-time</i>	<i>Madre lavorava part-time</i>
Elevata capacità di ascolto	-.018 (.061)	.914** (.323)	-.316** (.151)	-.154 (.106)
Elevata capacità di concentrarsi nello studio	.004 (.047)	.544** (.252)	-.205* (.120)	-.074 (.085)
Elevata capacità di stabilire relazioni amicali	-.071 (.046)	.561** (.266)	-.197 (.126)	-.124 (.091)
Elevata creatività nel gioco	-.047 (.060)	1.022** (.319)	-.379** (.149)	-.271** (.107)
Elevata creatività didattica	.010 (.049)	.634** (.264)	-.191* (.116)	-.156** (.081)
Elevata capacità di cooperare con i compagni	-.021 (.047)	.648** (.260)	-.248** (.124)	-.195** (.088)

Nota: Altri controlli: classe frequentata, genere, struttura familiare, presenza di fratelli. La variabile “nido” è stata strumentata. Strumenti: area geografica di residenza e livello di istruzione della madre. ** = livello di significatività al 5%; * = livello di significatività al 10%. Errori standard tra parentesi.

A differenza di quanto accade per gli *outcomes* cognitivi, l’istruzione del padre, non ha mai un effetto significativo sulle variabili comportamentali considerate. Questo risultato è coerente con il fatto l’istruzione dei genitori influenzi i risultati scolastici, ma non quelli comportamentali dei bambini.

L’aver frequentato un *childcare* formale ha invece un effetto positivo e significativo su tutti gli indicatori comportamentali considerati, mentre il lavoro della madre ha un effetto negativo anche se non sempre significativo.

Questi risultati sono quindi analoghi a quelli trovati per le variabili cognitive e confermano l’importanza dell’esperienza precoce di socializzazione nello sviluppo sociale e comportamentale dei bambini, specie quando la madre lavora, così come già emerso da molti studi psicologici. Purtroppo per mancanza di dati non è possibile controllare l’effetto della qualità del servizio di *childcare* frequentato dal bambino. Come già discusso, però, in Italia, a differenza di quanto avviene in altri paesi (specie anglosassoni), l’offerta di nidi pubblici è di buona qualità e i controlli a cui sono regolarmente sottoposti i nidi privati garantiscono un livello del servizio abbastanza alto. Questo garantisce una qualità alquanto omogenea e rende meno rilevate controllare i risultati per questa variabile.

Conclusioni

In questo lavoro abbiamo cercato di fornire un quadro di riferimento teorico, istituzionale e empirico per comprendere la rilevanza dell’*early investment* nei bambini da parte dei genitori e da parte delle

istituzioni scolastiche. In Italia la disponibilità di asili nidi è ancora scarsa, ben al di sotto della media Europea, e ciò è senza dubbio legato anche alla convinzione che i bambini “stanno meglio con la mamma”, o comunque che nei primi anni di vita un accudimento in ambiente familiare sia preferibile per il loro sviluppo. Eppure la letteratura psicologica presentata sembra dimostrare che nella maggior parte dei casi l’esperienza di *childcare* (quando è di buona qualità) “fa bene”: aiuta lo sviluppo di competenze che favoriscono i processi cognitivi e comportamentali dei bambini.

Fino ad oggi nessuna ricerca è stata condotta in Italia sugli effetti del tempo materno e della frequenza del nido sullo sviluppo comportamentale e cognitivo dei bambini a causa della mancanza di dati. La disponibilità dei dati INVALSI, ISFOL-Plus e dei dati del Dipartimento di Psicologia dell’Università di Torino ci hanno consentito di svolgere una prima analisi statistico-econometrica relativa all’Italia. Questa analisi ha dovuto tener conto del problema della selezione dei bambini che frequentano il nido: a causa della scarsa disponibilità di posti e per come sono costruite le graduatorie di accesso, i bambini che frequentano servizi formali di *childcare* appartengono spesso a famiglie dalle minori risorse economiche e di tempo, variabile queste che influenzano anche gli *outcomes* dei bambini.

Con le opportune tecniche econometriche utilizzate, abbiamo ottenuto risultati che sembrano confermare quelli riportati nella letteratura e riferiti ad altri paesi: il lavoro della madre, riducendo il tempo dedicato ai figli, ha effetti negativi sui risultati scolastici e comportamentali dei bambini, compensati tuttavia dal tempo di cura trascorso presso *childcare*. Gli effetti positivi del *childcare*, poi, sono maggiori per i bambini che provengono da famiglie con livelli di istruzione più bassi.

Quali conclusioni si possono trarre dallo studio condotto in termini di possibili politiche? Senza dubbio occorrono investimenti consistenti per aumentare la disponibilità di asili nido e renderne più omogenea l’offerta sul territorio nazionale. Le liste d’attesa sono ancora troppo lunghe e l’auspicio aumento dell’occupazione femminile farà crescere ulteriormente la domanda per il servizio.

Aumentare la quantità però non basta. Occorre investire nella qualità del servizio e monitorare affinché anche il servizio privato mantenga standard qualitativi elevati. Questa è l’unica garanzia che il nido mantenga il suo ruolo di *early investment* e non diventi solo uno strumento di conciliazione.

Il *childcare*, come emerge chiaramente dalla letteratura e dalla nostra analisi, è poi importante per lo sviluppo cognitivo e comportamentale dei bambini provenienti da contesti sociali e culturali svantaggiati. In questo senso serve a compensare le ineguaglianze e per aiutare le istituzioni ad intervenire laddove non è possibile un intervento diretto all’interno della famiglia. I nidi però non devono diventare dei “ghetti” per i bambini con problemi o provenienti dalle famiglie con difficoltà perché ciò ne ridurrebbe senz’altro l’impatto positivo sui bambini. E questa è un’ulteriore ragione per aumentarne la disponibilità in modo da consentire l’accesso anche a bambini con minori punteggi nelle graduatorie.

Concludendo occorre però sottolineare anche l’importanza del tempo che i genitori trascorrono con i loro figli nei primi anni di vita, fondamentale per il loro sviluppo. Per questo è necessario promuovere in Italia politiche che rendano i congedi parentali meglio retribuiti, più flessibili e maggiormente condivisi tra i genitori, così come già avviene in molti paesi del Nord Europa.

Bibliografia

- Ahnert L., Gunnar M. R., Lamb M. E. e Barthel M. (2004), Transition to Child Care: Associations With Infant–Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations, *Child Development*, 75(3): 639-650
- Ahnert L. e Lamb M. E. (2003), Shared Care: Establishing a Balance Between Home and Child Care Settings, *Child Development*, 74(4): 1044-1049
- Almond, D. e Currie, J. (2010) "Human Capital Development Before Age Five" *NBER Working Papers 15827*, National Bureau of Economic Research.
- Andersson B. E. (1992), Effects of Day-Care on Cognitive and Socioemotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish Schoolchildren, *Child Development*, 63(1): 20-36.
- Bates J., Marvinney D., Kelly T., Dodge K, Bennet R. e Pettit G. (1994), Child-care History and Kindergarten Adjustment, *Developmental Psychology*, 27:932-945
- Baydar, N. e Brooks-Gunn, J. (1991), Effects of Maternal Employment and Child Care arrangements on Preschoolers' Cognitive and Behavioral Outcomes, *Developmental Psychology*, 27: 932–45
- Bernal, R. (2008), The Effect of Maternal Employment and Child Care on Children Cognitive Development, *International Economic Review*, 49(4): 1173-1209.
- Blau, F. D., e Grossberg, A. (1992), Maternal Labor Supply and Children's Cognitive Development., *Review of Economics and Statistics*, 74: 474-481.
- Brilli, Y., Del Boca, D. e Pronzato, C (2010), Social capital and Educational Capital: an analisys on Invalsi data, mimeo Collegio Carlo Alberto-Centro Dondena.
- Brooks-Gunn J., Wen-Jui H. e Waldfogel J. (2002), Maternal Employment and Child Cognitive Outcomes in the First Three Years of Life: The NICHD Study of Early Child Care , *Child Development*, 73(4): 1052-1073.
- Carneiro, P. e Heckman, J. (2003), *Human capital policy*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Cunha, F., e Heckman, J. (2008), Formulating and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation, *Journal of Human Resources*, 43: 738-782
- Clarke-Stewart K. A. (1989), Infant day care: Maligned or malignant?, *American Psychologist*, 44, 266–273.
- Datta Gupta, N. e Simonsen, M. (2010), Non-Cognitive Child Outcomes and Universal High Quality Child Care, *Journal of Public Economics*, 94(1-2):30-43.
- De Henau, J., Meulders, D., e O'Dorchai, S. (2008), Making time for working parents: comparing public childcare provision. In D. Del Boca & C. Wetzel (Eds.), *Social Policies, Labour Markets and Motherhood. A comparative Analysis of European Countries*, Cambridge University Press.
- Del Boca, D. (2002), The Effect of Child Care and Part Time Opportunities on Participation and Fertility Decisions in Italy, *Journal of Population Economics*, 15(3): 549-573
- Del Boca, D. , Locatelli, M. e Vuri, D. (2005), Child-care Choices by working mothers: The case of Italy, *Review of Economics of Household*, Springer, 3(4):453-477.
- Del Boca, D.e Vuri, D. (2007), The Mismatch between Employment and Child Care in Italy: the Impact of Rationing, *Journal of Population Economics*, Springer, 20(4): 805-832.
- Del Boca D, Wetzel C. *Social Policies labour Markets and Motherhood* Cambridge University press 2008
- Del Boca, D., Pasqua S.e Pronzato, C. (2009) Motherhood and Market Work Decisions in Institutional Context: a European Perspective," *Oxford Economic Papers*, 61(suppl. 1): i147-i171
- Del Boca, D. e Sauer, R. M. (2009), Life cycle employment and fertility across institutional environments, *European Economic Review*, 53(3):274-292.

- Del Boca D., Flinn, C., e M. Wiswall (2010), Household Choices and Child Development NYU, IZA Dp 155, 2010
- Desai, S. Chase-Lansdale, P.L. e R.T. Micheal (1989), Mother on market?Effects of maternal employment on the intellectual ability of four-year-old children, *Demography*, 26:545-561
- Ermisch, J. and Francesconi, M. (2005), Parental Employment and Children's Welfare, in *Women at work: an Economic Perspective* (edited T.Boeri ,D. Del Boca, and C. Pissarides), Oxford University Press.
- Heckman,J.J., Moon,S.H., Pinto,R., e Yavitz,A.Q. (2010), The Rate of Return to the HighScope Perry Preschool Program, *Journal of Public Economics*, 94(1-2):114-128.
- Heckman, J.J. and Masterov, D.V. (2007), The Productivity Augment For Investing in Young Children, *Review of Agricultural Economics*, 29(3): 446-493.
- Howes C., Phillips D.A. e Whitebook M (1992), Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-Based Child Care, *Child Development*, 63(2): 449-460
- Istituto degli Innocenti (2002). I servizi educativi per la prima infanzia. *Quaderni del centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*, 21.
- Istituto degli Innocenti (2006). I nidi e gli altri servizi educativi integrativi per la prima infanzia. *Quaderni del centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*, 36.
- Keck, Wolfgang e Saraceno, C. "Grandchildhood in Germany and Italy: an exploration", in: Leira, Arnlaug and Chiara Saraceno (Hg.) (2008): *Childhood: Changing Contexts. Comparative Social Research*, Vol. 25, Bingley, UK, Emerald 2008, S. 135-166.
- Liu, H., Mroz, T. e Van der Klaauw, W. (2010), Maternal Employment, Migration, and Child development, *Journal of Econometrics*, 156(1): 212-228.
- Love J. M., Harrison L., Sagi-Schwartz A., van IJzendoorn M. H., Ross C. , Ungerer J. A, Raikes H, Brady-Smith C., Boller K, Brooks-Gunn J., Constantine J, Kisker E. E., Paulsell D. e Chazan-Cohen R. (2003), Child Care Quality Matters: How Conclusions May Vary With Context, *Child Development*, 74(4): 1021–1033
- Malaguzzi, L. (1994). "History, Ideas and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini". In Edward, C., Gandini, L. and Forman, G. (Eds.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Mancini A.L. e Pasqua S. (2009), Asymmetries and Interdependencies in Time Use Between Italian Spouses, WP ChilD 12/2009
- Marks, G. N., Cresswell, J., e Ainley, J. (2006), Explaining Socioeconomic Inequalities in Student Achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12(2):105-128.
- Martini A., e Ricci R. (2007), I risultati PISA 2003 degli studenti italiani in Matematica: un'analisi multilivello per tipologia di scuola secondaria. *Induzioni*, 34: 73-93.
- Moon, S. H. (2008), Skill Formation Technology and Multi-Dimensional Parental Investment., Ph.D.thesis, University of Chicago, Department of Economics.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (2000), The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development, *Child Development*, 71(4): 960-980
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (2003), Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten?, *Child Development*, 74: 976-1005
- OECD (2007), PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World.
- OECD (2008), *Education at a Glance 2008. OECD Indicators*

- Rosenthal, M. K. (1994). *An ecological approach to the study of child care: Family day care in Israel*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Sabbadini M. (2005) *Essere madri in Italia* ISTAT Roma
- Schuerger, J. e Witt, A. C. (1989), The Temporal Stability of Individually Tested Intelligence, *Journal of Clinical Psychology*, 45(2): 294-302.
- Todd, P. e Wolpin, K. (2007), The Production of Cognitive Achievement in Children: Home, School and Racial Test Score Gaps, *Journal of Human Capital*, 1: 91-136.
- Toto T., (2007) *Gli asili nido comunali in Italia, tra caro rette e liste d'attesa – Dossier a cura dell'Osservatorio Prezzi e Tariffe di Cittadinanzattiva*, Roma, Febbraio 2007
- Vandell, D.L. e Corasiniti, M. A. (1990), Child care and the family: Complex contributors to child development, *New Directions for Child Development*, 49 (Fall), 23-27.
- Vandell, D. L. e Ramanem, J. (1992), Effects of early and recent maternal employment on children from low income families, *Child Development*, 63:938-949.
- Varin D. (2007), L'esperienza Precoce ed Estesa di Asili Nido: Fattori di Facilitazione per lo Sviluppo e Aspetti di Rischio, *Psicologia Clinica della Sviluppo*, 11(3): 361:386
- Votruba-Drzal E., Coley R. L. e Chase-Lansdale P. L. (2004), Child Care and Low-Income Children's Development: Direct and Moderated Effects, *Child Development*, 75(1): 296-312
- Watamura S. E., Donzella B., Alwin J. e Gunnar M. R. (2004), Morning-to-Afternoon Increases in Cortisol Concentrations for Infants and Toddlers at Child Care: Age Differences and Behavioral Correlates, *Child Development*, 74(4):1006-1020
- Zollino, F. (2008) Il difficile accesso ai servizi di istruzione per la prima infanzia in Italia: i fattori di offerta e di domanda, *Tema di discussione n.30*, Banca d'Italia.

Appendice

Aspetti istituzionali dei nidi in Italia

La prima legge nazionale volta a disciplinare e incentivare la costituzione di asili nido risale al 1971 (legge n 1044 del 6 Dicembre 1971), la quale prevedeva un “Piano Quinquennale per l’Istituzione di Asili Nido comunali con il concorso dello stato”: in altre parole furono stanziati fondi alle regioni per la costruzione di nuovi 3800 nidi nel periodo 1972-1976. Vista la mancanza di un’offerta adeguata a rispondere alla domanda sempre crescente del servizio, la legge n 285 del 28 Luglio 1997 istituisce il “Fondo nazionale per l’Infanzia e l’Adolescenza”, finalizzato ad aumentare i trasferimenti dalle regioni ai comuni e a promuovere la costruzione di strutture più flessibili rispetto agli asili nido (i cosiddetti *servizi aggiuntivi all’infanzia*).

Con il Decreto Legislativo 31/3/1998 e la legge n 328 del 8 Novembre 2000, si stabiliscono le ripartizioni di competenze tra regioni, province e comuni e si inseriscono tutti i precedenti fondi per l’infanzia in un “Fondo per le Politiche Sociali”.

Soltanto con la Finanziaria 2002 (legge n 448 del 28/12/2001) gli asili nido vengono definiti come servizi in grado di migliorare l’educazione e la socializzazione dei bambini con meno di 3 anni, e alcune regioni, come Toscana, Emilia Romagna e Liguria, propongono contesti normativi in cui il servizio di asilo nido viene considerato come *educativo* e non soltanto come strumento di conciliazione tra famiglia e lavoro o di sostegno per contesti svantaggiati. In ogni caso, la concezione di queste politiche non è univoca, e molte regioni continuano a considerare il nido soltanto come servizio sociale.

La Finanziaria 2002 (e le successive 2003 e 2004) avevano previsto lo stanziamento di fondi dallo stato alle regioni per l’ampliamento e il miglioramento delle esistenti strutture di asili nido sul territorio nazionale, soprattutto alla luce degli Obiettivi di Lisbona¹⁸. Tali leggi finanziarie furono dichiarate incostituzionali dalla Corte Costituzionale in tre diverse pronunce, a seguito del ricorso di alcune regioni motivato dalla violazione della loro autonomia regionale in materia di istruzione (categoria in cui venivano fatti rientrare i fondi sanciti dal governo per i servizi di asilo nido).

Solo con la legge Finanziaria 2007-2008 sono state approvate misure straordinarie per l’amplificazione dei servizi all’infanzia ed è stato previsto il trasferimento di fondi dallo stato alle regioni, con la seguente ripartizione di competenze nella materia “asili nido”: le regioni, infatti, sarebbero responsabili della allocazione delle risorse rese disponibili dallo stato per i livelli più bassi di governo; le province hanno la responsabilità delle attività di controllo e di formazione del personale educatore; i comuni hanno la competenza relativa alla gestione dei nidi esistenti, alla loro ristrutturazione e al loro ampliamento e possono, eventualmente, finanziarne di nuovi. Infine, le regioni possono decidere di allocare le risorse ottenute dallo stato centrale ai privati, per esempio, per la costituzione di nidi nei posti di lavoro, anche se tale fenomeno risulta poco diffuso in Italia. Tale ripartizione di competenze resta tuttora in vigore, ed è importante sottolineare come la definizione dei criteri per l’apertura e la gestione di nuovi nidi vari a seconda delle regioni, così come i requisiti richiesti.

A livello comunale, gli asili nido rientrano nella categoria dei servizi a domanda individuale ed ogni comune, al momento dell’adozione del bilancio di previsione, deve stabilire la misura percentuale di copertura da parte dell’utenza, il cui livello minimo è 50%. Questo implica che ogni comune, in base alle proprie disponibilità finanziarie, stabilirà la percentuale di spesa dell’utente in aggiunta al 50% già previsto, creando una forte differenziazione dei costi tra comuni diversi. Ovviamente il

¹⁸ L’Unione Europea ha iniziato a dichiarare l’importanza della fornitura di asili nido accessibili come politiche di incentivazione al lavoro femminile fin dal 1992 (92/241/EEC), per fissare poi nel 2002 nel summit di Barcellona l’obiettivo di raggiungere entro il 2010 una copertura del 33% dei bambini sotto i 3 anni. E’ importante sottolineare come la Commissione Europea abbia non solo introdotto l’obiettivo quantitativo sulla disponibilità di asili nido accessibili ma si sia curata documenti successivi anche degli aspetti qualitativi: gli asili nido dovrebbero contribuire allo sviluppo emozionale, sociale e cognitivo del bambino (per esempio JER, 2004:47)

costo mensile sarà ancora più elevato se si considerano gli asili nido privati o soltanto convenzionati con il comune, per i quali possono essere previsti voucher di pagamento, a seconda della disponibilità finanziaria dell'ente.

Per quanto riguarda le recenti politiche, nel 2007 è entrato in vigore il “Piano straordinario asili nido”¹⁹. Il piano prevede uno stanziamento di 446 milioni di euro per il triennio 2007-2009, a cui si aggiungono 281 milioni circa di cofinanziamento locale con l'obiettivo di realizzare 50 mila nuovi posti. Se tutte le risorse stanziate saranno utilizzate, si stima un incremento pari a circa 40 mila posti, a cui si aggiungono i circa 23 mila posti delle “sezioni primavera” (bambini di 2 anni e mezzo già ammessi alle scuole materne²⁰). L'incremento permetterebbe di passare dall'attuale copertura dell'11,4% al 15%. Si tratta solo di un terzo rispetto all'obiettivo del 33% fissato dall'Agenda di Lisbona per il 2010, ma sarebbe già un notevole passo in avanti rispetto alla situazione attuale.

Nell'ambito dei progetti tesi a conciliare famiglia e lavoro rientra anche la sperimentazione delle “classi/sezioni primavera”. Con la Legge finanziaria n. 296 del 2006, sono stati attivati “progetti tesi all'ampliamento qualificato dell'offerta formativa rivolta a bambini dai 24 ai 36 mesi di età” (art. 1, comma 630), per dare una risposta alla elevata domanda espressa dalle famiglie di potenziamento dei servizi educativi dai 0 ai 5 anni. Nel 2009 è stato finanziato dal Dipartimento per le politiche per la famiglia e quello per le Pari Opportunità del Ministero dell'Istruzione un progetto pilota per la realizzazione dei servizi per la prima infanzia presso i nidi aziendali nelle sedi della pubblica amministrazione nazionale. Infine occorre menzionare il piano «*Tagesmutter*» finanziato dal ministero delle Pari opportunità per finanziare fino a 700 nidi familiari che potranno accogliere dai 2.100 ai 3.500 bambini.

L'obiettivo di questi interventi dovrebbe essere volto sia all'incremento quantitativo dell'offerta di servizi per la prima infanzia, che al loro sviluppo qualitativo; in realtà si tratta di proposte di entità abbastanza modesta che difficilmente avranno un impatto significativo sull'offerta del servizio e, soprattutto, riusciranno difficilmente a colmare il divario attualmente esistente tra l'offerta dei servizi per la prima infanzia nelle regioni del nord e del sud del paese.

Infine, occorre sottolineare la totale mancanza di coordinamento nel reperire dati e informazioni sui servizi per la prima infanzia, forniti dagli enti locali o dai privati. Come si vede nella descrizione dell'offerta dei nidi in Italia occorre far riferimento a diverse fonti per poter avere un quadro, seppur incompleto, ma più preciso della diffusione attuale di tali servizi. La mancanza di dati e informazioni impedisce ogni valutazione del servizio ed ogni monitoraggio degli investimenti erogati finora dai diversi livelli di governo. A tale proposito, il Dipartimento per le politiche per la famiglia ha siglato una convenzione con l'ISTAT affinché quest'ultima rendesse disponibili i dati sull'offerta del servizio nido sul territorio nazionale (prima per le regioni del nord e poi quelle del sud) e con l'Istituto Degli Innocenti, affinché effettuasse un'analisi campionaria dei costi di costruzione e di gestione dei servizi alla prima infanzia²¹.

¹⁹ Per maggior informazioni, <http://www.politichefamiglia.it>

²⁰ Per maggiori informazioni, http://www.pubblica.istruzione.it/sezioni_primavera.shtml

²¹ Per maggior informazioni, <http://www.politichefamiglia.it>