

L'ambiente familiare di apprendimento

Prima parte: componenti, interconnessioni e rilevanza per lo sviluppo precoce del bambino

GIORGIO TAMBURLINI

Centro per la Salute del Bambino onlus, Trieste

L'ambiente familiare, nelle sue diverse componenti, dagli stili genitoriali agli spazi, agli oggetti e alle routine, è importante e può essere decisivo ai fini dello sviluppo del bambino.

Le nuove vulnerabilità delle famiglie (isolamento sociale, incertezza sul futuro, disorientamento nelle scelte educative, eccesso di delega educativa e nel contempo sfiducia nelle Istituzioni e nei Servizi) si collocano accanto a quelle antiche e irrisolte (povertà materiale ed educativa, violenza, esclusione, malattia fisica e mentale, dipendenze)¹⁴. Le prime sono ormai prevalenti e trasversali alla posizione sociale, le seconde colpiscono una minoranza, ma entrambe si trasferiscono inevitabilmente sui bambini. Tuttavia, se alcuni fenomeni riguardanti le famiglie, quali la povertà, la denatalità e gli squilibri regionali nella offerta e qualità dei servizi, paiono provocare un certo allarme sociale e una qualche consapevolezza politica, molti altri sono trascurati e non si traducono in politiche e interventi pubblici, se non in misura insufficiente.

Il forte richiamo della comunità scientifica internazionale a investire nell'infanzia, e a sostenere i genitori nel loro ruolo soprattutto nei primi anni^{5,8}, ha trovato una buona risonanza anche in Italia, ma c'è il rischio di una visione limitata alla fornitura di supporti economici e servizi. Certamente, le questioni relative all'occupazione, al reddito e alla disponibilità di Servizi socio-educativi, costituiscono le fonda-

THE HOME LEARNING ENVIRONMENT. PART I: COMPONENTS, INTERCONNECTIONS AND RELEVANCE FOR EARLY CHILD DEVELOPMENT (*Medico e Bambino* 2020;39:101-110)

Key words

Home learning environment, Child development, Parenting

Summary

The concept of the home learning environment (HLE) is very useful to understand how children's cognitive and socio-relational competences are shaped in the early years and as a basis for effective policies and interventions. Through a comprehensive review of the literature, this first part describes the evidences about the impact on cognitive and socio-relational dimensions of child development of the main components of the HLE: parental knowledge and attitudes; parenting practices, styles and responsiveness; home physical environment and family routines; and broader family environment.

menta delle difficoltà delle famiglie e delle conseguenti carenze nelle opportunità educative offerte ai bambini, ma non ne rappresentano l'intero edificio causale. Sembra sfuggire, anche nell'ambito di circoli esperti, l'importanza dell'ambiente familiare come determinante forte degli itinerari di sviluppo dei bambini, soprattutto nei primi anni, e quindi la necessità di intervenire, soprattutto in tempi di crescenti vulnerabilità, a supporto delle competenze genitoriali. Questo nonostante l'importanza del "fattore famiglia" sia, da tempo memorabile, riconosciuto anche dal senso comune ("con quei genitori...") e nonostante l'evidenza, anche con indagini effettuate in Italia, di

quanto precoce sia l'insorgere delle diseguaglianze e di quanto pesi, accanto a fattori quali reddito, occupazione e livelli educativi, anche quanto accade nell'ambiente familiare^{9,10}. Può essere che ciò di cui c'è scarsa consapevolezza non sia solo l'impatto di quanto accade nelle famiglie sullo sviluppo del bambino, ma la possibilità di intervenire efficacemente.

Al fine di sottolineare la necessità che, per sostenere tutte le potenzialità di sviluppo del bambino e contrastare il precoce insorgere di diseguaglianze sociali ed educative, occorre anche lavorare direttamente con le famiglie per migliorare le loro conoscenze, attitudini e pratiche tanto quanto per sostene-

Nota. Nel testo si usa il termine "bambino", piuttosto che "minore", sia di genere maschile che femminile; il termine "famiglie" per indicare tutte le diverse configurazioni familiari in cui possono trovarsi a vivere i bambini stessi; il termine "genitori" intendendo le figure genitoriali e altre che svolgono ruoli importanti per il bambino.

Box 1 - DEFINIZIONI: AMBIENTE DI APPRENDIMENTO FAMILIARE E GENITORIALITÀ

Il concetto di ambiente di apprendimento familiare (*Home Learning Environment, HLE*) è piuttosto recente. È stato coniato da Edward Melhuish per descrivere le attività che uno studio su bambini scozzesi aveva indicato come rilevanti rispetto allo sviluppo nei primi anni¹¹, e aventi in comune l'interazione tra i genitori e i bambini a partire dai primi mesi di vita tramite la lettura e il gioco. Il concetto di HLE è stato utilizzato per definire l'offerta di opportunità con effetti prevalenti su competenze cognitive quali *literacy* e *numeracy*¹² piuttosto che su quelle emotive e delle relazioni sociali.

La genitorialità è un concetto antico e ampio, che include aspetti di cura, protezione, educazione, guida e nutrimento affettivo propri dei genitori rispetto ai figli, non limitati ai soli genitori biologici e che possono essere espressi in tutte le epoche della vita e non solo rispetto ai figli. Non comprende aspetti, anche questi con influenze significative sullo sviluppo, relativi all'ambiente familiare nel suo insieme, che è fatto di spazi, oggetti e relazioni molteplici.

Le forti evidenze che lo sviluppo dipende, oltre che dal patrimonio genetico e da quello biologico conseguente agli eventi pre-, peri- e post-natali, anche dall'ambiente delle relazioni prossimali, rendono necessario che tutto questo ambiente venga preso in considerazione. Diventa allora utile ampliare la definizione di HLE proposta da Melhuish ("il prodotto delle interazioni del bambino con i componenti della famiglia") e definirlo come l'insieme delle relazioni, degli ambienti fisici e degli eventi a cui il bambino viene esposto nell'ambito della famiglia e che costituiscono la sua fonte principale di apprendimento durante i primi due-tre anni di vita. Questa definizione sottolinea che gli aspetti relazionali sono altrettanto importanti di quelli cognitivi e consente di includere non solo aspetti propri della genitorialità ma anche i tempi, gli spazi e la loro organizzazione, l'ambiente familiare più esteso e gli eventi che lo colpiscono.

**In questo lavoro si considerano quegli aspetti della genitorialità che sono considerati come variabili, quindi misurabili e di conseguenza riduttivi, negli studi di popolazione. Non ne vengono approfonditi (l'Autore non ne ha sufficiente competenza e lo spazio comunque non lo consente) gli aspetti propri dell'approccio clinico individuale, che hanno le loro fondamenta in discipline psicologiche e psicanalitiche. Approfondimenti, utili anche a comprendere dinamiche di popolazione riguardanti la genitorialità si possono trovare in Ammaniti¹³, Oliverio-Ferraris¹⁴ e Recalcati^{15,16}.*

COMPONENTI DELL'AAF

- Conoscenze e attitudini genitoriali
- Pratiche genitoriali, responsabilità e stili genitoriali
- Ambiente fisico, spazi, tempi, oggetti e routine
- Sistema familiare esteso ed eventi familiari significativi

Tabella I

ne che hanno consuetudine con il nucleo ristretto. La classificazione tuttavia rende più agevole descrivere l'associazione di ciascuna componente con gli esiti di sviluppo, e identificare interventi ed effetti a questi attribuibili.

Il modello esplicativo di riferimento descritto in *Figura 1* riconosce che, pur giocando un ruolo centrale nei primi anni sullo sviluppo del bambino, l'AAF risente dei determinanti sociali propri della famiglia.

Per elaborare il modello causale ci si è basati sul modello proposto per gli esiti di salute¹⁸ e ripreso per le disegualianze⁹ e su quanto sviluppato in merito in letteratura¹⁹.

EVIDENZE SUGLI EFFETTI DELLE DIVERSE COMPONENTI DELL'AAF SULLO SVILUPPO DEL BAMBINO

A. Conoscenze e attitudini genitoriali

Conoscenze genitoriali

Studi descrittivi e di correlazione evidenziano, senza sorprenderci, che vi è grande variabilità nelle conoscenze dei genitori riguardo a sviluppo ed educazione dei figli, che solo una parte di questa variabilità è spiegata dai diversi livelli educativi, e soprattutto che le conoscenze dei genitori sullo sviluppo influenzano le loro pratiche. I genitori con livelli di istruzione più alti conoscono meglio processi e tappe di sviluppo dei bambini²⁰⁻²³ e relative strategie educative²⁴. I genitori che non sanno che l'apprendimento inizia alla nascita si impegnano meno in attività che lo supportano durante il primo anno di vita. Le madri con una buona base di conoscenze sullo sviluppo interagiscono più positivamente con i figli, hanno minori probabilità di avere aspettative

re il loro reddito e promuovere servizi a loro dedicati, viene proposto un approfondimento del concetto di ambiente di apprendimento familiare (AAF) (*Box 1*)¹¹⁻¹⁶.

L'estensione della materia ha reso necessario dividere il lavoro in due separati contributi: un primo dedicato all'analisi dell'AAF, delle sue diverse componenti e del loro peso sullo sviluppo; e un secondo dedicato alle evidenze disponibili riguardo interventi, strategie e politiche efficaci a supportare l'AAF.

METODI

È stata effettuata una revisione della letteratura ampia, ma senza pretese di sistematicità ed esaustività, peraltro ardue da soddisfare per una materia vasta e trattata con diversi approcci di ricerca. Sono stati inclusi studi di correlazione (trasversali o longitudinali) e studi di intervento sull'associazione tra AAF ed esiti di sviluppo del bambino.

Gli studi di intervento sono stati utilizzati in questa prima parte solo nella misura in cui confermano nessi di causalità. Le caratteristiche dell'intervento e la misura dei risultati saranno trattati nella seconda parte. Al fine di dare ordine alle evidenze raccolte è stata sviluppata, adattando quanto proposto in una recente revisione sul tema¹⁷, una classificazione delle maggiori componenti dell'AAF (*Tabella I*).

Si tratta di una suddivisione necessariamente imperfetta per le interconnessioni esistenti tra le diverse componenti: le conoscenze infatti influenzano le attitudini e queste ultime condizionano l'apprendimento efficace delle conoscenze; le pratiche sono il risultato di entrambe, ma in buona parte possono restare inconsapevoli, e indipendenti dalle conoscenze su cui in teoria dovrebbero basarsi. Analogamente, regole e disciplina non sono nettamente discriminabili da spazi, tempi e organizzazione delle routine. L'ambiente familiare esteso comprende fratelli, sorelle e parenti stretti ma anche perso-

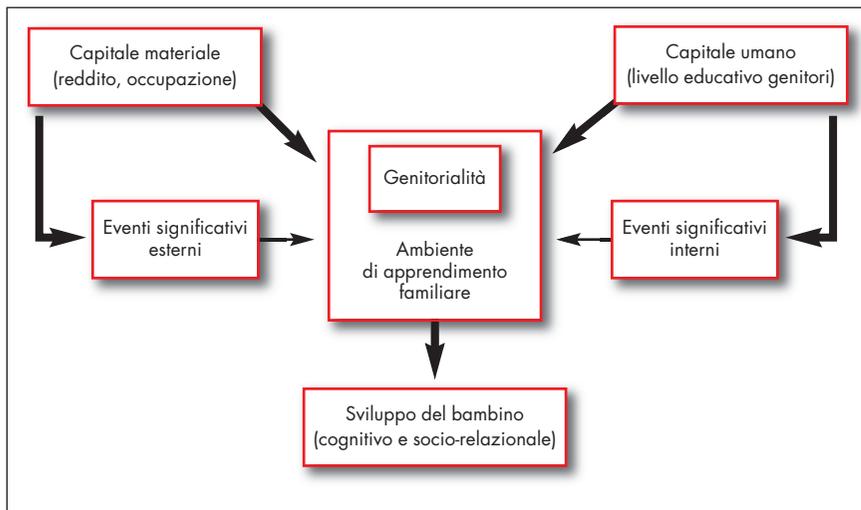


Figura 1. Modello causale dei principali fattori ambientali che influenzano lo sviluppo del bambino nei primi anni.

inappropriate all'età del loro bimbo^{20,23} e maggiori di proporre materiali appropriati per l'età e di impegnarsi in attività come leggere e raccontare storie^{25,26}). I padri che comprendono i meccanismi dello sviluppo del linguaggio dei loro bambini sono più capaci di supportarli nell'apprendimento²⁷. Le madri che non si attendono che il loro bimbo piccolo possa prestare attenzione rispondono meno ai suoi richiami²⁸.

Le conoscenze dei genitori sono associate con la qualità complessiva dell'ambiente familiare, influenzando attitudini e competenze genitoriali e quindi gli esiti di sviluppo del bambino^{22,29}. Studi di intervento dimostrano gli effetti di maggiori conoscenze trasmesse alle famiglie su pratiche di cura ed educazione^{30,31} e su esiti di sviluppo cognitivo motorio e comportamentale^{32,34}). Un intervento sui nuovi padri, basato su video che li riprendevano mentre giocavano con i loro bambini, ha prodotto migliori capacità di interpretare i segnali del bambino e offrire loro opportunità di sviluppo cognitivo proponendo giochi appropriati³⁵. Un intervento di *parent education* in famiglie ad alto rischio ha prodotto più coinvolgimento nello sviluppo e maggiori capacità di affrontare e contenere problemi di comportamento³⁶. Revisioni sistematiche hanno confermato che un aumento delle conoscenze materne porta

a un miglioramento dell'ambiente familiare³⁷.

Attitudini genitoriali

Le attitudini dei genitori sono il prodotto delle loro conoscenze sullo sviluppo infantile e soprattutto dei relativi valori e aspettative, i quali a loro volta sono influenzati dal retroterra culturale proprio delle comunità di appartenenza e dalle esperienze dei genitori stessi^{38,42}. La variabilità, soprattutto tra generazioni e tra gruppi di provenienza etnica e culturale diversa, è ampia: uno studio ha dimostrato che le madri immigrate di prima generazione negli Stati Uniti dall'America Latina danno più importanza ad aspetti educativi finalizzati alla socializzazione mentre quelle di origine europea alla realizzazione di sé⁴³. Genitori appartenenti a etnie diverse assumono valori e norme sia del gruppo originario che del Paese di destinazione, con finalità prevalenti di integrazione. Importanti sono le diversità tra generazioni, che dipendono dalle esperienze passate ma anche dalle esperienze con i Servizi, sia nel Paese di origine che in quello di immigrazione. Il peso delle storie individuali può a volte prevalere su quello del retroterra culturale: una famiglia reduce da una situazione di violenza può essere segnata da quella esperienza più che dalla cultura di origine. Evidenti le

differenze di genere: le indagini confermano un sempre maggior coinvolgimento dei padri nell'educazione e nella cura dei figli piccoli, ma questo resta ancora limitato⁴⁴. I non molti studi riguardanti le attitudini genitoriali relative alle funzioni di educazione e cura dei bimbi piccoli indicano che alcuni genitori ritengono di dover giocare un ruolo centrale, altri individuano nei Servizi educativi un ruolo prevalente, possibilmente perché si sentono insicuri⁴⁵. Interessante l'esempio della matematica: la percezione dell'importanza di questo tipo di apprendimento è mediata dalle proprie esperienze e da stereotipi di genere sulle potenzialità dei bambini e delle bambine⁴⁶.

Forti sono le differenze rispetto alla disciplina: alcuni genitori ritengono di dover sempre controllare, altri di intervenire a correggere solo se necessario. Alcuni genitori, nell'applicazione di regole disciplinari e punizioni, agiscono diversamente a seconda dell'età del bambino, ritenendo non appropriate pratiche più dure nei primissimi anni, altri non operano questa distinzione⁴⁷. Differenze esistono riguardo alle opinioni sulla possibilità di "viziare" i bambini o sul fatto che siano capaci di comportarsi male intenzionalmente anche quando sono piccoli, il che si correla all'uso o meno di punizioni corporali⁴⁸. Un atteggiamento negativo nei confronti di operatori dei Servizi è più probabile in famiglie che si sentono discriminate, o i cui valori e tradizioni e credenze sono distanti da quelle del Paese di immigrazione⁴⁹.

Il senso di *self-efficacy*⁵⁰ in quanto genitori influenza molto le competenze genitoriali così come comportamenti e competenze del bambino quali l'autoregolazione, le competenze cognitive e quelle sociali^{51,52}. Genitori più fiduciosi nelle loro capacità di aiutare il bambino nelle sue *performance* scolastiche lo fanno di più e meglio⁵³. Uno studio su famiglie afroamericane ha dimostrato la correlazione tra *self-efficacy* materna e competenze di autoregolazione del bambino a loro volta conseguenti alla qualità delle relazioni tra madre e bambino⁵⁴. Sono di rilievo le differenze di attitudine tra famiglie nei confronti dei Servizi socio-educativi, ad esempio

la frequenza al nido. Il retroterra culturale e i livelli di istruzione sono associati a una maggior capacità di identificare le caratteristiche dei Servizi di qualità e di attribuire valore ai Servizi stessi, e quindi condizionano l'inclinazione a usufruirne⁵⁵.

B. Pratiche genitoriali, responsività e stili genitoriali

Pratiche

L'importanza delle interazioni precoci tra genitori e bambini ai fini dello sviluppo delle competenze sociali trova la sua base nelle teorie dell'attaccamento, dei sistemi familiari e dell'ecologia dello sviluppo⁵⁶⁻⁵⁸. I bambini socialmente competenti sono indipendenti piuttosto che suggestionabili, responsabili piuttosto che noncuranti, cooperativi piuttosto che oppositivi, controllati piuttosto che impulsivi. Ricordando che i bambini più piccoli apprendono soprattutto implicitamente, cioè attraverso l'osservazione e le interazioni con gli altri membri della famiglia, i genitori possono aiutare i propri figli a sviluppare competenze sociali offrendo modelli di relazioni positive, esperienze emotivamente ricche (storie, letture, giochi, musica) e opportunità di collaborare ad attività di routine, quali prendersi cura di faccende domestiche o dei propri fratelli^{59,60}. I genitori possono inoltre sostenere l'acquisizione di funzioni esecutive (attenzione, memoria, pianificazione ecc.) e di regolazione degli impulsi in risposta a situazioni di stress anche favorendo occasioni di socializzazione con altri bimbi^{61,62}. Va tenuto presente che bambini che hanno maggiori opportunità di interazione e gioco con bambini di diversa provenienza sviluppano meno pregiudizi e maggiore empatia nei loro confronti^{63,64}. Sono molti gli studi riguardanti le pratiche genitoriali associate con il benessere emotivo e la salute mentale. Interventi educativi per genitori finalizzati a ridurre forme violente di disciplina riducono la comparsa sia di disturbi internalizzanti che esternalizzanti nei bambini⁶⁵. Le madri sostenute nella loro capacità empatica sono diventate meno permissive con i loro bambini di 2-3 anni e questi a loro

volta sono diventati meno aggressivi⁶⁶. Programmi volti a ridurre atteggiamenti genitoriali svalorizzanti hanno prodotto effetti positivi su bambini i cui fratelli maggiori erano stati coinvolti in atti criminosi⁶⁷. Un programma di *parent education* proposto nelle Cure primarie pediatriche ha portato a migliori competenze genitoriali e a una diminuzione di problemi comportamentali⁶⁸. Programmi volti a migliorare gli approcci disciplinari e rendere i genitori più capaci di fornire supporto emotivo ai loro bambini hanno confermato che pratiche disciplinari punitive sono associate a disturbi comportamentali, e che un minore coinvolgimento affettivo è associato a comportamenti oppositivi⁶⁹⁻⁷¹, questo anche con bimbi affetti da problemi di neurosviluppo⁷². Interventi finalizzati a ridurre le pratiche di genitorialità negativa (svalorizzante, punitiva, trascurante) e rendere in genitori più sintonia con i figli ha prodotto una maggiore consapevolezza da parte dei genitori delle proprie emozioni, incluse quelle negative, nei confronti dei propri bambini, e una conseguente riduzione di problemi comportamentali in questi ultimi⁷³.

Una gran mole di studi dimostra la decisiva influenza dei genitori sullo sviluppo del linguaggio dei bambini. Genitori che nominano gli oggetti, i numeri, le lettere, e parlano ai propri bimbi usando un maggior numero di parole e una sintassi più articolata - aspetti abitualmente ma non obbligato-

riamente correlati alla classe sociale dei genitori⁷⁴⁻⁷⁶ - portano a uno sviluppo del linguaggio più precoce e a un vocabolario più ampio⁷⁷⁻⁷⁹. Gli effetti su linguaggio e capacità cognitive sono particolarmente forti se i genitori fanno uso di domande quali "cosa?" "dove?" "perché?"⁷⁹ come accade nella lettura dialogica, cioè interattiva⁸⁰. Vastissima è la letteratura, cui si sono aggiunte anche metanalisi limitatamente allo sviluppo del linguaggio^{81,82} sui benefici della lettura in età precoce sia a breve che a lungo termine e non solo sulla sfera cognitiva*. L'accesso ai libri e alla lettura dipende sia da conoscenze derivanti da Programmi ormai diffusi in buona parte del mondo, sia dalla disponibilità di libri, biblioteche e altri Servizi. Uno studio effettuato sulle informazioni raccolte tramite il MICS (sistema UNICEF di indicatori di salute e benessere del bambino) dimostra che la presenza anche di un solo libro per bambini in una casa può fare la differenza negli indici di sviluppo a 3-4 anni, soprattutto per i bambini appartenenti a classi sociali e popolazioni più povere⁸³ come peraltro dimostrato anche in Italia^{84,85} (Figura 2).

Simili evidenze esistono, anche se meno abbondanti, per le competenze di *numeracy*, che sono sostenute dalla possibilità di giocare con forme, misure, costruzioni, incastri^{86,87}. Purtroppo, molti genitori tendono a dare scarsa importanza all'acquisizione di queste competenze^{88,89}.

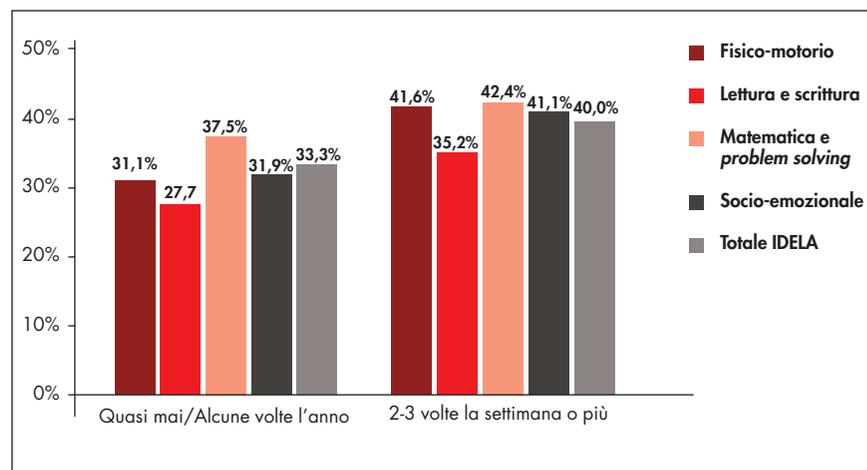


Figura 2. Risultati in diverse dimensioni dello sviluppo (test IDELA) in bambini di 4 anni appartenenti a famiglie di basso livello socio-economico in relazione alle attività di lettura in famiglia.

*Si rinvia a quanto già pubblicato in merito su *Medico e Bambino* (Tamburlini G. *Letture in famiglia e sviluppo del cervello del bambino*. *Medico e Bambino* 2015;34(8):505-10) e sul sito www.natiperleggere.it.



Responsività e stili genitoriali

La responsività genitoriale consiste nella capacità di rispondere al comportamento del bambino focalizzandosi su quello che attira la sua attenzione “in quel momento”, per cui si parla di responsività “contingente”⁹⁰. Questo tipo di interazione, che dimostra sia attenzione che comprensione, è considerata decisiva per lo sviluppo di relazioni positive, tra genitori e bambino e non solo. Una genitorialità responsiva è fondamentale per gli esiti di sviluppo dal punto di vista della sicurezza emotiva, della socializzazione, della competenza simbolica, delle abilità verbali^{91,92}. Al contrario, quando i genitori sono trascuranti o intrusivi e controllanti, sono più probabili disturbi comportamentali e patologie dell'umore⁹³. I bambini fin dalla nascita sono pronti e interessati all'interazione, che dimostrano ben presto con gesti, vocalizzazioni, espressioni facciali e “si aspettano” risposte di attenzione, cosa che le madri sono più pronte a fare se possono godere di una situazione soddisfacente dal punto di vista emotivo⁹⁴. Anche i padri che rispondono ai segnali del bambino in modo sensibile, impegnandosi in scambi comunicativi anche verbali, contribuiscono a sviluppare competenze sia nel linguaggio che nella socialità⁹⁵. L'interazione *serve and return* a partire dalla nascita stabilisce una connessione emotiva tra genitore e bambino aiutando il bambino a costruire un senso di sé e stimolando lo sviluppo in tutte le sue dimensioni, da quella cognitiva a quella emotiva a

quella sociale⁹⁶. Attraverso questo processo il bambino apprende che è amato e sarà capace di amare altri, che è accettato e che ci si prende cura di lui e che a sua volta sarà capace di accettare e prendersi cura di altri. I sorrisi “contingenti” (cioè in risposta ai sorrisi del bambino) delle madri si sono dimostrati predittivi del comportamento attivo da parte dei bambini di ricerca del contatto quando esposti al noto contesto della *still face* (faccia inespressiva) da parte dello stesso genitore⁹⁷. Una genitorialità responsiva come norma è in grado di rimediare alle frequenti occasioni in cui i genitori non sono in grado di dimostrare risposte contingenti appropriate per le difficoltà della vita quotidiana, impedendo che questi momenti difficili possano avere conseguenze. La ricerca dimostra che questo tipo di interazione non è data per garantita, con una grande variabilità tra gruppi sociali dipendendo da retaggi culturali^{98,99} e da fattori di stress economici, sociali ed emotivi^{100,101}, riflettendosi in stili genitoriali che si articolano lungo diversi assi (direttività-tutorialità, supporto-svalorizzazione, controllo-permissività, gerarchia-condivisione, ordine-caos) orientandosi più o meno verso il successo accademico, verso emozioni positive o negative e ancora verso ruoli di genere stereotipati o meno e verso forti identità etniche e culturali o meno¹⁷. Gli studi sperimentali confermano l'influenza di una genitorialità sensibile sullo sviluppo socio-emotivo del bambino¹⁰² e dimostrano che gli stili genitoriali sono

passibili di modifica, anche in famiglie in condizioni di povertà economica e con basso livello di istruzione³¹.

Regole di comportamento e disciplina

Il tema è connesso con quello degli stili e della responsività. Una disciplina efficace richiede infatti l'esistenza di un rapporto sicuro con i genitori, una comunicazione chiara delle aspettative e un rinforzo positivo di quello che il bambino riesce a fare^{103,104}, e tuttavia risente di influenze culturali della famiglia e della comunità di provenienza, come accade nella distinzione di ruoli tra madre e padre. Mantenere la disciplina non significa solamente punire i comportamenti negativi ma aiutare a sviluppare l'autocontrollo, le capacità decisionali e il prendersi cura degli altri¹⁰⁵.

La ricerca indica in generale conseguenze negative delle punizioni corporali. Una revisione sistematica ha messo in evidenza come l'uso di punizioni corporali sia associato a maggiore aggressività sia da piccoli che da adulti¹⁰⁶, mentre studi longitudinali ne hanno dimostrato l'associazione con esiti sia cognitivi che comportamentali negativi^{107,109}. Analizzando i dati di due coorti di bambini di età compresa tra 2 e 4 anni e 5 e 9 anni, si è visto che i bambini le cui madri riportavano all'inizio dello studio di fare ricorso a punizioni fisiche avevano *performance* cognitive peggiori nelle età successive¹¹⁰. Le circostanze in cui le punizioni fisiche avvengono (cioè se accompagnate da dimostrazioni di affetto o meno) influenzano il significato delle stesse punizioni e quindi l'esito sullo sviluppo^{111,112}.

C. Ambiente fisico, spazi, tempi, oggetti e routine

Ambiente fisico

I bambini crescono incontrando persone, oggetti, azioni e concetti nei loro ambienti¹¹³. L'ambiente fisico, sia della casa che del suo immediato circondario (il cortile, il caseggiato), è infatti ricco di significato e potenziale educativo: spazi, tempi, suoni e rumori, odori e sapori, e... aria che si respira, non solo con i polmoni ma con la mente. Lo spazio dovrebbe essere suf-

ficiente e agibile, sia pure con limiti e regole da rispettare. L'agibilità dello spazio e quindi del movimento e del gioco, che è tanto più creativo quanto fatto con oggetti semplici di uso quotidiano¹¹⁵ non è solo finalizzata a favorire sviluppo e autonomia motoria ma, attraverso questi, ha influenze su aspetti cognitivi, emotivi e sociali¹¹⁴⁻¹¹⁵. Il rumore ambientale, quale quello interno dovuto a una TV sempre accesa o quello esterno dovuto a vicinanza a strade ad alto scorrimento, o a fabbriche particolarmente rumorose, può interferire con la capacità dei bambini di mantenere l'attenzione¹¹⁶. Stimoli acustici, soprattutto a frequenze molto alte o molto basse e imprevedibili, sono associati a stress e disturbano lo sviluppo di funzioni esecutive¹¹⁷. Viceversa l'esperienza musicale, a partire dalla prosodia della voce al canto, la produzione di suoni con oggetti di uso comune, il giocare con i suoni sono utili allo sviluppo e alla relazione (www.natiperlamusica.it).

Schermi e tecnologie digitali

Il tema è stato da tempo indagato per quanto riguarda la TV, solo recentemente si sono sviluppati studi sulle conseguenze per i bambini più piccoli dell'uso delle tecnologie digitali, sia da parte loro che da parte dei genitori in loro presenza. Le conseguenze sullo sviluppo sono solo in parte note, anche per il tempo necessario a identificare esiti a distanza, e tuttavia quanto già documentato desta preoccupazioni crescenti, tanto che un gruppo di esperti è stato incaricato di inserire un apposito *comment* nella CRC e che si moltiplicano i Centri di ricerca impegnati sul tema, anche nelle sedi più prestigiose (<http://www.childrenshospital.org/Research/Centers-Departmental-Programs/center-on-media-and-child-health>). Senza entrare nel merito della ormai vasta letteratura, si ricorda qui l'effetto di spiazzamento dei *media* visivi prodotto sulla relazione tra genitori e bambino, che viene ridotta nei suoi tempi e nella sua ricchezza¹¹⁸, gli effetti disturbanti nei confronti di funzioni cognitive quale l'attenzione¹¹⁹, e la recente documentazione di conseguenze neurobiologi-

che misurabili¹²⁰ e di un significativo ritardo negli indici di sviluppo in relazione all'esposizione agli schermi digitali e non¹²¹.

Organizzazione dell'ambiente familiare e routine

Lo sviluppo dei bambini è facilitato da un'organizzazione sufficientemente prevedibile del loro ambiente: le *routine* che riguardano pasti, addormentamento, gioco ecc. aiutano il bambino a strutturare il proprio tempo^{122,123}. Al contrario, un ambiente disordinato e imprevedibile può creare difficoltà nello sviluppare fiducia nelle proprie possibilità di influenzare l'ambiente, prevedere cosa succederà e regolare il proprio comportamento^{124,125}. Il caos familiare è risultato associato a problemi nella regolazione dell'attenzione e nella socializzazione¹²⁶. Il sovraffollamento, il va-e-vieni di tante persone, gli spostamenti frequenti di residenza e anche il rumore sgradevole e incontrollato è associato a esiti sfavorevoli nello sviluppo, tra i quali il linguaggio¹²⁷. L'inesistenza di *routine*, la TV sempre accesa, la scarsa tranquillità dell'atmosfera in casa risultano associate a problemi di condotta all'entrata nella scuola primaria, indipendentemente da fattori quali il livello educativo dei genitori¹²⁸. Il caos familiare influenza negativamente la sensibilità e responsività materna, interferendo con la capacità di leggere, interpretare e rispondere ai bisogni e alle richieste del bambino, e riducendo gli scambi interattivi di qualità¹²⁹. I bambini che descrivono la loro vita familiare come caotica vanno più frequentemente incontro a problemi di insuccesso scolastico e condotta problematica, e infatti studi longitudinali dimostrano l'associazione tra l'esistenza di *routine* familiari e lo sviluppo di funzioni esecutive, anche indipendentemente dallo stato socio-economico^{130,131}. Tra le *routine* assume crescente rilievo la possibilità, e capacità, delle famiglie di poter far usufruire ai bambini di spazi ed esperienze culturali, dalla biblioteca al museo e altro ancora. Una nostra recente indagine dimostra che questo è strettamente connesso al livello educativo e

sociale delle famiglie, e risente tuttavolta fortemente di quanto le comunità locali sono in grado di offrire¹³².

D. Il sistema familiare esteso e gli eventi significativi

Con modalità e in misura che variano da caso a caso e che nel loro complesso stanno sempre più divergendo da quelle, abituali per millenni, della famiglia estesa residente nella stessa abitazione, la famiglia va intesa in senso più ampio di sistema familiare^{57,133}. Se i genitori rappresentano, nella maggior parte dei casi, la componente principale, non sono poche le situazioni dove l'apporto di altre figure (nonni, fratelli e sorelle, altri) ha un peso importante nell'ambito delle relazioni del bambino, né quelle dove uno dei due genitori, di solito il padre, è assente o poco presente. E la ricerca recente attribuisce un peso anche agli animali domestici¹³⁴. Gli stessi genitori, in particolare le loro attitudini e pratiche, risentono delle esperienze passate nelle rispettive famiglie e dei rapporti con altri membri della famiglia estesa. Le teorie sistemiche offrono un'utile prospettiva da cui comprendere queste dinamiche: in quanto sistema, la famiglia opera attraverso una serie di regole non scritte e ruoli che regolano comportamenti e legittimano relazioni e stili genitoriali venendo a definire quello che si può definire come clima educativo generale, risultato ultimo a valle delle diverse componenti fin qui analizzate, e fortemente influenzante gli esiti di sviluppo, sia cognitivi che emotivi e sociali¹³⁵. I sistemi familiari non sono immutabili ma soggetti a modifiche dipendendo dall'evoluzione dell'ambiente esterno sia interno. Anche per questo, oltre che per le differenze innate tra i bambini, comprese quelle di genere, ogni relazione genitore-bambino si configura diversamente nell'ambito della stessa famiglia.

Al di là dell'aneddotica ("questo mi ha cambiato la vita"), il ruolo degli eventi, in particolare quelli avversi, è ben noto ed è stato misurato nei suoi effetti neurobiologici precoci¹³⁶ e sugli itinerari di vita a lungo termine¹³⁵. La

maggior parte di questi eventi possono essere categorizzati in esterni e interni. I primi sono originati da circostanze economiche sociali e culturali esterne alla famiglia. In questo ambito rientrano, ad esempio, interruzioni di rapporti di lavoro, conflitti e migrazioni. I secondi sono originati dallo stato di salute dei singoli membri dalle relazioni tra loro ecc. quali malattie, separazioni, violenze, lutti. Altri, ad esempio la detenzione di un genitore, possono appartenere a entrambi i gruppi. Sulle conseguenze degli eventi avversi e sulle possibilità di prevenzione, per lo più limitata a quelli interni, vi è una vasta letteratura che sottolinea come questi eventi, soprattutto se gravi, ripetuti e non comprensibili dal bambino, per la sua età e/o perché perpetrati da componenti della famiglia, producono effetti importanti¹³⁵. Questi dipendono in parte dalle condizioni e relazioni familiari preesistenti, che, se buone, sono tra i principali fattori di prevenzione, così come di resilienza di fronte a eventi traumatici esterni¹³⁷. Eventi significativi possono anche essere di valore positivo, riflettendo relazioni positive sia all'interno del nucleo familiare sia tra questo e la rete più ampia di conoscenze.

È POSSIBILE STIMARE IL "PESO" DELL'AAF SUGLI ESITI DI SVILUPPO DEL BAMBINO?

La documentazione di relazioni causali esistenti tra fattori diversi, per essere utilizzata ai fini dell'azione, richiede la definizione del peso attribuibile a ogni singolo fattore: fa molta differenza se questo spiega l'1%, il 10% o il 50% di un fenomeno. Nel caso dell'AAF questa operazione è ardua, sia per la complessità delle interazioni, sia per la difficoltà di circoscrivere con nettezza ogni singola variabile, sia perché gli effetti sullo sviluppo sono diversi. Singoli studi, e alcune revisioni, propongono delle stime, e su questa base è possibile qualche limitata generalizzazione. Ad esempio, è ragionevole ipotizzare che quando il contesto non presenta criticità particolari il peso relativo dell'AAF sugli esiti di sviluppo sia maggiore che in situazioni di stress

economico e sociale. Tuttavia, gli studi basati su neuroimmagini indicano che l'associazione tra povertà e minori dimensioni di diverse strutture cerebrali nei bambini è fortemente mediata dai livelli di istruzione dei genitori e dagli stili genitoriali, tanto è vero che se ne è ricavata l'indicazione che interventi finalizzati a migliorare le competenze genitoriali costituiscano una priorità proprio nei gruppi più a rischio¹³⁸. Una revisione delle letterature finalizzata a quantificare il peso del "tempo materno" (e più in generale del tempo genitoriale) dedicato a interazioni strutturate con i bambini nei primi anni ha dimostrato che questo effetto sulle competenze del bambino, cognitive e non, è paragonabile a un terzo della differenza, rispetto agli stessi esiti di sviluppo, tra figli di madri con istruzione di livello universitario o inferiore, cioè di un fattore notoriamente molto influente sullo sviluppo del bambino¹³⁹. Queste informazioni sono coerenti con i risultati dell'indagine già menzionata svolta in Italia, dove, accanto a fattori quali occupazione dei genitori, loro livello di istruzione e durata della frequenza al nido, anche componenti dell'AAF, come ad esempio la pratica della lettura, hanno un effetto indipendente sulle competenze dei bambini¹⁰. Non sorprendono allora le conclusioni a cui giunge Melhuish nella sua analisi di studi diversi sui meccanismi dello sviluppo precoce: l'ambiente di apprendimento familiare può avere un effetto doppio rispetto a programmi di educazione precoce, il che limita la possibilità di questi ultimi di compensare da soli il divario dovuto al *background* familiare¹⁴⁰.

NOTE CONCLUSIVE

Abbiamo visto quanto e come l'ambiente familiare sia importante ai fini dello sviluppo, come sia condizionato dai fattori socio-economici e tuttavia agisca anche in relativa autonomia. Questa evidenza è trascurata dalle politiche pubbliche, che giustamente si preoccupano di interventi chiave quali trasferimenti monetari, Servizi sanitari ed educativi, ma trascurano di considerare quanto l'AAF venga a influenzare, mediandoli in misura importante, gli effetti di qualsiasi politica e Servizio. Ad esempio, i benefici dell'accesso a un nido, anche di qualità, dipendono, vengone potenziati o meno, dall'ambiente familiare¹³⁹⁻¹⁴⁰. Questi effetti mediatori dell'AAF sono peraltro ben noti a chi lavora con bambini affetti da disabilità, malattie croniche o disturbi di neurosviluppo: i risultati più soddisfacenti si ottengono in presenza di contesti familiari abilitanti, mentre in un contesto sfavorevole trovano difficoltà di compliance e sviluppano più facilmente comorbidità.

Interventi specificamente finalizzati a sostenere le competenze genitoriali e in generale l'ambiente familiare sono dunque essenziali per far sì che politiche di sostegno e Servizi si possano ripercuotere positivamente sullo sviluppo. In mancanza di questi si perdono occasioni importanti e spesso irripetibili di cambiare in senso positivo gli itinerari di vita di molti bambini. Se l'effetto di qualsiasi intervento a supporto delle famiglie è mediato dall'AAF, occorre prendersi cura anche di questo. La seconda parte di questo lavoro sarà dedicata a capire come e con quali risultati.



MESSAGGI CHIAVE

- L'ambiente di apprendimento familiare è l'insieme delle relazioni, degli ambienti fisici e degli eventi a cui il bambino viene esposto nell'ambito della famiglia e che costituiscono la sua fonte principale di apprendimento durante i primi due-tre anni di vita.
- Conoscenze, attitudini e pratiche genitoriali dipendono da determinanti sociali e culturali quali reddito, occupazione, livelli di istruzione, norme e tradizioni culturali, ma mantengono un effetto indipendente su diversi aspetti dello sviluppo del bambino.
- La sensibilità e la responsività genitoriale, gli intensi e frequenti scambi verbali e comunicativi, una disciplina chiara che si astenga da punizioni corporali, sono

- fortemente associate, sia indipendentemente che in combinazione, con una serie di benefici per lo sviluppo del bambino.
- L'ambiente fisico - spazi, tempi, affollamento, uso di schermi e di tecnologie digitali, ecologia sonora - e l'organizzazione della vita familiare, quale il mantenimento di alcune *routine*, hanno effetti sia indipendenti che combinati su varie dimensioni dello sviluppo.
- Interventi specificamente finalizzati a sostenere le competenze genitoriali e l'ambiente familiare sono essenziali per far sì che le politiche di sostegno alle famiglie e i Servizi educativi possano ripercuotersi positivamente sullo sviluppo del bambino.

21. Conrad B, Gross D, Fogg L, Ruchala P. Maternal confidence, knowledge, and quality of mother-toddler interactions: a preliminary study. *Infant Mental Health Journal* 1992;13(4):353-62.
22. Hess CR, Teti DM, Hussey-Gardner B. Self-efficacy and parenting of high risk infants: the moderating role of parent knowledge of infant development. *J Appl Dev Psychol* 2004;25(4):423-37.
23. Huang KY, Caughy MOB, Genevro JL, Miller TL. Maternal knowledge of child development and quality of parenting among white, African-American and Hispanic mothers. *J Appl Dev Psychol* 2005;26(2):149-70.
24. Morawska A, Winter L, Sanders M. Parenting knowledge and its role in prediction of dysfunctional parenting and disruptive child behaviour. *Child Care Health Dev* 2009;35(2):17-26.
25. Gardner-Neblett N, Pungello EP, Iruka IU. Oral narrative skills: implications for the reading development of African American children. *Child Dev Perspect* 2002;6(3):218-24.
26. Grusec JE. Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annu Rev Psychol* 2011;62:243-69.
27. Cabrera NJ, Fitzgerald HE, Bradley RH, and Roggman L. The ecology of father-child relationships: an expanded model. *J Fam Theory Rev* 2014;6(4):336-54.
28. Putnam SP, Sanson AV, Rothbart MK. Child temperament and parenting. In: Bornstein MH (ed.). *Handbook of parenting*. Vol. 1, pp. 255-77. Lawrence Erlbaum Associates, NJ, 2002.
29. Winter L, Morawska A, Sanders M. The Knowledge of Effective Parenting Scale (KEPS): a tool for public health approaches to universal parenting programs. *J Prim Prev* 2012;33(2-3):85-97.
30. Alkon A, Crowley AA, Neelon SEB, et al. Nutrition and physical activity: randomized control trial in child care centers improves knowledge, policies, and children's body mass index. *BMC Public Health* 2014;14(1):1-13.
31. Yousafzai AK, Rasheed MA, Rizvi A, et al. Parenting skills and emotional availability: an RCT. *Pediatrics* 2014;135(5):e1247-57.
32. Benasich AA, Brooks-Gunn J. Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: associations with family and child outcomes. *Child Dev* 1996;67(3):1186-205.
33. Dichtelmiller M, Meisels SJ, Plunkett JW, et al. The relationship of parental knowledge to the development of extremely low birth weight infants. *J Early Interven* 1992;16(3):210-20.
34. Rowe ML, Denmark N, Harden BJ, Stapleton LM. The role of parent education and parenting knowledge in children's language and literacy skills. *Infant Child Dev* 2016;25(2):198-220.
35. Magill-Evans J, Harrison MJ, Benzie K, et al. Effects of parenting education on first-time fathers' skills in interactions with their infants. *Fathering* 2007;5(1):42.
36. Dawson-McClure S, Calzada E, Huang KY, et al. A population-level approach to promoting healthy child development and school success in low-income, urban neighborhoods: Impact on parenting and child conduct problems. *Prev Sci* 2015;16(2):279-90.
37. Bryanton J, Beck CT, Montelpare W. Postnatal parental education for optimizing infant general health and parent-infant relationships. *Cochrane Database Syst Rev* 2013;(11):CD004068.

Indirizzo per corrispondenza:

Giorgio Tamburlini
e-mail: tamburlini@csbonlus.org

Bibliografia

1. Osborne-Blaha C, Knab J. Work, welfare, and young children's health and behavior in the Fragile Families and Child Wellbeing Study. *Child Youth Serv Rev* 2007;29(6):762-81.
2. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva. Roma, 2017.
3. Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza. IV Piano Nazionale d'azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità (adottato con decreto del Presidente della Repubblica il 31.08.2016).
4. Tamburlini G. Genitori 2019. *Medico e Bambino* 2019;38(8):483-4.
5. WHO, Unicef, World Bank. Nurturing Care for Early Childhood Development: a Framework for Helping Children Survive and Thrive to Transform Health and Human Potential. Genova, 2018 (disponibile in versione italiana su: www.csbonlus.org).
6. Britto PR, Lye SJ, Proulx K, et al. Nurturing care: promoting early childhood development. *Lancet* 2017;389(10064):91-102.
7. Black ME, Walker SP, Fernald LCH, et al. Early childhood development coming of age: science through the life course. *Lancet* 2017;389(10064):77-90.
8. Richter LM, Daelmans B, Lombardi J, et al. Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development. *Lancet* 2017;389(10064):103-18.

9. Spencer N, Raman S, O'Hare B, Tamburlini G. Addressing inequities in child health and development: towards social justice. *BMJ Paediatr Open* 2019;3(1):e000503.
10. Save the children. Il miglior inizio: disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita. 2019.
11. Melhuish E, Belsky J, Leyland AH; NESS Research Team. Effects of fully-established Sure Start Local Programmes on 3-year-old children and their families living in England: a quasi-experimental observational study. *Lancet* 2008;372:1641-7.
12. Melhuish E, Sylva K, Sammons P, et al. Effects of the Home Learning Environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *J Soc Issues* 2008;64:157-88.
13. Ammaniti M, Conti P. Il mestiere più difficile del mondo: come si "diventa" genitori. Solferino, 2019.
14. Oliverio-Ferraris A. Conta su di me. Relazioni per crescere. Giunti scuola, 2018.
15. Recalcati M. Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre. Feltrinelli, 2014.
16. Recalcati M. Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno. Feltrinelli, 2016.
17. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Parenting matters: supporting parents of children ages 0-8. Washington, DC. The National Academies Press, 2016.
18. Wolfe I, Tamburlini G, Wiegernesma PA, et al. Child public health. In: Wolfe I, McKee M (eds). *European child health Services and Systems: lessons without borders*. Open Univ Press, 2014 (p. 116).
19. Siddiqi A, Irwin L, Hertzman C. Total environment assessment model for early child development: evidence report for the World Health Organization's Commission on the Social Determinants of Health. Vancouver: Human Early Learning Partnership (HELP), 2007.
20. Bornstein MH, Bradley RH. Socioeconomic status, parenting, and child development. New York: Routledge, 2012.

38. Cabrera N, Tamis-LeMonda CS, Bradley RH, et al. Fatherhood in the twenty-first century. *Child Dev* 2000;71(1):127-36.
39. Cheah CS and Chirkov V. Parents' personal and cultural beliefs regarding young children: a cross-cultural study of aboriginal and Euro-Canadian mothers. *J Cross Cult Psychol* 2008;39(4):402-23.
40. Iruka IU, Durden T, Kennel P. Changing faces: parenting, culture, and child learning and development. *ZERO TO THREE* 2015; 35(4):10.
41. Okagaki L, Bingham GE. Parents' social cognitions and parenting behaviors. In: Luster T, Okagaki L (eds.). *Parenting: an ecological perspective*. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates, NJ, 2005.
42. Rosenthal MK, Roer-Strier D. What sort of an adult would you like your child to be? Mothers' developmental goals in different cultural communities in Israel. *Inter J Behav Develop* 2006;30(6):517-28.
43. Leyendecker B, Lamb ME, Harwood RL, Scholmerich A. Mothers' socialisation goals and evaluations of desirable and undesirable everyday situations in two diverse cultural groups. *Inter J Behav Develop* 2002;26(3):248-58.
44. Cabrera NJ, Hofferth SL, Chae S. Patterns and predictors of father-infant engagement across race/ethnic groups. *Early Child Res Q* 2011;26(3):365-75.
45. Hammer CS, Rodriguez BL, Lawrence FR, Miccio AW. Puerto Rican mothers' beliefs and home literacy practices. *Lang Speech Hear Serv Sch* 2007;38(3):216-24.
46. Tomasello C, Galdi S, Cadinu M. Quando l'implicito precede l'esplicito: gli stereotipi di genere sulla matematica in bambine e bambini di 6 anni. *Psicologia sociale* 2012;7:169-86.
47. Mosier CE, Rogoff B. Privileged treatment of toddlers: Cultural aspects of individual choice and responsibility. *Dev Psychol* 2003; 39(6):1047.
48. Burchina, M, Skinner D, Reznick JS. European American and African American mothers' beliefs about parenting and disciplining infants: a mixed-method analysis. *Parenting: Science and Practice* 2010;10(2):79-96.
49. Sanders-Phillips K, Settles-Reaves B, Walker D, Brownlow J. Social inequality and racial discrimination: Risk factors for health disparities in children of color. *Pediatrics* 2009;124(3):S176-S186.
50. Bandura A. *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erikson, 2000.
51. Jones TL, Prinz RJ. Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: a review. *Clin Psychol Rev* 2005;25(3):341-63.
52. Albarran A, Reich S. Using baby books to increase new mothers' self-efficacy and improve toddler language development. *Infant Child Develop* 2014;23:374-87.
53. Anderson KJ, Minke KM. Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *J Edu Res* 2007; 100(5):311-23.
54. Brody GH, Flor DL, Gibson NM. Linking maternal efficacy beliefs, developmental goals, parenting practices, and child competence in rural single-parent African American families. *Child Dev* 1999;70(5):1197-208.
55. Sosinsky LS, Kim SK. A profile approach to child care quality, quantity, and type of setting: parent selection of infant child care arrangements. *App Dev Sci* 2013;17(1):39-56.
56. Ainsworth MS, Bowlby J. An ethological approach to personality development. *Am Psychol* 1991;46(4):333.
57. Minuchin S. *Famiglie e terapia della famiglia*, Roma: Astrolabio Ubaldini, 1977.
58. Bronfenbrenner U, Morris PA. The ecology of developmental processes. In: Damon W, Lerner RM (eds.). *Handbook of child Psychology*. Vol. 1, 5th ed. NY: John Wiley & Sons, 1998.
59. Weisner TS. Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Hum Dev* 2002;45(4):275-81.
60. Landy S, Osofsky JD. Pathways to competence: encouraging healthy social and emotional development in young children. 2nd edition. Baltimore, MD: Paul H Brookes, 2002.
61. Blair C, Raver CC. Child development in the context of adversity: experiential canalization of brain and behavior. *Am Psychol* 2012; 67(4):309-18.
62. Malin JL, Cabrera NJ, Karberg E, et al. Low-income, minority fathers' control strategies and their children's regulatory skills. *Infant Ment Health J* 2014;35(5):462-72.
63. Perkins DM, Mebert CJ. Efficacy of multicultural education for preschool children a domain-specific approach. *J Cross Cult Psychol* 2005;36(4):497-512.
64. Pettigrew TF, Tropp LR. Does intergroup contact reduce prejudice: recent meta-analytic findings. In: Oskamp S (ed.). *Reducing prejudice and discrimination*. Pag. 93-114. Lawrence Erlbaum Ass, NJ, 2000.
65. Bjorknes R, Manger T. Can parent training alter parent practice and reduce conduct problems in ethnic minority children? A randomized controlled trial. *Prev Sci* 2013;14(1): 52-63.
66. Christopher C, Saunders R, Jacobvitz D, et al. Maternal empathy and changes in mothers' permissiveness as predictors of toddlers' early social competence with peers: a parenting intervention study. *J Child Family Studies* 2013;22(6):769-78.
67. Brotman LM, Gouley KK, Chesir-Teran D, et al. Prevention for preschoolers at high risk for conduct problems: immediate outcomes on parenting practices and child social competence. *J Clin Child Adolesc Psychol* 2005;34(4):724-34.
68. Berkovits MD, O'Brien KA, Carter CG, Eyberg SM. Early identification and intervention for behavior problems in primary care: a comparison of two abbreviated versions of parent-child interaction therapy. *Behav Ther* 2010;41(3):375-87.
69. Stormshak EA, Bierman KL, McMahon RJ, Lengua LJ. Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *J Clin Child Psychol* 2010;29(1):17-29.
70. McCarty CA, Zimmerman FJ, Diguseppe DL, Christakis DA. Parental emotional support and subsequent internalizing and externalizing problems among children. *J Dev Behav Pediatr* 2005;26(4):267-75.
71. Barlow J, Smailagic N, Ferriter M, Bennett C, Jones H. Group-based parent training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in children from birth to three years old. *Cochrane Database Syst Rev* 2010;(3):CD003680.
72. Herbert SD, Harvey EA, Roberts JL, Wichowski K, Lugo-Candelas CI. A randomized controlled trial of a parent training and emotion socialization program for families of hyperactive preschool-aged children. *Behav Ther* 2013;44(2):302-16.
73. Havighurst SS, Wilson KR, Harley AE, Prior MR, Kehoe C. Tuning in to kids: improving emotion socialization practices in parents of preschool children. Findings from a community trial. *J Child Psychol Psychiatry* 2010;51(12):1342-50.
74. Hart B, Risley TR. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1995.
75. Malin JL, Karberg E, Cabrera NJ, Rowe M, Cristaforo T, Tamis-LeMonda CS. Father-toddler communication in low-income families: the role of paternal education and depressive symptoms. *Fam Sci* 2012;3(3-4):155-63.
76. Rowe ML, Coker D, Pan BA. A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Dev* 2004;13(2): 278-91.
77. Hirsh-Pasek K, Adamson LB, Bakeman R, et al. The contribution of early communication quality to low income children's language success. *Psychol Sci* 2015;26(7):1071-83.
78. Baumwell L, Tamis-LeMonda CS, Bornstein MH. Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant Behav Dev* 1997;20(2):247-58.
79. Leech KA, Salo VC, Rowe ML, Cabrera NJ. Father input and child vocabulary development: The importance of wh-questions and clarification requests. *Semin Speech Lang* 2013;34(4):249-59.
80. Whitehurst GJ, Falco FL, Lonigan CJ, et al. Accelerating language development through picture book reading. *Dev Psychol* 1988; 24(4):552-9.
81. Law J, Charlton J, McKean C, et al. Parent-child reading to improve language development and school readiness. A systematic review and meta-analysis (www.nuffieldfoundation.org/systematic-review-impact-parent-child-reading).
82. Dowdall N, Melendez-Torres GJ, Murray L, Gardner F, Hartford L, Cooper PJ. Shared picture book reading interventions for child language development: a systematic review and meta-analysis. *Child Dev* 2019 Feb 9 [Epub ahead of print].
83. Manu A, Ewerling F, Barros AJD, Victora CG. Association between availability of children's books and the literacy-numeracy skills of children aged 36 to 59 months: secondary analysis of the UNICEF Multiple-Indicator Cluster Surveys covering 35 countries. *J Glob Health* 2019;9(1):010403.
84. Balbinot V, Colombo EM, Malgaroli G, Sila A e Tamburlini G. *Nati per leggere 1999-2019: la storia, le attività, i risultati*. Centro per la Salute del Bambino, Trieste, settembre 2019.
85. *Save the Children. Il miglior inizio: disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*. Roma, 2019.
86. Benigno J, Ellis S. Do parents count? The socialization of children's numeracy. In: Saracho ON, Spodek B (eds.). *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education*. Pag. 291-308. NC: Charlotte, Information Age, 2008.
87. Hensen LE. ABCs of early mathematics experiences. *Teach Chil Mathemat* 2005;12(4):208.
88. Cannon J and Ginsburg HP. "Doing the math": maternal beliefs about early mathematics versus language learning. *Early Education and Development* 2008;19(2):238-60.
89. Vukovic RK, Lesaux NK. The language of mathematics: Investigating the ways language counts for children's mathematical develop-

- ment. *J Exper Child Psychol* 2013;115(2):227-44.
90. Roth PL. Temporal characteristics of maternal verbal styles. In: Nelson KE, Van Kleeck A (eds.), *Children's language*. Vol. 6, pag. 137-58. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
91. Armstrong K, Morris J. Promoting secure attachment, maternal mood and child health in a vulnerable population: a randomized controlled trial. *J Paediatr Child Health* 2000;36(6):555-62.
92. Bakermans-Kranenburg MJ, Van Ijzendoorn MH, Juffer F. Less is more: meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin* 2003;129(2):195-215.
93. Barber BK. Reintroducing parental psychological control. In: Barber BK (ed.). *Intrusive parenting: how psychological control affects children and adolescents*. Pag. 3-13. Washington DC: American Psychological Association, 2002.
94. Stern D. *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella clinica*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1998.
95. Cabrera NJ, Shannon JD, Tamis-LeMonda C. Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: from toddlers to pre-K. *Appl Dev Sci* 2007;11(4): 208-13.
96. National Research Council, Institute of Medicine. *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Shonkoff JP, Phillips DA (eds.). Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development; Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington DC: Nat Acad Press, 2000.
97. Cassidy J. *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. London, UK: Rough Guides, 2002.
98. Cabrera NJ, Shannon JD, West J, Brooks-Gunn J. Parental interactions with Latino infants: variation by country of origin. *Child Dev* 2006;77(5):1190-207.
99. Brooks JL, Holditch-Davis D, Landerman LR. Interactive behaviors of ethnic minority mothers and their premature infants. *J Obstet Gynecol Neonatal Nurs* 2013;42(3):357-68.
100. Paterson C. *Parenting matters*. London, UK: Centre Forum, 2011.
101. Conger RD, Donnellan MB. An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Ann Rev Psychol* 2007;58:175-99.
102. Markman L, Brooks-Gunn J. The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *Future Child* 2005;15(1): 139-68.
103. Van Der Voort A, Linting M, Juffer F, et al. The development of adolescents' internalizing behavior: longitudinal effects of maternal sensitivity and child inhibition. *J Youth Adolesc* 2014;43(4):528-540.
104. Howard BJ. Advising parents on discipline: what works. *Pediatrics* 1996;98(4):809-15.
105. American Academy of Pediatrics. Council on child abuse and neglect and committee on psychosocial aspects of child and family health. *Effective discipline to raise healthy children*. *Pediatrics* 2018;142(6):e20183112.
106. Larzelere RE, Kuhn BR. Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: a meta-analysis. *Clin Child Fam Psychol Rev* 2005;8(1):1-37.
107. Berlin LJ, Ispa JM, Fine MA, et al. Correlates and consequences of spanking and verbal punishment for low-income white, African American, and Mexican American toddlers. *Child Dev* 2009;80(5):1403-20.
108. Bodovski K, Youn M-J. Love, discipline and elementary school achievement: the role of family emotional climate. *Social Science Research* 2010;39(4):585-95.
109. MacKenzie MJ, Nicklas E, Waldfoegel J, Brooks-Gunn J. Spanking and child development across the first decade of life. *Pediatrics* 2013;132(5):e1118-e1125.
110. Straus MA, Paschall MJ. Corporal punishment by mothers and development of children's cognitive ability: a longitudinal study of two nationally representative age cohorts. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma* 2009;18(5):459-83.
111. Lansford JE, Deater-Deckard K, Dodge KA, et al. Ethnic differences in the link between physical discipline and later adolescent externalizing behaviors. *J Child Psychol Psychiatry* 2004;45(4):801-12.
112. McLoyd VC, Smith J. Physical discipline and behavior problems in African American, European American, and Hispanic children: emotional support as a moderator. *Journal of Marriage and Family* 2002;64(1):40-53.
113. National Research Council. *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press, 2000.
114. Baumgartner F. *Il gioco dei bambini*. Roma: Carrocci, 2002.
115. Sila A, Di Pietro A. *Giocare per crescere assieme*. Centro per la Salute del Bambino, Trieste, 2018.
116. Evans GW, Lepore SJ. Nonauditory effects of noise on children: a critical review. *Children's Environments* 1993;31:51.
117. Schoemaker K, Mulder H, Deković M, Matthys W. Executive functions in preschool children with externalizing behavior problems: a meta-analysis. *J Abnorm Child Psychol* 2013;41(3):457-71.
118. Kirkorian HL, Pempek TA, Murphy LA, et al. The impact of background television on parent-child interaction. *Child Dev* 2009;80(5):1350-9.
119. Zimmerman FJ, Christakis DA. Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *Pediatrics* 2007;120(5):986-92.
120. Hutton J, Dudley J, Horowitz-Kraus T, et al. Association between screen-based media use and brain grey matter integrity in preschool children. *JAMA Pediatr* 2020;174(1): e193861.
121. Madigan S, Browne D, Racine N, et al. Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatr* 2019;173(3):244-50.
122. Evans GW, Gonnella C, Marcynyszyn LA, et al. The role of chaos in poverty and children's socioemotional adjustment. *Psychological Science* 2005;16(7):560-65.
123. Martin A, Razza RA, Brooks-Gunn J. Specifying the links between household chaos and preschool children's development. *Early Child Dev Care* 2012;182(10):1247-63.
124. Deater-Deckard K, Mullineaux PY, Beekman C, et al. Conduct problems, IQ, and household chaos: a longitudinal multi-informant study. *J Child Psychol Psychiatry* 2009;50(10):1301-8.
125. Evans GW, English K. The environment of poverty: multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Dev* 2002;73(4):1238-48.
126. Evans GW, Wachs TD. *Chaos and its influence on children's development*. Washington, DC: American Psychological Association, 2002.
127. Vernon-Feagans L, Garrett-Peters P, Willoughby M, et al. Chaos, poverty, and parenting: predictors of early language development. *Early Child Res Q* 2012;27(3):339-51.
128. Hanscombe KB, Haworth C, Davis OS, et al. Chaotic homes and school achievement: a twin study. *J Child Psychol Psychiatry* 2011; 52(11):1212-20.
129. Fiese BH, Winter MA. The dynamics of family chaos and its relation to children's socioemotional well-being. In: Evans GW, Wachs TD (eds.). *Chaos and its influence on children's development: an ecological perspective*. Pag. 49-66. Washington, DC: American Psychological Association, 2010.
130. Raver CC, Blair C, Willoughby M. Poverty as a predictor of 4-year-olds' executive function: new perspectives on differential susceptibility. *Dev Psychol* 2013;49(2):292-304.
131. Conway A, Stifter CA. Longitudinal antecedents of executive function in preschoolers. *Child Dev* 2012;83(3):1022-36.
132. Balbinot V, Alushaj A. *Indagine sulle buone pratiche in famiglia (relazione al Festival fin da Piccoli, Trieste, 2020)* (www.csbonlus.org).
133. Bowen M. Toward the differentiation of a self in one's own family. In: Framo J (ed.). *Family interaction*. New York: Springer, 1972.
134. American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. *Pets and children*. 2019. https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/Pets-And-Children-075.aspx.
135. Shonkoff JP, Garner AS; American Academy of Pediatrics; Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health; Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care; Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics* 2012;129(1):e232-e246.
136. Mehta MA, Golembi NI, Nosarti C, et al. Amygdala, hippocampal and corpus callosum size following severe early institutional deprivation: the English and Romanian Adoptees study pilot. *J Child Psychol Psychiatry* 2009; 50(8):943-51.
137. Center for the Study of Social Policy. *The protective factors framework*. <http://www.cs-sp.org/reform/strengthening-families/the-basics/protective-factors>.
138. 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 Pediatr* 2013;167(12):1135-42.
139. Del Bono E, Francesconi M, Sacker A. Early maternal time investment and early child outcomes. *The Economic Journal* 2016; 126:96-135.
140. Melhuish E. Early childhood environments: long-term consequences of early childhood education and parenting. In: Hay S (ed.). *Early years education and care: new issues for practice from research*. Oxford: Routledge, 2015.
141. Votruba-Drzal E, Coley R, Chase-Lansdale P. Child care and low-income children's development: direct and moderate effects. *Child Dev* 2004;75(1):296-312.
142. Alushaj A, Tamburlini G. *Tempo materno e tempo di nido*. *Medico e Bambino* 2018;37(6):361-70.