

FONDO PER IL CONTRASTO DELLA POVERTÀ EDUCATIVA MINORILE

VALUTAZIONE DI IMPATTO

BANDO PRIMA INFANZIA 2016

Progetto selezionato
da Con i Bambini
nell'ambito del Fondo
per il contrasto della povertà
educativa minorile



HUMAN[™]
FOUNDATION



Report valutazione

COOSS-BeSprint

**Bando
Prima Infanzia
0-6 anni**

A cura di



HUMAN[™]
FOUNDATION

Indice

Introduzione	3
Il contesto di intervento	4
Descrizione del progetto	5
Assunti base del progetto	5
Disegno di valutazione	9
Obiettivi	9
Le domande valutative	10
Approcci alla valutazione	11
Strumenti valutativi	13
Tecniche di analisi	16
Le fasi della valutazione	16
La teoria del cambiamento del progetto BeSprint	16
Ricerca quantitativa	18
Descrizione del campione di famiglie coinvolte	18
Analisi longitudinale	19
Analisi Qualitativa	25
Interviste semi-strutturate alle famiglie	25
Interviste semi-strutturare agli stakeholders	27
I risultati del focus group	29
Valutazione ex-post progetto Be Sprint	35
Raccomandazioni	43
Bibliografia	45

Introduzione

La povertà minorile si configura sempre più come problema rilevante a cui le politiche globali, nazionali e locali sono chiamate a rispondere. A **livello internazionale**, riduzione della povertà e miglioramento dei servizi educativi sono due obiettivi da raggiungere entro il 2030 dell'Agenda globale per lo sviluppo sostenibile approvata dalle Nazioni Unite nel 2015 (Onu, Risoluzione del 25 Settembre 2015). A **livello europeo**, la strategia per la coesione sociale Europa 2020 (Commissione Europea, 2010) ha posto l'attenzione sugli investimenti sociali a favore dei minori per garantire l'accesso alle risorse attraverso il supporto e i sussidi alle famiglie, favorire la fruizione di servizi di qualità, con attenzione all'educazione nella prima infanzia, e potenziare il diritto alla partecipazione dei minori nella definizione degli interventi a loro indirizzati.

A partire dagli anni '80 gli **approcci di tipo utilitaristi e welfaristi alla povertà** non sono sembrati più adatti a cogliere il fenomeno della povertà (Elster, 1984; Alkire, 2007; Nussbaum, 2011). Inoltre questi approcci si rivelano poco adatti a cogliere il punto di vista dei minori che, proprio per la loro giovane età e la loro condizione di dipendenza giuridica ed emotiva dai genitori, non possiedono beni e non scelgono autonomamente il loro utilizzo e spesso possono essere addirittura oscurati dal setting familiare (Unicef, 2012). Entro questo cambio di paradigma la "Convention on the Rights of the Child" (UN General, 1989) riconosce **la povertà e la deprivazione come negazione delle possibilità di pieno raggiungimento di opportunità per tutti i bambini**. Con povertà educativa si intende "la **privazione dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni**. (...). Allo stesso tempo, povertà educativa significa anche la limitazione dell'opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di se stessi e del mondo" (Save The Children, La lampada di Aladino).

I primi anni di vita rappresentano un periodo particolarmente ricco di opportunità per la crescita dell'individuo (VanLandeghem, Curgins & Abrams, 2002). Lo sviluppo ottimale del bambino si configura come un fattore di protezione per la sua salute nel corso della vita (Halfon & Hochstein, 2002). Con sviluppo si intende un **processo di apprendimento e interiorizzazione di attività, concetti e simboli, competenze motorie, cognitive, linguistiche, socio-emozionali** che si sviluppano nel contesto sociale e culturale in cui essi sono inseriti (Jonassen, 1994). Secondo Vygotsky lo sviluppo mentale del bambino non è definito dal numero di concetti che il bambino conosce, ma da quelli che riuscirebbe a produrre con il supporto di una guida. È nello spazio di **sviluppo prossimale**, ovvero la distanza tra il livello attuale di sviluppo determinato dalla capacità di risolvere problemi in modo autonomo e il livello di sviluppo potenziale determinato dalla capacità di risolvere problemi con la guida di un adulto o con la collaborazione di pari più bravi, che si inserisce il percorso di crescita e di apprendimento del bambino promosso dal servizio. Da questa prospettiva da una parte, il bambino è da intendersi come soggetto attivo e agente sociale e morale, portatore di obiettivi e interessi. Dall'altra diventa fondamentale l'importanza del contesto e dell'interazione con altre persone, sia adulte che pari, sottolineando dunque il ruolo fondamentale delle famiglie e del contesto educativo per la crescita e l'apprendimento del bambino.

Affinché lo sviluppo avvenga in maniera ottimale è **necessario un ambiente che lo stimoli positivamente e lo accompagni lungo il percorso di crescita e maturazione**. I servizi per l'infanzia, la prima vera comunità in cui il bambino si inserisce, non hanno meramente il ruolo di custodia e cura fisica dei bambini, ma di favorire l'instaurarsi di relazioni positive tra pari e tra l'adulto e il bambino, attraverso cui il bambino impara a costruire la propria identità. In linea con le attività che guidano l'intervento, la teoria del cambiamento traccia il percorso che i minori vivranno grazie all'accesso alla scuola dell'infanzia e alla partecipazione a specifiche attività, classificate secondo tre cluster: **prolungamenti pomeridiani, attività psicomotoria e laboratori teatrali**.

Il contesto di intervento

I dati del 2018 sulla povertà evidenziano situazioni gravi, sebbene la regione Marche non rientri tra le regioni maggiormente colpite.

Sebbene non raggiunga ancora il tasso del 33% previste dall'Unione Europea per il 2010, rispetto al contesto italiano le Marche hanno una buona copertura di servizi per la prima infanzia, con alcune differenze all'interno del territorio regionale.

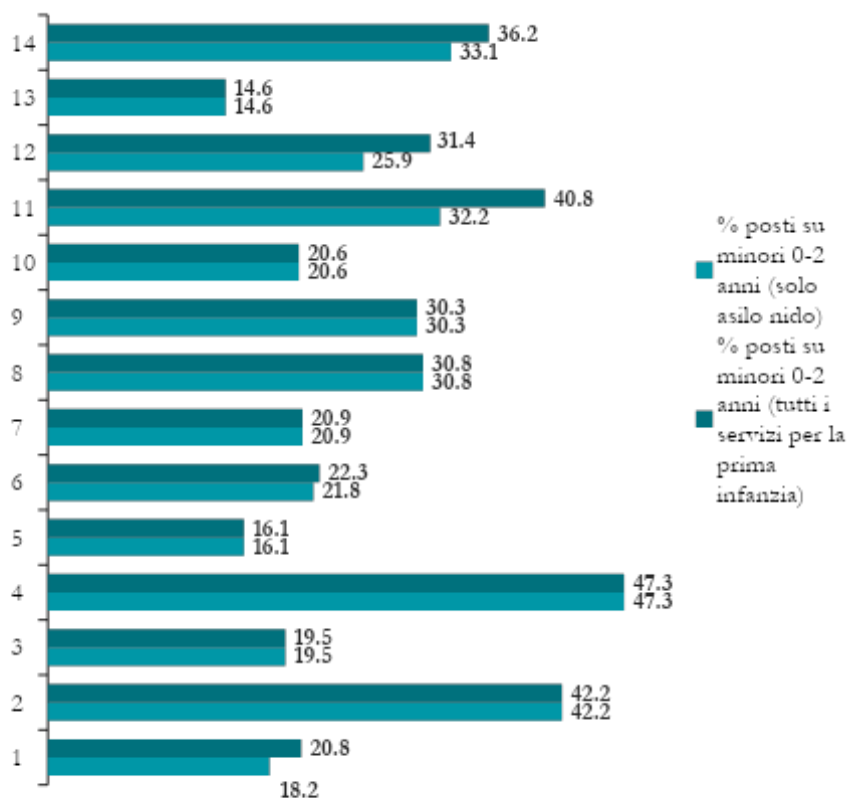
Secondo l'indice di povertà educativa redatto da Save The Children, le Marche si collocano all'8 posto. I minori a rischio di povertà o esclusione sociale nelle Marche sono 163.232 di cui 38.745 in condizioni di grave deprivazione materiale (Istat, 2018).

L'8,8% delle famiglie delle Marche vivono in condizioni di povertà relativa secondo il rapporto 2018 dell'Istat sulla povertà in Italia. La situazione sembra stabile rispetto all'anno precedente (8,9%), ma al di sopra della media delle regioni del Centro (7,9%).

Le Marche risultano essere al 10° posto rispetto alla copertura dei nidi con un tasso del 28,1%, al di sotto dell'obiettivo europeo del 33% e in ribasso dello 0,9% rispetto al 2015. Nel 2016 secondo il Monitoraggio del Piano di Sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia la copertura dei servizi per i minori 0-2 anni si attesta al 25,1%, in rialzo dello 2,3% rispetto al 2015.

Le Marche appaiono una regione attenta ai servizi per la prima infanzia. Le discipline che regolano questi servizi sono in linea sia con le direttive europee e con le ultime indicazioni nazionali. I servizi per la prima infanzia appaiono non essere rivolti esclusivamente al bambino, ma alla famiglia con una gestione educativa-pedagogica e non esclusivamente amministrativa.

Dai dati forniti dall'Istat nel 2017 che fanno riferimento all'anno 2014\2015, tra i territori coinvolti emergono delle differenze trasversali sia alle province coinvolte che al numero di abitanti. Maiolati Spontini, Cerreto d'Esi, Jesi e Ancona superano la soglia del 33% stabilita dall'EU, mentre altri comuni fanno registrare dei tassi molto bassi. La maggior parte dei posti disponibili è formata dagli asili nido; i servizi innovativi e integrativi sono dunque ancora poco diffusi.



La L.R. 9/2003 delle Marche contiene “Disciplina per la realizzazione e gestione dei servizi per l’infanzia, per l’adolescenza e per il sostegno alle funzioni genitoriali e alle famiglie” e ha tra gli obiettivi: il sostegno alle responsabilità genitoriali; esercizio dei diritti dei minori e delle famiglie; promozione del benessere dei minori. Regola la tipologia di servizi per i minori quali: a) nidi d’infanzia; b) centri per l’infanzia; c) spazi per bambini, bambine e per famiglie; d) centri di aggregazione per bambini, bambine e adolescenti; e) servizi itineranti; f) servizi domiciliari di sostegno alle funzioni educative familiari; g) servizi di sostegno alle funzioni genitoriali. Inoltre, regola la collaborazione tra pubblico e organizzazioni private; figure professionali di coordinamento con responsabilità pedagogiche ed organizzative, allo scopo di garantire la continuità nella programmazione educativa e la qualità degli interventi.

Descrizione del progetto

Assunti base del progetto

Benessere bambino

I percorsi di psicomotricità, promossi dall’attività *la locomotiva delle scoperte*, contribuiscono ad **un’immagine positiva del proprio corpo** con un miglioramento nella **consapevolezza del proprio corpo** che incide sulla **coordinazione dei movimenti**. L’educazione del corpo e del movimento è

riconosciuta anche nei documenti ufficiali della scuola come condizione fondamentale per esprimere pienamente le personali potenzialità fisiche, affettive e cognitive e per vivere un rapporto di qualità con gli altri e l'ambiente. In linea con questa visione dell'educazione corporea, la partecipazione ai giochi proposti e l'interazione con gli altri bambini contribuiscono allo sviluppo di capacità socio-emozionali, intese come la **capacità di collaborazione, il rispetto delle regole e degli spazi comuni e una maggiore capacità di esprimere le emozioni con il corpo** (Formenti, 2009). Inoltre l'attività fisica incrementa la **concentrazione e l'attenzione**. Mentre, attraverso l'esperienza teatrale il bambino acquisisce una maggiore **consapevolezza del proprio corpo** che permette un **miglioramento nella coordinazione motoria** (Oliva, 2003). Attraverso il gioco drammatico, il bambino mette in pratica le proprie abilità verbali (Bricco, 2001): acquisisce un **bagaglio lessicale più ricco e più adeguato ad esprimere le emozioni che prova**, elaborando significati sempre più complessi e condividendoli con il resto del gruppo (Singer, 2001; Baumgartner e Devescovi, 1993). Infine attraverso una interazione costante con gli altri (Oliva, 2003) il bambino impara ad organizzare la propria attività in funzione dell'altro: l'acquisizione del concetto di "altro" favorisce una elaborazione delle capacità emotive, intese come **la capacità di comprendere le emozioni degli altri e di esprimere i propri sentimenti** (Mounier, 1964).

Queste attività hanno degli effetti oltre la durata dell'intervento. Infatti diversi studi hanno mostrato che i bambini che durante il giorno si dedicano all'attività fisica hanno una migliore performance scolastica e ottengono risultati più alti nei test di memoria e di apprendimento rispetto ai compagni sedentari (Jäger, et al., 2014). Inoltre l'attività fisica riduce lo stress, l'ansia e la depressione. Inoltre è importante affrontare il rapporto con la tecnologia, fattore fondamentale nella società attuale, in modo da garantirne una consapevole padronanza successiva. Avvicinare il bambino a strumenti quali il computer è funzionale ad una maggiore alfabetizzazione informatica ed un uso più consapevole dello strumento come fonte di informazione e stimolazione culturale. Infine i laboratori di teatro, inglese e lettura creativa si rifletteranno positivamente nella comprensione della lingua, creando una buona base per l'apprendimento durante il ciclo scolastico.

Resilienza della famiglia

Il sistema di welfare italiano si è caratterizzato per un'attribuzione di **responsabilità di cura alla famiglia**, con una limitata offerta di servizi pubblici di cura e uno scarso peso delle politiche familiari (De Roit, Sabatinelli, 2005; Ferrera, 1996). Alla famiglia, in particolare alla donna, è stato spesso delegata la funzione della cura dei bambini, con conseguenze sulla partecipazione femminile al mercato del lavoro (Naldini, 2003).

A partire dagli anni '90 si fa strada da una parte l'idea di **promuovere l'ingresso nel mondo del lavoro delle donne** attraverso l'istituzione di nuovi servizi per i bambini, dall'altra la necessità di **supportare le famiglie nel loro ruolo educativo e di cura** attraverso l'erogazione di servizi a loro diretti e il loro coinvolgimento nei servizi (OECD, 2006). Infatti la letteratura, a partire dagli studi di Winnicot (1974) e dalle teorie dell'attaccamento di Bowlby (1980, 1988), ha evidenziato **l'importanza che il contesto familiare riveste per lo sviluppo del bambino** (Garnezy, 1983). Tra le variabili più rilevanti che

influenzano lo sviluppo infantile, la letteratura evidenzia la responsabilità genitoriale, ovvero la capacità di leggere e di rispondere adeguatamente ai segnali del bambino (Ainsworth, 1978), strettamente legata con le competenze emotive dei genitori, e l'abilità comunicativa nella relazione genitore-bambino (Riva Crugnola, 2012).

In Italia le politiche sociali hanno prevalentemente rivolto benefici e servizi agli individui per alleggerire la gestione dei compiti familiari, piuttosto che alla famiglia, sebbene la Legge 328/2000 consideri la famiglia non esclusivamente un soggetto portatore di bisogni, ma anche una risorsa fondamentale nello sviluppo della comunità territoriale. In questa direzione vanno sia lo sviluppo di politiche indirizzate alla famiglia e non esclusivamente all'individuo, come il reddito di inclusione (REI) da poco istituito, che le linee programmatiche del Miur del 2013 "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa" che invitano ad una partnership educativa tra famiglia e scuola. Nonostante questa crescente attenzione al ruolo sociale ed educativo della famiglia politiche specifiche per la genitorialità devono ancora affermarsi nel nostro paese e che non sempre sono applicate (Donati, 2012).

Obiettivo dell'intervento per la famiglia è rafforzare la resilienza. Con **resilienza della famiglia** si intende l'insieme di risorse della famiglia necessarie ad affrontare i cambiamenti e costruire un proprio futuro (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Walsh, 2002). In questo senso il concetto di resilienza non fa riferimento ad una qualità statica e individuale, quanto piuttosto ad un processo dinamico che coinvolge la famiglia nella sua relazione con il contesto sociale, relazionale ed istituzionale in cui vive. Nel caso specifico, l'intervento intende rafforzare la resilienza delle famiglie attraverso le relazioni familiari, il capitale sociale e il miglioramento degli aspetti economici, trattandosi in particolare di famiglie che vivono situazioni di svantaggio economico.

Integrazione dei servizi

L'integrazione dei servizi per la prima infanzia è considerata una questione strategica per il miglioramento dei servizi educativi, e dunque per il benessere dei minori, sia a livello internazionale (OECD, 2006) che a livello europeo (Commissione Europea, 2011). L'integrazione non è un concetto nuovo rispetto alle politiche sociali in Italia. Di particolare rilevanza la **legge 328/2000** "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali», che ha affrontato il tema dell'integrazione rispetto alla programmazione degli interventi, alle responsabilità istituzionali, all'interdisciplinarietà delle equipe e ai livelli di assistenza, sociale e sanitaria. Questi orientamenti normativi hanno sollecitato anche una revisione dei processi di progettazione sociale attraverso l'elaborazione dei Piani di Zona, spesso connotati in termini specialistici e settoriali, che si sono rivelati insufficienti per comprendere e affrontare i cambiamenti della realtà sociale. Sebbene la legge abbia posto l'integrazione al centro della riorganizzazione dei servizi sociali e sanitari, ha prevalso **una visione prescrittiva**, tradotta in una riconfigurazione dei centri di responsabilità, senza però avviare una condivisione di obiettivi e strategie (TFIEY, 2015). Inoltre spesso non si sono attivati in maniera profonda processi di interdisciplinarietà che permettono di cogliere e rappresentare la complessità dei problemi

sociali (Brunod, 2007). Questa visione prescrittiva ha svuotato così di senso **gli obiettivi e il senso dell'integrazione stessa rispetto alla riorganizzazione dei servizi**. In questo senso anche gli approcci valutativi sono stati orientati esclusivamente agli output e al processo piuttosto che ai risultati e agli outcome, senza avviare una riflessione sugli obiettivi dell'integrazione stessa (Vecchiato e Canali, 2010).

Se le strutture educative sono oggi viste come luoghi di apprendimento per bambini, educatori, genitori e comunità, con integrazione si intende un “insieme ben pianificato e ben organizzato di servizi e processi di cura, indirizzati alle esigenze multidimensionali degli utenti” (Nies e Berman, 2004). La letteratura fa riferimento a 4 tipi di integrazione (TFIEY, 2015):

Istituzionale: riguarda la titolarità istituzionale del servizio. I servizi per la fascia d'età 0-6 anni hanno infatti gestione affidate a comuni, stato, etc.

Gestionale: si tratta del funzionamento dei servizi, sia in termini di efficienza rispetto all'accesso e alla gestione delle risorse, sia in termini di efficacia rispetto alla qualità del servizio erogato.

Professionale: fa riferimento ad un approccio interdisciplinare alla pianificazione delle attività del servizio

Comunitaria: si riferisce alla condivisione dei processi e delle attività con le famiglie in primis, e al lavoro di rete con altre organizzazioni e imprese del territorio



36 Centri per l'infanzia in 16 comuni marchigiani



2 anni



34 soggetti pubblici e privati coinvolti



1314 minori 0-3 anni coinvolti



1763 minori 3-6 anni coinvolti

Disegno di valutazione

Obiettivi

La valutazione nel Terzo Settore ha attraversato le trasformazioni delle politiche di welfare dal dopo guerra in poi (Studio APS:2003) e sta assumendo una crescente importanza nella strutturazione degli interventi sociali. In un contesto di passaggio da una valutazione orientata agli output ad una valutazione attenta agli outcome, si colloca l'approccio alla valutazione dell'impresa sociale Con i Bambini per cui «l'obiettivo della valutazione è **fornire strumenti conoscitivi per imparare dall'esperienza e migliorare**, in una fase successiva, il disegno degli interventi, dopo aver capito se questi hanno funzionato e nei confronti di chi. La valutazione ha **finalità di apprendimento** sugli effetti dell'intervento, e non costituisce un giudizio su chi ha promosso o realizzato l'intervento stesso.» Entro queste premesse, partendo dall'idea che non esiste un approccio valutativo migliore, ma che dipende dall'obiettivo e dall'oggetto della valutazione (Stame, 2001), la valutazione ha utilizzato un approccio misto: **approccio basato sulla teoria e approccio costruttivista**.

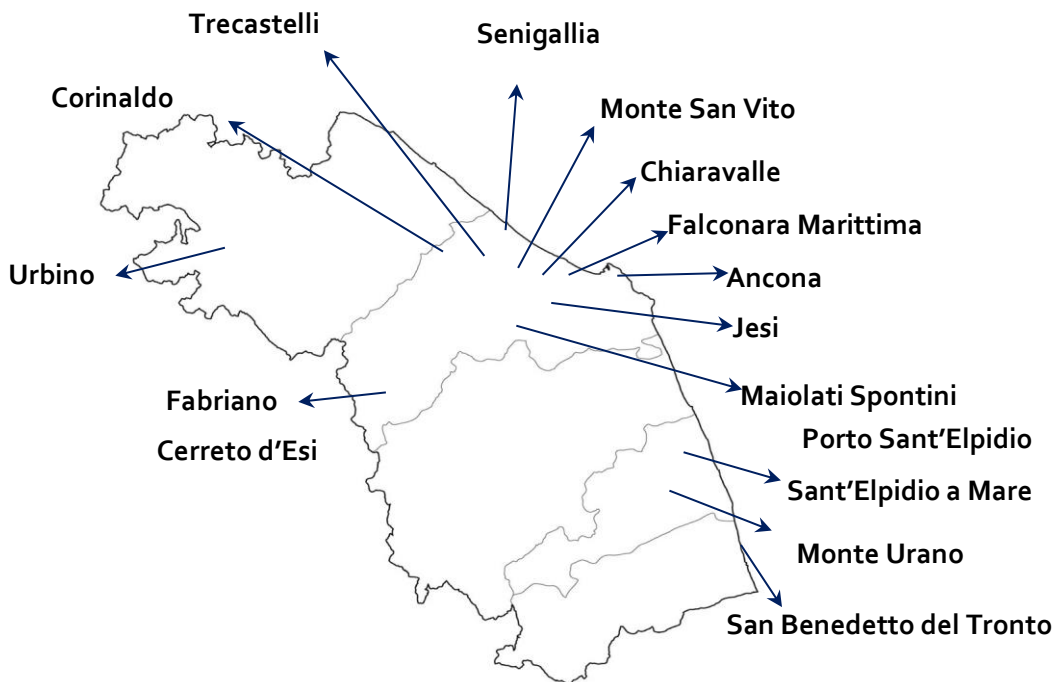
L'attività valutativa è parte integrante del nostro agire quotidiano. Ciascun individuo infatti si ritrova a effettuare, più o meno consapevolmente, valutazioni (Ranci Ortigosa, 2003; Lipari 1995). Ogni volta infatti in cui ci troviamo a compiere una scelta tra alternative possibili di azione, a sceglierne la migliore o a ipotizzare di apportare eventuali miglioramenti all'azione intrapresa, compiamo una sintesi valutativa. Tuttavia, la valutazione è anche un termine che, con il dispiegarsi delle attività valutative in diversi settori della conoscenza, ha assunto diverse connotazioni e significati. Lipari (1995) a tal proposito definisce la valutazione come "atto tendente alla formulazione di giudizi di valore su un oggetto, una situazione o su un evento" e individua almeno quattro accezioni con cui il termine è utilizzato (apprezzamento, misurazione, controllo e interpretazione). Queste accezioni hanno il vantaggio di richiamare in essere un rapporto di volta in volta diverso sia tra valutatore ed evaluando sia tra valutatore, evaluando e gli altri attori del processo di valutazione implicati, a diverso titolo, nel processo valutativo. La valutazione è un'attività volta al miglioramento e aiuta il processo decisionale attraverso la raccolta di informazioni utili in grado di ridurre la complessità decisionale e fornendo indicazioni sulla scelta più adeguata da compiere e sul raggiungimento dei risultati che, in ipotesi, il progetto aveva prefissato come rilevanti e adeguati. In particolare, la valutazione del progetto Cooss ha come **obiettivo-guida** quello definito dal Vademecum per la valutazione dei programmi per il contrasto alla povertà educativa di Con i Bambini che, come già citato, afferma "l'obiettivo della valutazione è fornire strumenti conoscitivi per imparare dall'esperienza e migliorare e per comprendere se gli interventi hanno funzionato e nei confronti di chi. Allo stesso tempo l'obiettivo-guida è stato calato nel contesto del progetto Cooss-Be Sprint finanziato dal bando Prima Infanzia rivolto a bambini di età 0-6 anni. Connessa quindi alla specifica natura del progetto Cooss, la valutazione si propone obiettivi conoscitivi generali e tre obiettivi specifici. Tra gli **obiettivi generali figurano:**

- Fornire ai bambini opportunità di crescita dal punto di vista cognitivo ed emotivo;

- Sostenere le famiglie accrescendo la consapevolezza del loro ruolo ed ampliando le condizioni di accesso con effetti positivi in termini di stabilità economica, sociale ed emotive dei bambini;
- Incrementare il livello d'integrazione dei servizi della regione Marche

Mentre, gli **obiettivi specifici** sono:

- Promuovere il benessere dei bambini
- Rispondere ai bisogni delle famiglie più vulnerabili
- Valorizzare la continuità dell'esperienza 0-6 anni
- Contribuire alla costruzione dell'identità regionale



Le domande valutative

Le domande valutative orientano l'attività di rilevazione delle informazioni in base a specifici problemi conoscitivi e richieste del committente. Per porre le appropriate domande valutative è necessario riflettere sulla complessità del progetto. Cooss è un progetto che potremmo definire complesso, perché ha componenti multiple (diverse attività educative e formative) e sono implementati da molteplici organizzazioni (la rete di associazioni del partenariato) (Rogers 2008, in Stame 2016, p. 57). L'assunto di complessità pone l'esigenza di considerare le singole attività come parte di un sistema più ampio nel quale le relazioni interpersonali non sono lineari, le casualità sono multiple e contingenti e vi sono proprietà emergenti non identificabili ex-ante. Le domande valutative si riferiscono alla strategia del programma e cercano di comprendere come dovrebbe funzionare il progetto per avere successo; altre domande invece

pongono una riflessione sul contesto della valutazione, del suo contributo e del suo uso e su quali strumenti la valutazione dovrebbe utilizzare per rispondere alle domande precedentemente poste. Per quanto riguarda il contesto della valutazione, il progetto Doors si inserisce in un processo valutativo su commissione, esterno all'ente implementatore ed erogatore. Il ruolo della valutazione e la sua funzione percorre un *continuum*, più o meno definito, tra la funzione di *accountability* e di *learning*, o tra funzione *summative e formative* (Scriven, 1967). La prima mira alla rendicontazione (quante attività sono state implementate, il numero di beneficiari raggiunti etc.) ed è prossima alla funzione di controllo e verifica (Martini e Sisti, 1999; Franchi, 2000; Palumbo, 2001). La seconda invece ha lo scopo non di rendicontare, ma di apprendere dalla situazione per individuare una soluzione al problema. La prima si concentra sui risultati attesi, mentre la seconda studia il processo per individuare ostacoli o incentivi al funzionamento del progetto.

Nello specifico, le domande valutative concordate con il partner all'avvio del progetto e che orientano l'attività di raccolta delle informazioni sono volte a:

Obiettivo della valutazione è la **comprensione e misurazione del cambiamento sociale** generato dal progetto BESPRINT. Le **domande di ricerca valutativa** a cui si intende rispondere sono:

- L'intervento contribuisce alla **riduzione della povertà educativa**?
- Come e in che misura l'intervento promuove il **benessere del bambino**?
- Come e in che misura l'intervento promuove la **qualità di vita delle famiglie**?
- Come e in che misura l'intervento rafforza **l'integrazione tra servizi**?

Approcci alla valutazione

Per rispondere alle domande valutative è stato costruito un disegno misto che coinvolge più approcci valutativi e tecniche di rilevazione dati sia qualitative sia quantitative. L'applicazione di diversi approcci e di diverse tecniche permette di comprendere:

- **l'efficacia**, come e quanto il progetto ha raggiunto i cambiamenti che intende generare;
- **l'impatto**, qual è la parte del cambiamento generato grazie alle attività dell'intervento.

Rilevanza

Cosa si chiede: gli obiettivi dell'intervento sono coerenti con le necessità dei beneficiari e degli altri attori coinvolti?

Perché è importante: per comprendere la significatività dei cambiamenti per i beneficiari dell'intervento e le esperienze di cambiamento generate dall'intervento

Efficacia

Cosa si chiede: come e quanto il progetto ha raggiunto i cambiamenti che intendeva generare?

Perché è importante: per comprendere e misurare la performance del progetto in termini di raggiungimento degli outcome attesi

Impatto

Cosa si chiede: qual è la parte del cambiamento generato grazie alle attività dell'intervento?

Perché è importante: per comprendere e misurare il valore generato dall'intervento al netto di altri fattori

Nello specifico gli orientamenti valutativi alla base del disegno si rifanno alla:

- **Theory Based Evaluation** (Weiss, in Stame 2007) che permette di ricostruire la teoria del programma sottesa alla *mission* del progetto e la teoria dell'implementazione messa in atto nelle sue varie fasi di attuazione (fondamentali per analizzare le specificità dei diversi contesti territoriali e le relative modalità di realizzazione delle attività progettuali), nonché consente, congiuntamente, di elaborare una teoria del cambiamento capace di identificare gli elementi del programma e la loro coerenza e interpretare i nessi logici tra le diverse componenti che intervengono sul cambiamento. In sintesi, permette di elaborare una Theory of Change (TOC) per mappare gli outcome che l'intervento intende generare, gli indicatori, i fattori abilitanti e le ipotesi e permette di comprendere come e perché l'intervento sia risultato efficace
- **Approccio statistico** consente di analizzare in maniera quantitativa il contributo del progetto rispetto a specifici outcome ipotizzati. Inoltre permette di misurare quantitativamente gli outcome nel tempo generati dalle attività e restituisce una misura sintetica del raggiungimento degli outcome prefissi nei diversi territori coinvolti e stimare la dimensione dell'impatto
- **Approccio partecipato** consente il coinvolgimento attivo dei beneficiari potenziali nelle diverse fasi di valutazione. L'approccio basandosi sulla condivisione di informazioni, percezioni, valori, visioni e, più in generale, di conoscenze implicite ed esplicite consente di comprendere il progetto alla luce delle diverse interpretazioni che ne danno gli attori.
- **Approccio costruttivista** pone l'attenzione al processo e al contesto sociale e istituzionale in cui si realizza l'intervento oggetto di valutazione (Guba, Lincoln, 1989) e permette di comprendere la rilevanza e significatività dei cambiamenti per i beneficiari dell'intervento stesso

Il disegno di ricerca utilizzato è **misto** che unisce due approcci metodologici - quello qualitativo e quello quantitativo - in un singolo studio (Creswell & Plano Clark, 2011). Integrare i due metodi invece che trattarli come due alternative distinte aiuta a superare i limiti di ciascun tipo di analisi e a combinarne i punti di forza per ottenere una più profonda e sfaccettata comprensione del fenomeno studiato.

In particolare, il metodo quantitativo è utilizzato per spiegare e misurare gli outcome generati dal progetto, il metodo qualitativo per comprendere più in profondità gli outcome generati, in particolare per analizzare i processi attivati rispetto alla comunità educante. Le rilevazioni periodiche, sia quantitative che qualitative, consentiranno di valutare gli outcome generati dall'intervento per i diversi stakeholder coinvolti.

Strumenti valutativi

Per rispondere alla molteplicità delle domande valutative poste dal committente sono stati progettati diversi strumenti valutativi che prevedono sia la raccolta di informazioni **fonti primarie**, dati raccolti attraverso il coinvolgimento diretto degli stakeholder di progetto, sia **secondarie**, dati raccolti attraverso l'analisi dei documenti di progetto e della bibliografia relativa al contesto e all'oggetto dell'intervento.

Gli strumenti di raccolta dati utilizzati sono stati:

- **Ricerca bibliografica** che permesso la mappatura e lo studio di documenti pubblici e scientifici tramite motori di ricerca e banche dati
- **Questionari semi-strutturato**, insieme strutturato di domande e opzioni di risposta dove all'intervistato viene richiesto di individuare la risposta che più si avvicina alla propria posizione (Zammuner, 1996). Permette di raccogliere informazioni standardizzate utili alla descrizione degli stakeholder e alla misurazione degli outcome
- **Intervista semi-strutturata e focus groups**, una griglia di temi e domande da porre all'intervistato, con grandi spazi di adattabilità al contesto e alle tematiche che emergono durante l'intervista stessa (Corbetta, 1999; Atkinson, 2002)
- **Schede di osservazione** compilare dagli operatori durante le attività educative per comprendere il grado di sviluppo dei minori
- **Focus Group** una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale, basata sulla discussione tra un gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si desidera approfondire. (Corrao, 2000, 2013) (Morgan, 1988, 1997)

Dopo un attento studio della bibliografia di settore e delle buone pratiche già in atto, la costruzione degli strumenti è avvenuta con la **stretta collaborazione del soggetto capofila** con cui sono state predisposte diverse call e fasi di raccolta e scambio di feedback. È stato inoltre predisposto un **test degli strumenti** su un campione di servizi in modo da rendere lo strumento efficace ed efficiente sia rispetto alla raccolta dati per la valutazione che alla quotidianità del servizio e una **formazione sugli strumenti per gli operatori** rispetto all'uniformità dell'interpretazione dell'osservazione e della somministrazione. La valutazione dopo due anni al termine dell'intervento utilizzerà questi stessi strumenti in modo da garantire una continuità nei dati raccolti e dunque delle analisi quali-quantitative. Di seguito una sintesi degli strumenti predisposti.

OBIETTIVO	STRUMENTO	DATI RACCOLTI	RIFERIMENTI PRINCIPALI
Benessere del bambino	Questionario di osservazione del bambino*	Dati anagrafici sul bambino Dati sugli outcome da misurare Dati sull'impatto delle attività	Documenti e Valutazioni Unicef, Ocse, Ministero della Salute
Migliorata qualità di vita della famiglia	Questionario per i genitori	Dati anagrafici sul nucleo familiare e sui	Documenti e valutazioni Unicef e

		servizi esistenti e nuovi utilizzati Dati sugli outcome da misurare	Ocse, scale valutative psicologiche
	Interviste a un campione di genitori	Dati sulle modalità di svolgimento delle attività Dati sul contesto di vita	
	Focus Groups operatori	Dati sulle modalità di svolgimento delle attività e ricadute in ambito familiare	
Maggiore integrazione tra servizi	Scheda di autovalutazione del servizio	Dati sulla qualità dei servizi Dati sugli outcome da misurare	Sistemi di valutazione SVANI e dei servizi per la prima infanzia delle regioni Toscana e Emilia Romagna
	Interviste ai responsabili dei servizi	Dati sulle modalità di svolgimento delle attività Dati sul contesto di vita delle famiglie	

Tecniche di analisi

Le tecniche di analisi utilizzare sono principalmente due. La prima rivolta all'analisi dei dati quantitativi raccolti tramite questionari semi-strutturate; le seconde l'analisi delle informazioni raccolte tramite interviste aperte alle famiglie e ai referenti istituzionali del progetto.

Analisi statistiche

Obiettivo: descrivere e analizzare le caratteristiche dei gruppi di persone, le relazioni e i nessi causali tra variabili diverse

Come le useremo: per descrivere gli stakeholder coinvolti, misurare gli outcome e definire l'impatto dell'intervento attraverso un'analisi controfattuale

Tecniche adottate: analisi descrittive e comparative dei dati raccolti nelle differenti annualità

Analisi dei testi

Obiettivo: analizzare le informazioni essenziali e implicite presenti negli scritti

Come le useremo: per comprendere i cambiamenti culturali entro la comunità educante e l'organizzazione dei servizi

Tecniche adottate: analisi bibliografica e analisi tematica delle interviste, individuando e analizzando le categorie più ricorrenti e significative per gli stakeholder e le relazioni tra le categorie stesse

Le fasi della valutazione

In linea con quanto detto finora rispetto agli approcci e ai metodi e strumenti di analisi, il sistema di valutazione di Be Sprint è stato costruito in maniera partecipata con il capofila e i partner del progetto, sia nella fase di definizione di obiettivi e outcome da misurare, che negli strumenti da utilizzare. Le attività implementate hanno consentito la **definizione del framework valutativo**, gli **strumenti di rilevazione** e le **metodologie di analisi**, nonché il **test degli strumenti**. La valutazione porrà l'attenzione non solo sui **beneficiari diretti, bambini e famiglie**, attraverso un'analisi quali-quantitativa, ma anche e soprattutto sulla **comunità educante**, visto gli obiettivi progettuali, il numero dei partner coinvolti e il livello regionale dell'intervento. Tale aspetto sarà indagato in particolare attraverso un'analisi qualitativa.

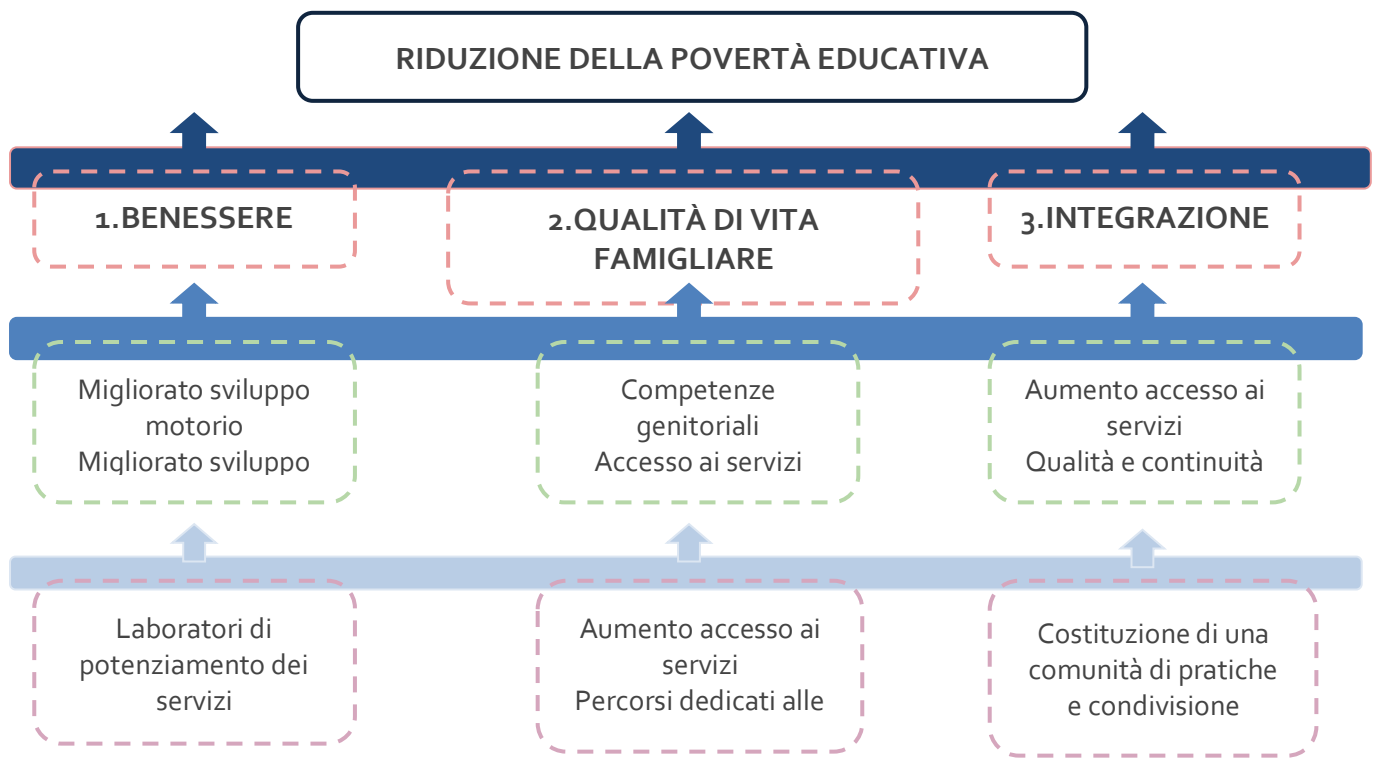
La teoria del cambiamento del progetto BeSprint

La teoria del cambiamento elaborata non solo definisce gli outcome da osservare e misurare, ma guida il processo di analisi dei dati.

Il miglioramento dei servizi per la prima infanzia è oggi parte di strategie più generali per la diminuzione delle diseguaglianze sociali (OECD,2006; Unione Europea, 2011). Studi internazionali hanno infatti dimostrato come i benefici dell'investimento in capitale umano diminuiscono al crescere dell'età (Cunha e Heckman, 2008, Carneiro e Heckman, 2003).

A partire da tali premesse, la teoria del cambiamento dell'intervento elaborata è guidata dalla teoria dei sistemi ecologici, che intende la crescita del bambino come un processo che si realizza all'interno di una serie di sistemi interconnessi che compongono l'ambiente e che includono microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema (Bronfenbrenner, 1989). Il microsistema è il contesto più prossimo al bambino e quello con cui il bambino stesso ha contatto diretto. Tale sistema include la famiglia, il quartiere, la scuola e i settings del childcare. I microsistemi composti da famiglie e ambiente di childcare sono legati gli uni agli altri, creando un mesosistema che consiste di connessioni tra due o più microsistemi. Il sistema del childcare ha un'influenza diretta sul sistema familiare. I genitori spesso costruiscono le interazioni con i loro bambini sulla base di quello che osservano negli ambienti di childcare, i quali hanno un impatto importante sullo sviluppo del bambino (Marshall, 2004). I mesosistemi operano all'interno di contesti più ampi, gli esosistemi, riconducibili per esempio al posto di lavoro dei genitori, le loro amicizie o la classe frequentata dal fratello più grande, che hanno un impatto indiretto sullo sviluppo del bambino poiché interagiscono con le strutture che compongono il micro e il mesosistema all'interno dei quali il bambino è inserito. Infine, il macrosistema si compone di pratiche sociali e culturali e credenze che plasmano il mesosistema e l'ecosistema.

In linea con questa impostazione, con sviluppo del bambino si intende un processo di apprendimento e interiorizzazione di attività, concetti e simboli, competenze motorie, cognitive, linguistiche, socio-emozionali che si sviluppano nel contesto sociale e culturale in cui essi sono inseriti (Jonassen, 1994). Secondo Vygotsky lo sviluppo mentale del bambino non è definito dal numero di concetti che il bambino conosce, ma da quelli che riuscirebbe a produrre con il supporto di una guida. È nello spazio di sviluppo prossimale, ovvero la distanza tra il livello attuale di sviluppo determinato dalla capacità di risolvere problemi in modo autonomo e il livello di sviluppo potenziale determinato dalla capacità di risolvere problemi con la guida di un adulto o con la collaborazione di pari più bravi, che si inserisce il percorso di crescita e di apprendimento del bambino promosso dal servizio.



Ricerca quantitativa

Descrizione del campione di famiglie coinvolte

Il campione di riferimento è cambiato nelle tre rilevazioni pur mantenendo pressappoco le stesse caratteristiche. È sempre maggioritaria la presenza femminile che si aggira intorno all'80-90% dei beneficiari. I genitori sono molto spesso adulti di età 36-45 anni; meno invece sono i genitori più giovani e ancora meno risultano i genitori oltre i 46 anni di età. La maggior parte dei genitori che hanno risposto ai questionari hanno un diploma o una laurea, sono perlopiù occupati, italiani e sposati. Per quanto riguarda la situazione economica tuttavia il campione di intervistati si bipartisce tra chi ha un reddito inferiore ai 12000€ e chi superiore, anche se nell'ultima rilevazione i partecipanti che possono considerarsi in uno stato di povertà diminuiscono drasticamente al 26,8%. Il servizio più utilizzato è quello dell'asilo nido in tutte e tre le rilevazioni

Caratteristiche	T1	T2	T3
Genere	F 81,4% M 18,6%	F 82,3% M 17,7%	F 88,4% M 11,6%
Età genitori	Giovani (<35 anni) 24,6%	Giovani (<35 anni) 23,7% %	Giovani (<35 anni) 29,8%

	Adulti (36-45 anni) 62,7%	Adulti (36-45 anni) 68,5%	Adulti (36-45 anni) 59,5%
	Maturi (oltre i 46 anni) 12,8%	Maturi (oltre i 46 anni) 7,8%	Maturi (oltre i 46 anni) 10,7%
Titolo studio	Licenza elementare 2,2%	Licenza elementare 0,4%	Licenza elementare 0,8%
	Licenza media 11,7%	Licenza media 7,8%	Licenza media 6,6%
	Diploma 37,6%	Diploma 34,9%	Diploma 31,4%
	Laurea 34,8%	Laurea 45,3%	Laurea 40,5%
	Post-Laurea 12,3%	Post-Laurea 11,6%	Post-Laurea 19,8%
Occupazione	Occupato 76,2%	Occupato 79,3%	Occupato 74,4%
	Non occupato 23,8%	Non occupato 20,7%	Non occupato 25,6%
Paese di Nascita	Italia 81,2%	Italia 89,7%	Italia 89,3%
	Altro 18,8%	Altro 10,3%	Altro 10,7%
Status familiare	Sposato/a 56,8%	Sposato/a 59,9%	Sposato/a 57%
	Celibe/Nubile 27%	Celibe/Nubile 29,3%	Celibe/Nubile 30,6%
	Divorziato/a 9,2 %	Divorziato/a 3 %	Divorziato/a 5%
	Vedovo/a 0,6%	Vedovo/a 0%	Vedovo/a 0,8%
	Altro 6,5%	Altro 7,8%	Altro 6,6%
Isee	Maggiore di 12.000 47,6%	Maggiore di 12.000 52,2%	Maggiore di 12.000 73,2%
	Inferiore di 12.000 = 52,4%	Inferiore di 12.000 = 47,8%	Inferiore di 12.000 = 26,8%
Tipo di servizio	Asilo Nido 69,5%	Asilo Nido 97,8%	Asilo Nido 90,9%
	Scuola infanzia 30,5%	Scuola infanzia 2,2%	Scuola infanzia 9,1%

Analisi longitudinale

Gli outcome: I risultati del Questionario per le famiglie

Sulla base della teoria del cambiamento elaborata e sulle dimensioni di outcome prescelte si è proceduto a confrontare i risultati delle rilevazioni quantitative raccolti durante l'implementazione del progetto.

Outcome: MIGLIORATA QUALITA' DELLA VITA DELLA FAMIGLIA

Domanda: Da 1 a 5 quanto pensa che la frequentazione di questo servizio contribuirà a migliorare la qualità di vita della sua famiglia?

	1 rilevazione	2 rilevazione	3 rilevazione
Per niente	3,9 %	,4 %	-
Poco	3,9 %	5,2 %	2,6 %
Abbastanza	30,9 %	41,8 %	48,3%
Molto	43,6 %	42,7 %	41,4%
Moltissimo	17,6 %	9,9 %	7,7%



La percentuale di coloro che dichiarano che la frequentazione di questo servizio ha contribuito al miglioramento della qualità di vita familiare è aumentato nell'ultimo anno di rilevazione con il 48,3% dei partecipanti che si dichiara abbastanza soddisfatto e il 41,4% molto. Dalle interviste qualitative condotte emerge che il progetto ha incontrato il gradimento dei partecipanti ed è stato molto utile per porre domande o dubbi a specialisti del settore, ma che non ha avuto la forza sufficiente per migliorare la qualità complessiva della vita familiare. Più che la qualità della vita familiare il progetto ha avuto la funzione di rassicurare e contenere ansie e preoccupazioni dei genitori sul corretto sviluppo psico-emotivo dei propri bambini. contenimento di ansie.

Outcome: Da 1 a 5, quanto pensa che la frequentazione di questo servizio contribuirà a migliorare il rapporto con suo figlio/a?




	1 rilevazione	2 rilevazione	3 rilevazione
Per niente	4,1 %	0,9 %	-
Poco	6,5 %	12,1 %	4,3 %
Abbastanza	40,3 %	43,5 %	47,4 %
Molto	35,0 %	36,2 %	36,2 %
Moltissimo	14,1 %	7,3 %	12,1%



Per quanto riguarda il contributo del progetto nel migliorare il rapporto con il proprio figlio/a non si evidenziamo importanti cambiamenti, anche se la quota di coloro che dichiarano che il progetto ha migliorato abbastanza il rapporto con i propri figli sale al 48%. Le interviste qualitative ai genitori aiutano a comprendere come il progetto ha aiutato a migliorare la qualità del rapporto: i genitori hanno dichiarato di essere migliorati nella gestione del minore rispetto a problematiche quali stare seduto a tavola, mangiare regolarmente, oppure interagire con altri bambini, interagire con gli oggetti. Tuttavia rimane sempre bassa la percentuale di genitori che dichiara moltissimo.

Outcome: Da 1 a 5, quanto si sente capace di ascoltare, comprendere e rispondere con efficacia ai bisogni di suo figlio/a?




	1 rilevazione	2 rilevazione	3 rilevazione
Per niente	2,7 %	0,0	-
Poco	1,8 %	1,7 %	3,4 %
Abbastanza	44,2 %	53,9 %	55,2 %
Molto	37,6 %	36,2 %	29,3 %
Moltissimo	13,7 %	8,2 %	12,1 %

 Miglioramento
  Stabile
  Non miglioramento

I dati possono essere letti e interpretati alla luce dell'acquisizione di una maggiore consapevolezza e dell'aumentata competenza. Il calo dei moltissimi in termini percentuali infatti può essere letto non come un cambiamento negativo, ma come una maggiore acquisita consapevolezza rispetto alla capacità di comprendere il proprio figlio; mentre le percentuali di abbastanza crescono: segnale che per i meno preparati, il progetto ha contribuito ad aumentare ascoltare, comprendere e rispondere con efficacia ai bisogni del proprio/a figlio/a.

Outcome: Da 1 a 5, quanto si sente in grado di gestire situazioni problematiche che si creano con suo figlio/a?

	1 rilevazione	2 rilevazione	3 rilevazione
Per niente	3,1 %	-	-
Poco	4,1 %	4,7 %	8,6 %
Abbastanza	54,6 %	59,5 %	68,1 %
Molto	29,7 %	29,7 %	16,4 %
Moltissimo	8,4 %	6,0 %	6,9 %

 Miglioramento
  Stabile
  Non miglioramento

Dall'analisi dei dati emerge una certa cautela nell'affermare di saper gestire situazioni problematiche con i propri figli. Il numero di coloro che dichiarano per niente e poco sono inferiori al 5% in tutte le rilevazioni, segnale che i genitori faticano a uscire fuori dall'immagine ideale del genitore capace e competente che sa sempre cosa fare e come gestire la propria famiglia. Affermare infatti di essere per niente o poco capaci nel gestire a tali situazioni vanno lette alla luce dell'attivazione di un meccanismo di desiderabilità sociale per cui l'intervistato da le risposte che appaiono socialmente più accettabili, altresì significa ammettere e prendere atto delle proprie responsabilità genitoriali.

Outcome: Da 1 a 5, quanto si sente aperto al confronto sulla crescita di suo figlio\|a con altri genitori che usufruiscono del servizio?

	1 rilevazione	2 rilevazione	3 rilevazione
Per niente	3,9 %	1,3 %	-
Poco	8,6 %	7,3 %	4,3 %
Abbastanza	36,0 %	43,5 %	40,5 %
Molto	37,8 %	35,8 %	37,1 %
Moltissimo	13,7 %	12,1 %	18,8 %



Per questo outcome non si evidenziano particolari differenze: il leggero calo delle percentuali alla terza rilevazione di chi si dichiara abbastanza aperto del confronto si deve all'aumento di coloro che dichiarano di esserlo molto, passando così dal 35,8% al 37,1%. Inoltre, le interviste qualitative supportano l'idea che gli incontri con gli altri genitori aiutino il confronto sulla crescita del proprio figlio e ci si senta più rassicurati nello scambiarsi le informazioni sull'andamento dello sviluppo dei propri figli. Dato confermato anche nelle interviste qualitative ai genitori che si sono dichiarati più rassicurati nel potersi confrontare con altri genitori rispetto a tappe evolutive e momenti di passaggio importanti come può rappresentare lo svezzamento, l'inserimento al nido etc.

Outcome: Da 1 a 5, quanto è facile conciliare i suoi orari di lavoro (si intende anche il lavoro di cura della casa) con gli impegni legati alla cura di suo\|a figlio\|a?

	1 rilevazione	2 rilevazione	3 rilevazione
Per niente	5,9 %	0,9 %	4,3
Poco	24,7 %	33,2 %	31,9
Abbastanza	50,5 %	50,9 %	37,9
Molto	13,9 %	11,2 %	20,7
Moltissimo	5,1 %	3,9 %	5,2






La maggior parte dei genitori esprime perplessità nel conciliare gli orari di lavoro con gli impegni legati alla cura del proprio figlio. Quest'ultimo dato può essere letto alla luce di una maggiore consapevolezza che alla quantità di tempo speso con i propri figli non sempre si accosta la qualità. Dato confermato anche nelle interviste, nelle quali si evince che il tempo speso con i propri figli grazie alle attività del progetto è un tempo "speso bene". Invece, quasi la metà del campione nelle due rilevazioni iniziali dichiara che è abbastanza facile conciliare gli orari, questo è in parte dovuto alle caratteristiche del campione di riferimento: perlopiù donne con una posizione lavorativa autonoma che quindi permette flessibilità nella gestione oppure con una posizione lavorativa con garanzie adeguate in riferimento alla genitorialità. Nella terza rilevazione si osserva un aumento di circa di 10 punti percentuali di chi dichiara

che è molto facile conciliare gli orari di lavoro con gli impegni legati alla cura del figlio/a. Tale risultato potrebbe essere adducibili all'effetto del progetto.

I livelli di competenza genitoriali complessivi decrescono e le attività svolte con i bambini rimangono più o meno stabili sia per madre sia per padre. Tuttavia non deve sorprendere il dato negativo, infatti questo potrebbe essere indicatore di un'aumentata consapevolezza genitoriale rispetto all'inizio del progetto. Le domande poste, infatti, sono domande percettive ed è possibile che all'inizio i genitori abbiano sovrastimato le loro capacità ma grazie alle attività del progetto si sono resi conto che l'immagine del genitore perfetto, competente e capace è una mera chimera. D'altronde come emerge dalle interviste, il concetto di genitorialità, quindi le competenze che vi sono alla base, sono di natura processuale e si apprendono man mano che il bambino cresce.

Tabella 1- Livelli di competenze genitoriali

	1 rilevazione	2 rilevazione	3 rilevazione
Basse	13,6%	19,8%	46,6%
Medie	56,5%	53,4%	39,7%
Alte	29,9	26,7%	13,8%

 Miglioramento
  Stabile
  Non miglioramento

L'analisi delle schede di osservazione del minore

Le schede di osservazione del minore sono state analizzate in riferimento ai dati della linea base riferibile al primo anno della prima annualità.

I bambini sono stati suddivisi in due fasce di età: la prima riferibile al target 0-3 anni; la seconda a quello 3-6.

Bambini 0-3

Nella linea base sono state raccolte 366 schede di osservazione; mentre negli anni successivi 345¹. In tutte le rilevazioni il genere maschile è prevalente e sono perlopiù assenti i minori con meno di 6 mesi e maggiormente presenti quelli di età compresa tra i 25 e i 36 mesi.

Classi di età	Linea Base	Rilevazioni successive
3-6 mesi	0,5%	-
7-12 mesi	7,7%	4,1%
13-24 mesi	37,7%	32,2%
25-36 mesi	54,1%	63,8%
Totale	100%	100%

¹ Il numero delle schede si riferisce al numero complessivo ottenuto dopo la pulizia dei dati che ha eliminato gran parte dei codici identificativi doppi e/o casi mancanti e incompleti.

Complessivamente è possibile affermare che le capacità dei bambini di età compresa tra 0-3 anni siano migliorate tra la rilevazione della linea base e le successive di almeno 5 punti percentuali. Le capacità che più di tutte sono aumentate sono quelle motorie, cognitive e il generale stato di benessere.

Bambini 0-3 anni (media)			
Capacità	Linea Base	Rilevazioni successive	Saldo
Capacità motorie	7,86	8,39	0,5
Capacità relazionali	7,36	7,89	0,5
Sviluppo cognitivo	7,87	8,30	0,4
Sviluppo del linguaggio	7,24	7,77	0,5
Stato di benessere generale	7,87	8,39	0,5
Ambiente familiare	7,94	8,32	0,4

Bambini 3-6

Per i bambini di età compresa tra i 3 e 6 anni si sono raccolte complessivamente 382 schede nella linea base e 370 schede nelle successive rilevazioni. Anche in questo caso il genere maschile è leggermente prevalente su quello femminile. Mentre per quanto riguarda la distribuzione di età, i bambini sono così distribuiti: i bambini di 3-4 anni si attestano in tutte le rilevazioni intorno al 20%, quelli di 4-5 anni invece aumentano nelle successive rilevazioni e passano dal 12,6% al 22,4% del campione, i bambini di 5-6 anni rappresentano più della metà dei bambini in tutte le rilevazioni e diminuiscono leggermente dopo la rilevazione della linea base (57,3%).

Classi di età	Linea Base	Rilevazioni successive
3-4 anni	22,8%	20,3%
4-5 anni	12,6%	22,4%
5-6 anni	64,7%	57,3%
Totale	100%	100%

Le capacità aumentano anche nel target 3-6 anni con miglioramenti sostanziali che arrivano a sfiorare l'aumento di un punto percentuale tra una rilevazione e l'altra. Nello specifico aumenta il lo sviluppo del linguaggio, quello cognitivo e migliora l'ambiente familiare entro il quale i bambini interagiscono.

Bambini 3-6 anni (media)

	Linea Base	Rilevazioni successive	Saldo
Capacità motorie	7,76	8,59	0,83
Capacità relazionali	7,48	8,27	0,79
Sviluppo cognitivo	7,73	8,57	0,84
Sviluppo del linguaggio	7,46	8,34	0,88
Stato di benessere generale	8,03	8,69	0,66
Ambiente familiare	8,01	8,81	0,80

Analisi Qualitativa

Interviste semi-strutturate alle famiglie

L'obiettivo delle interviste qualitative ai genitori ha lo scopo di comprendere in che modo il progetto Be Sprint ha migliorato la qualità di vita della famiglia e in quale misura il servizio ha contribuito a sopperire alla mancanza di servizi rivolti ai minori a livello territoriale. Inoltre le interviste aiutano a comprendere in modo più specifico il gradimento e la soddisfazione degli utenti partecipanti al progetto. In totale sono state condotte ventuno interviste.

Ciascun genitore intervistato ha espresso apprezzamento per le attività del progetto in cui ha partecipato. La maggior parte degli intervistati ha fruito dei servizi di sostegno alla genitorialità o di tempo e beni per le famiglie.

Per quanto riguarda, la presenza di **servizi sul territorio** per la fascia 0-6 anni alcuni intervistati si dichiarano abbastanza soddisfatti mentre altri enfatizzano lo squilibrio tra servizi dedicati a bambini di età superiore ai 6 anni rispetto alla fascia 0-6. Altri invece lamentano una generale **assenza di servizi educativi per l'infanzia, soprattutto in relazione alla presenza di figure specialistiche** (pedagogista, psicologo, nutrizionista ed educatore).

I genitori inoltre hanno trovato molto **efficace la modalità di divulgazione dell'iniziativa** avvenuta sia tramite canali comunicativi del comune di riferimento (attraverso chat, pubblicazione online o posta) sia all'interno degli stessi asili nidi frequentati dai bambini e dai loro genitori. Questa procedura sebbene permetta una divulgazione comunicativa capillare sul territorio, incontra tuttavia alcuni **limiti** soprattutto rispetto a quelle fasce della popolazione più deboli, poche avvezze all'utilizzo di internet oppure in generale poco presenti nella vita scolastica dei propri figli. Anche la comunicazione negli asili nidi non permette di raggiungere le fasce più vulnerabili della popolazione, infatti i criteri di accesso alla graduatoria prevedono punteggi superiori per le famiglie lavoratrici. Avviene quindi **una selezione delle famiglie a monte**, dando precedenza nella graduatoria a genitori che lavorano.

Alcuni limiti si pongono in riferimento in alcune attività dove la **responsabilità genitoriale**, a diverse ragioni, è delegata ai familiari più prossimi del minore (sorelle/fratelli, nonni). In questo caso sarebbe opportuno discernere tra un delega della genitorialità per cause esterne (orari lavorativi, etc.) da cause interne (resistenza all'assumersi responsabilità e cura del minore).

In generale, è possibile affermare che la gratuità del servizio ha incentivato la partecipazione al progetto; infatti molti genitori affermano che talvolta i costi proibitivi dei servizi educativi impediscono

di iscrivere il proprio figlio alle attività o, più in generale, ad asili nidi privati. Emerge dall'interviste infatti una rassegnazione da parte delle donne al proprio ruolo di madre, una rassegnazione che più delle volte sfocia nell'abbandono del proprio lavoro per prendersi cura dei figli. Molte intervistate alla nascita del loro figlio hanno lasciato la propria attività lavorativa, anche a tempo indeterminato. Le motivazioni tuttavia che riportano le donne di tale decisione riguardano, da un lato, quella economica secondo cui il guadagno da lavoro andrebbe re-investito —in gran parte o in totale— in servizi di cura del minore (asili nidi, *baby sitter*, doposcuola etc.), dall'altro, dovuto a uno stato di apprensione nel lasciare il proprio figlio in mani non sicure e di fiducia. La **motivazione economica** desta particolari perplessità perché le donne intervistate non sembrano rendersi conto dei vantaggi a lungo termine che un'occupazione stabile potrebbe apportare alla famiglia e al proprio benessere personale di madre ma, in primis, di donna. Le madri preferiscono infatti **ritirarsi dal lavoro e posticipare il loro rientro**, anche quando le garanzie contrattuali permetterebbero una tutela del posto di lavoro (maternità, part time etc.). Altre invece sono talmente apprensive che rifiutano un aiuto esterno, a meno che non provenga dalla famiglia (nonni, zii etc.). Nonostante le differenti motivazioni, le madri che hanno deciso di partecipare alle attività del progetto hanno intravisto un'occasione per **spezzare la routine quotidiana**. Madri, che lontane dal lavoro e in assenza di una rete sociale di supporto, si ritrovano spesso sole con i propri figli per lunghi orari. Una madre infatti afferma che quando ha trovato il volantino nella posta ha detto al proprio figlio **“lunedì sappiamo cosa fare!”** ha poi spiegato all'intervistatrice che di inverno, quando non può portare il bambino al parco giochi, le giornate diventano difficili perché non sa come tenere il bambino in casa. Un problema apparentemente banale che però evidenzia una problematicità nel rapporto madre-figlio sia per la donna che tende ad annullarsi nel suo ruolo di madre sia nella relazione madre-bambino, nonché pone riflessioni generali sul **concetto di genitorialità**. La genitorialità non è un concetto univoco e si riferisce, non esaustivamente, all'atto di allevare i propri figli da parte dei genitori. Tuttavia questa definizione sottintende un processo di bidirezionalità, da genitori a figli, senza considerare che la genitorialità è un processo: genitori si diventa. Nelle considerazioni di Zaccagnini e Zavattini (2007) infatti, la genitorialità è un **divenire dialettico**, da intendersi come **processo creativo**. La genitorialità quindi non può sostanzialmente essere intesa come un **aspetto semplicemente funzionale** dell'essere umano nel prendersi cura di qualcuno (Fava Vizziello, 2003). In questa visione anche portare il bambino al parco per fargli prendere aria o per giocare con gli altri bambini diventa attività “funzionale”, necessaria ma non sufficiente a sostenere una genitorialità consapevole e in divenire. Esistono altre attività che invece coinvolgono da più da vicino madre e figlio che aiutano nello sviluppo dei corretti modelli operativi interni; infatti la relazione che si instaura tra madre-bambino getta le basi per le relazioni future, sia con altre figure adulte di riferimento (insegnanti, partner etc.) sia con gli altri bambini e, più in generale, con il gruppo dei pari (Bowlby, 1988). La genitorialità, per certe madri e padri è vista, a torto o a ragione, come una seconda chance nella propria vita, dove è possibile reinventare la relazione e i ruoli figlio-genitori appresi nella propria infanzia per iniziare a conoscere se stessi attraverso il nuovo ruolo di genitore. Proprio per questo motivo, percorsi di sostegno alla genitorialità dovrebbero porre maggiore attenzione alla **rappresentazione che i genitori danno di se stessi nel ruolo di genitore, nella rappresentazione del proprio figlio e, non per ultimo, nel rapporto che instaurano con lui** (Malagoli Togliatti e Zavattini, 2000).

Dai racconti delle madri partecipanti al progetto infatti si evince che le diverse attività del progetto riguardano perlopiù il bambino e non i genitori, anche quando si tratta di un percorso alla genitorialità o del supporto di un pedagogo. Non è la madre o il padre che ha bisogno, ma è il bambino che ha una necessità da soddisfare. Ad esempio, in alcune interviste si evince che è il bambino che ha bisogno di

stare con altri bambini, non la madre che ha **bisogno di relazioni sociali**. Oppure —come il caso di una mamma che si è rivolta al nutrizionista— il bambino ha bisogno di mangiare, non è la madre che vuole essere rassicurata sul fatto che il bambino stia crescendo bene. Instaurare una relazione con il proprio bambino significa essere in grado di svolgere attività insieme che permetta di conoscersi e comprendersi fino ad arrivare a imparare a riconoscere i **bisogni reciprochi e specifici** —di madre e bambino. Sarebbe auspicabile per la sostenibilità futura del progetto, aumentare i momenti di interazione tra madre-bambino anche attraverso la presentazione di attività educative da svolgere a casa. Il progetto dovrebbe esser in grado di generare un effetto a catena: far sì che il lavoro/attività svolto nel centro si estenda anche al di fuori, fino a essere inserita nella routine educativa all'interno delle mura domestiche.

Il progetto, attraverso gli incontri e le attività previste, ha permesso alle madri di conoscere altre madri e di creare una **rete sociale** che gli ha permesso di uscire fuori dall'isolamento. Infatti molte conoscenze avvenute grazie al progetto si sono trasformate in amicizie che hanno permesso alle madri di allargare la loro rete relazionale. Una madre ha anche dichiarato che conoscere un'altra madre con cui condividere l'esperienza dell'inserimento al nido al prossimo anno, la rassicura perché può contare su una figura di riferimento e la rasserena sull'inserimento del bambino in una nuova classe dove non conosce nessuno.

I genitori che hanno partecipato alle attività dichiarano di aver osservato **cambiamenti significativi nei propri figli**. Infatti, i bambini hanno cambiato alcuni comportamenti (come lo star seduti a tavola per tutto il tempo del pranzo, oppure mangiare da soli, andare a prendere un libro e sfogliarlo quando invece prima mostravano disinteresse) facilitando anche i genitori nella loro gestione. I cambiamenti osservati hanno rassicurato i genitori particolarmente apprensivi e rafforzato la relazione genitori-bambini. Nonostante i benefici visibili nei loro bambini, la quasi totalità degli intervistati afferma che probabilmente non si sarebbe mai rivolto a uno specialista (pedagogista, nutrizionista, psicologo et.) per risolvere i problemi con il proprio figlio e che non sarebbe andato oltre a un consiglio di una amica o di un parente, alcune mamme poi affermano che avrebbero ricercato su internet come risolvere i loro problemi. Le intervistate affermano **“non sarei mai andata a cercare un professionista” oppure “mi sarei tenuta i dubbi, ne avrei parlato con una amica ma non con un professionista” o ancora “sarei rimasta con i dubbi perché le maestre hanno poco tempo”**. Un segnale questo di quanta poca consapevolezza le madri hanno sul loro ruolo genitoriale, un ruolo non infallibile ancora segnato dal pregiudizio che una madre sa sempre cosa è giusto per il proprio bambino o su cosa fare; allora chiedere aiuto o esplicitare i propri dubbi diventa l'esempio della propria incompetenza. Stante queste considerazioni, forse il progetto dovrebbe sforzarsi di lavorare in questa direzione. L'affiancamento di figure specialistiche alle madri e ai padri coinvolti nel progetto dovrebbe apportare quel cambiamento di prospettiva sulla figura genitoriale: una figura non certamente depositaria della conoscenza, senz'altro fallibile, ma che all'occorrenza sia in grado di chiedere aiuto.

Interviste semi-strutturate agli stakeholders

Le interviste condotte hanno coinvolto diversi stakeholders: assessori, educatrici e altro personale del progetto Be Sprint.

I soggetti intervistati sottolineano il ruolo e l'importanza **dell'asilo nido come primo ingresso del minore nel mondo sociale al di fuori di quello familiare**. L'asilo nido e le attività del progetto Be Sprint infatti hanno la duplice funzione sia di avvicinare il minore ad altri minori sia rappresenta una possibilità di incontro tra le famiglie partecipanti. Il senso sotteso al progetto, secondo le operatrici e gli assessori,

dovrebbe generare un sentimento di appartenenza a una comunità. Una comunità, in primis, intraspecifica come quella della comunità dei genitori e, in secondo luogo, interspecifica ovvero riferita al contesto territoriale marchigiano entro il quale si vive e si dimora ma che è composto di persone anche tra loro molto diverse. Be Sprint è un luogo di incontro dove genitori e *caregiver* possono sciogliere nodi e dubbi educativi, ma è anche un progetto che lavora sulla **riflessività individuale**. Infatti un assessore specifica che è solo grazie a **progetti di qualità** che i genitori si rendono conto, iniziano a porsi delle domande educative e realizzano che queste attività non sono solo “parcheggi” dove lasciare il minore, ma rappresentano un **input per l’evoluzione culturale ed educativa della famiglia**. Un cambiamento educativo che lavora su base micro e meso, individuale e familiare, ma si estende al livello macro e strutturale perché permette, come affermano alcune educatrici, di intervenire precocemente prima che il disagio educativo diventi conclamato. Accade infatti, notano gli intervistati, che al primo comportamento inaspettato del bambino i genitori siano spiazzati, ma in realtà questi episodi nascondono molte **fragilità genitoriali che si ripercuotono sui minori e nel loro modo di interagire col mondo circostante**. Ciò accade molto spesso per genitori giovani al primo figlio, ma non solo. Altresì emerge che la maggior parte dei partecipanti alle attività sono persone già sensibilizzate, già propense al tema della povertà educativa e del rafforzamento socio-emotivo del proprio bambino. Ciò di cui però i genitori non sembrano consapevoli è che non si lavora solo sul bambino ma il progetto inevitabilmente coinvolge tutto il nucleo genitoriale, richiedendo una strutturazione del rapporto genitore-bambino e dell’ambiente familiare. Non a caso, un assessore sottolinea come il progetto sia stato definito da diverse mamme come **“tempo di qualità, di crescita e vero”** perché è pur vero che certe madri passano molto tempo con il proprio figlio ma che questo tempo non è quasi mai utilizzato per creare delle esperienze relazionali ed emotive con il proprio bambino. Una madre infatti ha affermato che considera Be Sprint un **“tempo sospeso”, un’interruzione tra le faccende domestiche e gli oneri familiari dove può dedicarsi a suo figlio, o come la stessa l’ha definito “un’esperienza di amore”**.

Il progetto quindi propone ai partecipanti una riflessione sul concetto di genitorialità, che non è semplicemente un processo di accompagnamento della funzione biologica dell’essere il genitore (accudire, proteggere, soddisfare i bisogni primari del bambino), ma porta a considerare la **genitorialità una condizione volontaria, una scelta**. Quindi il genitore **non ha più solo il compito biologico** di riproduzione e conservazione della specie, ma è un adulto maturo capace di assumersi responsabilità di cura dell’infante e di attuare anche proposte educative autonome.

La richiesta di tali servizi sul territorio è ampia, anche se carente per la fascia 0-3. Laddove esistono servizi richiedono un investimento monetario da parte delle famiglie non indifferente sul bilancio familiare. I fondi del bando prima infanzia hanno infatti permesso di replicare un’esperienza già iniziata 3 anni fa e di offrire dei servizi educativi gratuiti. Tuttavia, le operatrici e le referenti del progetto, notano come sia auspicabile una maggiore continuità delle attività educative per portare cambiamenti di lungo periodo. **L’aumento della consapevolezza**, una modifica dei sistemi di cura o di interazione infatti richiedono **impegno e supporto continuo**. Inoltre permangono altre perplessità su un intervento esteso, che riguarda un territorio ampio come quello delle Marche, che ha comportato una **parcellizzazione del**

budget e delle attività in micro-settori/interventi educativi proprio per permettere di implementare le attività in molteplici territori.

I risultati del focus group

Nella seconda annualità si sono condotti due focus groups con gli operatori che hanno spontaneamente deciso di partecipare. I due focus hanno coinvolto gli operatori delle attività che avevano una frequenza variabile e quelli delle attività che avevano invece una frequenza più costante. I focus sono stati condotti online perché l'emergenza sanitaria in corso non ha permesso di svolgersi in presenza.

Il **primo focus group** ha coinvolto quattro operatrici delle attività che sono state identificate come “a frequenza variabile”, ovvero quelle che da progetto non hanno una regolarità temporale precisa (settimanale, ad esempio), ma che sono state **attivate per far fronte a esigenze specifiche del gruppo target**. Nello specifico, le operatrici del primo focus svolgono le attività di supporto psicologico, psicoterapeuta e pedagogico. Le operatrici presenti sono perlopiù specializzate sui temi della parità di genere e della genitorialità e alcune di loro ricoprono anche il ruolo di coordinatrice delle attività del progetto.

L'opinione comune emersa dal focus è una generale positiva risposta da parte dei genitori alle attività proposte, anche se con i limiti imposti dalla **pandemia da Covid 19** che ha visto mutare gli incontri in presenza in online e/o ha previsto la consegna di Kit educativi alle famiglie nel periodo di più stretta osservanza delle norme sanitarie e del conseguente lockdown totale. Infatti, proprio in questo momento le famiglie hanno espresso una **maggiore difficoltà legata alla cura dei propri figli** perché si sono ritrovati **al contempo a gestire l'attività lavorativa e i figli** senza possibilità di svaghi esterni. Infatti, le operatrici riportano che prima del lockdown *il bisogno più grande delle famiglie era di sfogarsi per le difficoltà legate alla gestione dei bambini*, ma con il lockdown e il conseguente smartworking che ha coinvolto la maggior parte della famiglia ci si è posti il **problema della gestione del tempo e dell'emergere** (o riemergere) dei **cosiddetti comportamenti problema** (pipì addosso, aggressività nell'interazione, problemi di socializzazione etc.). Quest'ultimi in particolare sono stati acuiti dal Covid o sono riemersi nei bambini che ormai li avevano superati. Le operatrici raccontano che molti genitori e bambini hanno poi avuto difficoltà a tornare a una vita normale, soprattutto in riferimento alla **relazione con l'altro** e che così la maggior parte dei bambini ha manifestato il proprio malessere attraverso un generalizzato regresso, tornando ad adottare comportamenti che non erano più appropriati all'età o che erano stati superati prima del lockdown.

I genitori hanno apprezzato soprattutto le attività *tempo e beni per le famiglie* perché gli ha permesso di passare del **tempo di qualità con i propri figli**. Invece, sono state meno utilizzate quelle attività che non prevedevano la presenza dei propri figli. La motivazione, a detta delle operatrici, è adducibile al fatto che in generale **il genitore ha poco tempo a disposizione** e che talvolta non sa a chi poter lasciare i propri figli. Infatti, quando si ha disposizione tempo si preferisce impiegarlo per i propri figli e ad attività individuali se ne preferiscono altre. Le operatrici suggeriscono che è necessario prevedere per le attività

individuali per genitori anche uno spazio per i propri figli: poter portare con sé i propri figlio e/o sapere che in quello spazio qualcun altro potrebbe prendersene cura incentiverebbe la loro partecipazione.

“Interesse ma il genitori deve scegliere fra tante attività e quando sono singole deve anche capire a chi lasciare il figlio, quindi creare uno spazio per accogliere anche i bambini negli incontri”

Diverse invece sono le motivazioni per lo scarso utilizzo del servizio a cura della nutrizionista. Questo servizio è stato poco utilizzato dai genitori soprattutto per via delle resistenze culturali connesse al ruolo genitoriale. Il **nutrimento** del proprio figlio è la prima dimostrazione di **affetto e amore** per il proprio figlio ed è quindi difficile pensare che si abbia bisogno di una figura esterna per prendersene cura o ammetterne, nei casi più gravi, la propria incapacità. In questo caso, le operatrici suggeriscono che è necessario instaurare un clima di fiducia con il genitore per abbattere le sue resistenze e timori nell’ utilizzo di questo servizio. Le questioni legati alla **fiducia tra operatore-genitori** è un tema delicato anche per gli altri servizi perché come afferma una partecipante *“il genitore fa molta fatica a fidarsi!! Quando sentono psicologica dicono oddio questo mi deve dire qualcosa su mio figlio”*. Così la creazione di una base fiduciaria solida tra operatore e famiglia è il primo elemento che concorre all’uso, alla partecipazione e all’efficacia di qualsiasi intervento teso ad alleviare la povertà educativa.

Come fa notare un’operatrice, le attività che sono sporadiche si configurano come **“semi di prevenzione”** perché è pur vero che non sono in grado di risolvere in breve tempo questioni complesse però preparano un terreno senz’altro congeniale a futuri interventi. Ad esempio, si riporta il caso di un intervento sulle questioni di genere organizzato insieme alle insegnanti dove c’è stata poca partecipazione in termini numerici, ma che ha avuto un grande apprezzamento da parte delle madri e delle nonne che hanno partecipato che negli anni successivi alla riorganizzazione di nuovi incontri si sono ri-presentate portando con sé i libri e le letture consigliate dalle operatrici sulla **decostruzione degli stereotipi di genere** in bambine e bambini. Questi incontri su tematiche più specifiche infatti non sempre incontrano una grande partecipazione iniziale, ma si sviluppano sul lungo periodo grazie anche all’amicizia che si instaura tra i partecipanti e la fiducia che l’operatore conquista piano piano.

Le richieste di supporto pervenute dai genitori riguardano perlopiù su come **affrontare i passaggi di crescita del proprio figlio**: come togliere il ciuccio e/o il pannolino, far addormentare il bambino nel proprio letto o come **affrontare le emozioni**. Riguardo le emozioni più difficili da gestire, la rabbia è senz’altro quella con cui i genitori hanno più problemi perché è un’emozione dirompente che, molto spesso anche per ragioni culturali, si tende a reprimere o a essere confusa con la paura.

La partecipazione principale, come accade in tutti gli altri servizi/attività, è quella della madre anche se non mancano alcuni papà. Nello specifico contesto regionale di riferimento e per lo specifico target di utenza si segnala la maggiore **necessità di trascorrere tempo con i propri figli** che però non sia strettamente legato alla cura ma al **gioco e al divertimento**, attività in grado di creare una **connessione emotiva** con i propri figli che va oltre all’adempimento delle pratiche genitoriali tese ad assicurare cura, nutrimento e protezione.

Altresì è emersa anche l'esigenza di "alleggerire il quotidiano delle famiglie" perché i genitori hanno tempo di confrontarsi con altri che hanno le stesse esperienze e problemi sentendosi così sollevati. Occorre, a detta di una partecipante, anche una maggiore **collaborazione tra i servizi del territorio** per le famiglie e i minori, soprattutto in casi più gravi di incuria del minore. In quest'ultimi casi il problema diventa delicato e occorre l'intervento multidisciplinare a cura di equipe di psicologi, ostetriche e pediatri.

Il **secondo focus**, invece, ha coinvolto quattro operatrici delle attività con una frequenza continuativa. I risultati di questo focus group permettono una triangolazione con le informazioni ricavate attraverso le interviste con i genitori. Le operatrici infatti hanno più volte sottolineato come sia necessario per i genitori **confrontarsi** per non sentirsi soli, isolati e **riconoscere che** i problemi che incontrano nella relazione con i propri figli/e siano comuni e diffusi. Questo vale soprattutto per i genitori più giovani, poco più che ventenni e che non hanno pregresse **esperienze di genitorialità**. Il bisogno più sentito dalle madri a detta delle operatrici è quello di essere ascoltate e comprese.

Le attività hanno permesso di **attivare una rete amicale** anche al di fuori del progetto con "mamme che si frequentavano fuori dalle attività" o si sentivano attraverso il gruppo WhatsApp che avevano creato ed è anche capitato che si organizzassero gite fuori porta con i propri bambini. Le attività però non sono solo risultate utili ai genitori, ma anche alle nonne che si prendono cura dei nipoti per stimolarne la creatività perché le persone anziane anche se mosse da buoni intenti sono quelle che fanno più fatica a inventarsi i giochi. Molte nonne, infatti, hanno dichiarato alle operatrici di prendere spunto dalle attività per riportarle anche a casa.

Le attività secondo le operatrici hanno permesso alle varie famiglie del territorio di confrontarsi e assumere **la funzione di "specchio"**: attraverso le situazioni che gli altri genitori raccontavano, era possibile rendersi conto di quelle che si vivevano senza accorgersene oppure di rendere manifeste paure che erano inconscie. Inoltre, come racconta un'operatrice la possibilità di vedere il proprio bambino in contesti sociali, invece che ha casa, ha consentito a molti genitori di rendersi conto delle criticità che via via emergevano nello sviluppo del bambino e di indirizzarli quindi verso figure specialistiche. Infatti a casa si tengono a mimetizzare alcuni atteggiamenti o comportamenti; mentre **il confronto con altri bambini** e madri rende possibile un **processo di autoconsapevolezza** che porta innanzitutto a capire che c'è un problema, a **definirlo, accettarlo e poi a chiedere aiuto**. Infatti come riporta una partecipante è proprio quando le madri si confrontano dicendo "*il mio fa così*" o "*il mio ancora non lo fa*" che nasce una riflessione sullo sviluppo del proprio bambino facendo rendere conto che probabilmente il proprio bambino fatica a superare alcune fasce di sviluppo. I **problemi** più trascurati in ambito domestico sono a detta delle operatrici quelli **comportamentali o relativi al linguaggio**: i genitori tendono a mimetizzare e ad allontanare il problema che però diventa lampante nei contesti sociali dove i bambini sono messi inevitabilmente a confronto. Ed è proprio grazie a questo **confronto "naturale"** che ha fatto sì che molti genitori si rivolgessero spontaneamente alle operatrici che hanno potuto attivare un intervento precoce di segnalazione e/o accompagnamento verso altri servizi.

Inoltre i servizi progettati all'interno del progetto Be Sprint come tempo e beni per la famiglia sono tesi a realizzare attività che recuperano l'importanza del **tempo dedicato al bambino** al di fuori dello

stress quotidiano legato alla sua gestione permettendo così alla famiglia di beneficiare di un tempo insieme calmo e rilassato. Come afferma una partecipante *“inizialmente a volte i genitori arrivavano tutti stressati, come se fosse un impegno come se dovessero portare i figli in piscina o altro, poi si rendevano conto che era un tempo anche per loro”*. Un'altra operatrice afferma che il progetto ha fatto comprendere ai genitori che è possibile *“riuscire a capire che in quel momento ti puoi fermare e dedicare il tuo tempo al bambino o alla bambina”*.

Un altro aspetto sottolineato dalle operatrici è la **relazione tra adulto e bambino** che in caso delle madri disoccupate diventa esclusiva; mentre i bambini hanno bisogno di stare con altri bambini. Come afferma un'operatrice *“Mamme disoccupate che stavano molto con il bambino e che avevano il bisogno di essere ascoltate e riconosciute perché erano da sole”*. Quindi per queste madri c'è il bisogno di allentare la tensione e, dall'altro, i bambini hanno il bisogno di stare con gli altri bambini.

Inoltre come osserva un'altra operatrice i servizi realizzati all'interno del progetto hanno fatto sì che molte madri rivalutassero l'esperienza dell'asilo nido. Molte madri dei bambini di 3 anni, infatti, non avevano mandato i propri bambini all'asilo nido per reticenze e remore personali ma avendo potuto vedere ora più da vicino un ambiente simile hanno affermato che col senno di poi avrebbero fatto frequentare il servizio fin da subito.

Un'altra operatrice, inoltre, sottolinea anche i benefici che i servizi di Be Sprint hanno invece per i bambini più piccoli in procinto di passare alla scuola materna per la **funzione di pre-scolarizzazione e socializzazione** che le attività hanno. Tali attività infatti hanno insegnano ai bambini piccole regole che però saranno utili alla materna come: condividere i giochi presenti, l'attesa, il turno, il rispetto del materiale, oppure che il gioco deve rimanere nell'ambiente gioco (non in altri ambienti) o anche far comprendere che il bambino deve *“rallentare”* ovvero aspettare e rimettere a posto il giocattolo prima di prenderne un altro.

O come riporta un'altra operatrice, a volte le madri faticano a comprendere che il **bambino** non rimane sempre piccolo, ma **cresce** e che **il genitore deve crescere con lui**. Ad esempio, riporta il caso di una madre che continuava a dare frullati di verdure e/o frutta al bambino perché aveva paura si strozzasse. Le operatrici hanno dovuto spiegare alla madre che il bambino poteva a 3 anni mangiare anche la pasta e che questo *“passaggio”* dal cibo liquido al solito era una tappa di crescita importante.

A fine del focus si è chiesto alle operatrici come migliorerebbero il progetto e le attività che seguono. Un'operatrice ha enfatizzato come la **presenza di uno psicologo e/o pedagogo in modo continuativo** possano essere d'aiuto ai genitori perché è importante un confronto continuativo e in sede; le altre invece hanno sottolineato che occorre una **riorganizzazione dei tempi di apertura e chiusura** molto spesso vincolati. L'utilizzo degli spazi anche da parte dell'asilo nido infatti ha comportato uno spostamento di molte attività nel tardo pomeriggio; tuttavia come afferma un'intervistata talvolta alcune madri devono portare via i figli prima dell'orario di chiusura (soprattutto questo accade di inverno). L'ipotesi suggerita è un'apertura anticipata con conseguente chiusura prima delle 18e30, orario reputato troppo tardi dalla maggior parte delle beneficiarie del servizio *“Anche da noi il nido chiude alle 18e30, abbiamo fatto dalle 17 e 19e30 però avevamo i bambini che dovevano andare a casa”*.

Intervista alle operatrici dei servizi “fare e vedere teatro” e “ostetricia a domicilio”

All'interno delle attività di valutazione previste nel secondo anno si è deciso di condurre delle interviste individuali agli operatori di quelle **attività più specifiche** come il teatro e l'ostetricia a domicilio.

Per quanto riguarda fare e vedere teatro l'attività ha coinvolto gli alunni di due scuole e le loro famiglie. L'operatrice intervistata racconta che le due scuole appartengono a **due territori molto differenziati**. Il primo situato al centro di Jesi e l'altro in una zona periferica con un'utenza a caratterizzazione popolare. Il **gruppo di genitori** che ha partecipato all'attività è **misto** con genitori appartenenti a diverse fasce di età, di nazionalità diverse e con famiglie già abituate ad andare al teatro e con altre meno o per nulla. Le famiglie sono state coinvolte nell'attività grazie all'operato delle insegnanti che hanno diffuso l'iniziativa e incentivato la partecipazione. Senza **l'aiuto delle scuole** e l'accoglienza favorevole di queste nel promuovere l'iniziativa, l'attività non sarebbe stata possibile —almeno non nei termini di come poi si è svolta. L'attività poggia sull'assunto che i genitori possano assumere il ruolo di promotori culturali e incentivare attraverso la loro stessa partecipazione alla fruizione di contenuti artistici e/o culturale da parte dei loro figli. L'attività è stata affidata a un **conduttore esperto con competenze multidisciplinari** e consolidate: questo era uno psicologo, ma anche un formatore e un operatore teatrale. L'attività si compone di tre incontri, una fase iniziale che prevede la conoscenza e la sensibilizzazione al tema, un successivo incontro formato da un piccolo briefing iniziale di formazione sui temi dello spettacolo a cui si assisterà immediatamente dopo con i propri figli e, infine, un incontro post-visione dove si “tirano le somme e le conclusioni” del percorso. Originariamente il percorso prevedeva quattro incontri, ma molti genitori hanno espresso **l'impossibilità di partecipare a tutti gli incontri** così il percorso è stato accorciato in modo tale da permettere a tutte le famiglie di partecipare a tutte le fasi previste. La partecipazione è stata incentivata anche dalla possibilità di usufruire gratuitamente della visione dello spettacolo, soprattutto per le famiglie economicamente più vulnerabili. A detta dell'intervistata, gli incontri hanno avuto lo scopo di **sensibilizzare i genitori alla fruizione di contenuti teatrali, di aumentare la consapevolezza e lo spirito critico nella scelta dei contenuti teatrali più adatti alle esigenze dei bambini**. Inoltre, durante il percorso ci si è resi conto che anche quei genitori che avevano già una certa familiarità con il teatro lo avevano sempre considerata un'attività non interessante per i figli e, attraverso l'attività “fare e vedere il teatro” hanno avuto modo di considerare la **visione di uno spettacolo** teatrale come un'attività da poter fare con i loro figli in quanto **esperienza immersiva**, non passiva e/o noiosa. L'intervistata, infatti, racconta di questo episodio avvenuto durante la conclusione di uno spettacolo teatrale in cui i genitori hanno intonato una ninna nanna e al contempo cullavano i propri bambini sulle ginocchia. Ovviamente l'attività al momento si è limitata a una serie di incontri che hanno avuto perlopiù lo scopo di **avvicinare e sensibilizzare le famiglie alle espressioni artistiche del teatro**, ma l'operatrice non esclude che una buona prosecuzione del percorso potrebbe avvenire attraverso la creazione di un vero e proprio laboratorio teatrale rivolto a genitori e bambini.

Le interviste all'operatrice e all'operatore del servizio ostetricia a domicilio si sono rese necessarie per via della peculiarità di tale attività rivolte alle mamme. Il servizio prevede il **supporto alla madre dopo il parto** e si compone sia colloqui individuali sia di gruppo. Tuttavia quest'ultimi si sono svolti raramente, infatti la delicatezza in cui si ritrovano molte madri dopo il parto ha richiesto perlopiù **interventi individuali e mirati** alle specifiche esigenze delle neo mamme. L'attività ha avuto lo scopo di colmare il **vuoto informativo e conoscitivo delle madri dopo il parto**. Come affermano gli operatori, in generale c'è una grande attenzione alla madre e al bambino al momento prima del parto, tuttavia nessuno si preoccupa di quello che accade nel post dove la madre si ritrova a casa con **cambiamenti molto importanti** che riguardano la sua vita. Infatti mentre i corsi pre-parto preparano la madre all'atto di nascita o tutt'al più alla cura del bambino (attaccarlo al seno *etc.*), ma poco si dice sui risvolti psicologici e dei cambiamenti corporei che avvengono nella madre. Ad esempio, i corsi preparto **insegnano** come allattare e/o far sì che il bambino si attacchi subito al seno, ma non suggeriscono alla madre pose o modi per **alleviare il dolore al seno**. O ancora a gestire i piccoli inconvenienti che capitano al loro corpo dopo il parto come **perdite fisiologiche o mancanza di libido**. Ancora meno questi corsi si concentrano sulla **nascente relazione che si instaura tra madre e bambino** proprio nel momento in cui **si ritorna a casa** e iniziano ad affacciarsi le piccole sfide quotidiane: il reflusso, il singhiozzo, il bagnetto *etc.* Inoltre, al cambiamento della routine quotidiana, infatti, si affianca anche quello corporeo e psicologico della madre che va debitamente seguito di pari passo alla cura dell'infante.

Questi percorsi tuttavia sono stati utilizzati poco e perlopiù da mamme con una situazione socio-culturale di un certo spessore, infatti nonostante gli operatori abbiamo cercato di intercettare più madri possibili all'interno dei consultori non vi sono riusciti. Il suggerimento per intercettare un'utenza più vasta è quello di intervenire direttamente negli ospedali, nei centri di pronto soccorso o in quelli anti violenza. Nonostante l'esiguità delle beneficiare seguite, questo servizio è senz'altro un indispensabile supporto alle neomamme, ma occorre studiare strategie di reclutamento e coinvolgimento più efficaci e in grado di accogliere una platea più ampia di mamme.

Valutazione ex-post progetto Be Sprint

Il progetto Be Sprint, attuato tra il 2018 e il 2021, ha coinvolto molteplicità realtà associative e istituzionali della Regione Marche. Si è trattato di un intervento sociale esteso sia dal punto di vista del numero di territori regionali coinvolti, sia da quello degli obiettivi prefissati. Difatti, esso ha mirato a un decisivo potenziamento dell'offerta di servizi per le famiglie con figli/e compresi nella fascia 0-6 anni presenti nelle Marche, andando ad agire su 36 centri per l'infanzia, localizzati in 10 comuni della regione. La sfida era quella di contribuire a provocare un cambiamento sistemico delle modalità con cui enti pubblici e terzo settore prendono in carico e assistono la genitorialità e il benessere educativo nei primi anni di vita dei/le bambini/e. In particolare, questo cambiamento è da intendere come comprensivo, da un lato, di un necessario incremento delle risorse messe a disposizione, permettendo in questo modo di ampliare quantitativamente il numero dei destinatari, e, dall'altro, delle stesse idee che strutturano i servizi, promuovendo un approccio maggiormente multidimensionale, qualitativamente attento alle metodologie di apprendimento e agli strumenti didattici messi a disposizione.

Come già scritto nel paragrafo del contesto di intervento l'importanza del progetto Be Sprint gioca un importante ruolo all'interno del particolare contesto socio-economico della regione in cui è intervenuto.

In questo scenario, e comunque all'interno di un contesto come quello italiano segnato dall'esperienza da una generale stagnazione e crisi economica (CENSIS, 2022), vi è ormai una ampia e consolidata letteratura in scienze sociali che ha analizzato in profondità lo stato di "sofferenza sociale" in cui versano alcuni settori della società, mettendo al centro aspetti importanti come quello della salute pubblica, del diritto al lavoro e all'istruzione (Giorgi, 2022; Saraceno, 2021). Il tema della maternità e delle disuguaglianze di genere è, in tal senso, al centro di molti dibattiti. È stato messo più volte in luce, infatti, come il carico di lavoro legato alle molteplici dimensioni che vanno sotto il nome della "riproduzione" siano inegualmente ripartite e gravano in maniera decisiva sul benessere delle donne e delle madri, che si trovano a dover assumere il peso delle necessità biologiche, sociali ed educative dei/le figli/e, senza ricevere adeguati sostegni materiali (Demurtas, Menniti, 2012; ISTAT, 2017; Naldini, 2021; Palidda, 2008; Toupin, 2023). Non è un caso, dunque, se la questione del lavoro di cura e di una rinnovata attenzione pubblica a questi aspetti sia ascisa a oggetto centrale di interesse e di analisi, anche in ambito internazionale (Barry, Jennings, 2021; Folbre, 2006; The Care Collective, 2020).

In sostanza, possiamo dire che il progetto Be Sprint si è inserito proprio all'interno di tale visione, al fine di intervenire sulle condizioni della riproduzione sociale e favorire un contesto di benessere familiare diffuso. Le differenti azioni implementate hanno mirato a fornire delle risposte in termini di inclusione e innovazione sociale attraverso l'individuazione di quattro priorità:

1. Presidi ad alta intensità educativa. Il fine è stato quello di favorire l'emergere di un sistema realmente integrato di servizi per bambini/e nella fascia di età tra 0 e 6 anni. Si è così favorita la comunicazione tra i diversi organismi, rafforzando l'alleanza educativa e sociale tra cooperative sociali, istituti scolastici ed enti pubblici.

2. Famiglie e strutture educative. Attraverso interventi di empowerment e di maggior coinvolgimento delle figure genitoriali, l'obiettivo è stato quello di potenziare le relazioni tra famiglie e strutture per creare

i presupposti di una reale comunità educante e di pratiche, adatta alla presa in carico globale dei bisogni sociali e psicologici infantili.

3. Servizi all'infanzia inclusivi. L'obiettivo è in questo caso quello dell'ampliamento quantitativo del numero di beneficiari, permettendo di rendere tale sistema di welfare il più universalistico possibile.

4. Servizi all'infanzia innovativi. Si tratta in questo caso di incidere qualitativamente sull'offerta, integrando gli approcci tradizionali con nuovi strumenti pedagogici, in modo di migliorare la presa in carico globale – attenta ai bisogni psicologici, sociali e affettivi – di bambini/e e famiglie.

La previsione di tali outcome si è strutturata, evidentemente, attraverso una puntuale determinazione di interventi - banca del tempo, tempo per le famiglie, locomotiva delle scoperte -, dettagliati in fase di progettazione (vedi Be Sprint, 2016), in grado di dare vita a processi sinergici e virtuosi. La valutazione ex post dell'efficacia complessiva di Be Sprint ha dunque tenuto conto della specificità del progetto e dei suoi obiettivi complessivi. In particolare, abbiamo rilevato il grado di soddisfazione e di benessere generato nelle figure genitoriali coinvolte, le percezioni riguardo gli effetti benefici da un punto di vista psicopedagogico sui figli/e e il contributo delle azioni nel migliorare lo stress generato dalle esigenze di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro individuali. A tal proposito, è opportuno sottolineare quanto una parte delle attività si siano svolte in concomitanza con l'evento pandemico e con le relative misure emergenziali adottate dal governo. Come vedremo, se da un lato tali circostanze hanno reso più complicata l'implementazione, dall'altro la loro importanza ai fini del benessere psicologico familiare si è trovata, se possibile, aumentata. Sappiamo del resto ormai quanto il lockdown e la rarefazione dei contatti sociali abbiano inciso su situazioni di stress psicosociale, provocando e, laddove già esistenti, acuendo stati di isolamento e solitudine.

Il metodo di valutazione scelto è stato esclusivamente qualitativo e si è basato su 13 interviste semi-strutturate con operatori, operatrici e beneficiari provenienti da diversi contesti geografici regionali. Tale scelta è stata motivata proprio dalle caratteristiche degli outcome previsti dal progetto Be Sprint: infatti, per quanto esistono scale di valutazione numerica del benessere psicologico e sociale, esse risultano essere epistemologicamente riduttive rispetto a dei cambiamenti che investono la qualità della propria vita quotidiana e che sono, dunque, resistenti a una semplice quantificazione (Henneguelle, Jatteau, 2021; Rey, 2016). Inoltre, una tale analisi ci ha permesso di concentrarci sui cambiamenti organizzativi promossi dalle azioni e sulla loro persistenza a distanza dalla fine formale delle attività. Riportiamo di seguito la traccia dei punti sottoposti a indagine in ciascuna delle interviste, la prima nel caso di genitori mentre la seconda nel caso degli/lle operatori/trici coinvolti/e:

- Soddisfazione rispetto alla partecipazione al progetto;
- Attività a cui ha partecipato e attribuzione dell'impatto sui problemi del contesto, sull'accesso ai servizi e il livello di comunicazione con gli operatori degli stessi;
- Competenze acquisite;
- Effetti sulle relazioni genitori-figli e sul benessere familiare;

- Soddisfazione rispetto alla partecipazione al progetto;
- Attività a cui ha partecipato, impatto sui problemi del contesto, sull'integrazione; territoriale, la condivisione delle metodologie e la pianificazione del servizio;
- Competenze acquisite;
- Effetti sulla qualità del servizio e costituzione di una comunità di pratiche.

Analizziamo a questo punto i principali risultati di tale rilevazione, soffermandoci sulle dimensioni più comprensive in relazione alle finalità del progetto.

Potenziamento dei servizi, soddisfazione e benessere

Sebbene da punti di vista diversi dovuti al diverso ruolo all'interno dell'iniziativa, sia i genitori che gli operatori coinvolti hanno restituito una percezione estremamente positiva dell'impatto di Be Sprint sulla loro quotidianità. Come inevitabile per un progetto articolato in molteplici iniziative, vedremo che i partecipanti si sono concentrati sulle attività che hanno maggiormente inciso sui propri particolari e peculiari bisogni. In generale, comunque, tutti hanno sottolineato l'impatto nel potenziamento di strutture dedicate all'infanzia che, altrimenti, risultano di più difficile accesso e dal carattere discontinuo. Riportiamo di seguito alcune delle osservazioni riguardo a questa dimensione complessiva:

Di attività in realtà in questo periodo denso, in cui ci sono stata io, sono state moltissime, quindi oltre a queste abbiamo attivato le azioni di sostegno alla genitorialità, quindi l'azione A3 del progetto, ovvero un laboratorio... un ciclo anche qui di incontri adulti bambini, 0-3, anche qui la fascia era sempre quella, con un'esperta di danza libero movimento che ha sviluppato appunto un ciclo di incontri con bambini e mamme. E poi abbiamo realizzato contemporaneamente i laboratori delle azioni A6; quindi, di potenziamento dei servizi... così era chiamato... e in particolare abbiamo realizzato una doppia edizione di un laboratorio di inglese presso il centro infanzia con un'esperta educatrice, esperta di lingua inglese per piccolissimi ed è stato appunto un laboratorio piuttosto lungo dal nome English Fan... (Intervista, 2022)

Inoltre, da parte mia, ho visto i genitori molto contenti e soddisfatti anche di questi lavoretti che magari si facevano... tutte cose molto semplici... cose molto... però comunque li ho visti molto coinvolti, molto soddisfatti, partecipavano proprio attivamente, ecco. (Intervista, 2022)

Sì, quello sì, perché comunque sia la biblioteca che magari altri enti ogni tanto organizzano qualcosa per i bambini, però diciamo che è stato un progetto molto interessante... poi non so, ecco se Silvia ti accennato qualcosa... che io comunque ho partecipato sia come genitore che dall'altra Parte. E ho raccolto anche con gli altri genitori molta soddisfazione perché ci sono stati degli incontri sia con gli esperti che dei laboratori molto interessanti. E poi comunque ecco, sono stati degli incontri dove hanno fatto incontrare... dove ci siamo incontrati sia noi genitori che i bambini stessi... è stata veramente un'ottima offerta. (Intervista, 2022)

Si tratta, come anticipato, di percezioni e prospettive ampiamente condivise e che assumono un significato ancor più importante considerando che sono state elaborate a due anni dalla conclusione del progetto. Del resto, come già emerge da questi estratti, il grado di soddisfazione non riguarda esclusivamente il potenziamento quantitativo ed estensivo dei servizi esistenti ma anche, e alle volte in

particolar modo, la possibilità di sperimentare nuove forme di sostegno pedagogico, metodologie innovative coadiuvate da incontri con esperti del settore infanzia. È questa una dimensione che, sebbene concerne principalmente i genitori, è risultata estremamente apprezzata anche dagli operatori che, attraverso queste occasioni, hanno potuto ampliare il proprio bagaglio di conoscenze e competenze, profittando dello stabilirsi di alcuni circoli virtuosi. Sono degli aspetti difficilmente sottostimabili, che accolgono le ormai consolidate suggestioni della letteratura pedagogica sull'importanza di una presa in carico olistica dell'infanzia, con una attenzione specifica ai primi anni di vita e alle esperienze vissute (Marshall, 2014; VanLandeghem, Curgins & Abrams, 2002; Wall, Litjens, Taguma, 2015).

Sicuramente hanno agito tantissimo rispetto all'alleanza con le famiglie, quindi sul rafforzamento del rapporto con le famiglie delle educatrici del servizio 0-3... inoltre hanno naturalmente diffuso a livello territoriale... hanno aggiunto un tassello in più a quella che chiamiamo la cultura dell'infanzia... che non si conclude nella famiglia e non si limita ai servizi educativi, ma possono essere aperte delle porte... e questo secondo me è accaduto nelle famiglie... che si sono rese conto che il territorio grazie alla presenza di COOS e di questo progetto poteva creare veramente dei momenti di tempo di qualità per le famiglie, quindi momenti gratuiti, dove veniva richiesta esclusivamente una presenza, non di tipo costante ma anche episodica, ma tutti questi interventi erano comunque stati pensati... erano stati inseriti in una programmazione pedagogica ed erano soprattutto abitati da educatori esperti che sapevano rispondere eventualmente alle domande delle famiglie e anche dei bimbi, seppur piccolissimi. (Intervista, 2022)

Ma c'è stata una importante conseguenza ad un'attivazione dell'equipe multidisciplinare, cioè di un'azione molto particolare che noi abbiamo messo in campo per ben due anni consecutivi. Quindi io l'ho... nel mio coordinamento l'ho preso in gestione e poi l'ho rilanciato per l'anno successivo. E ovvero l'invio di un team di logopedista e psicomotricista e neuropsichiatra all'interno dei servizi educativi per l'osservazione del contesto educativo in presenza dei bambini e per appunto il sostegno alle educatrici, quindi all'équipe educativa. Questo ovviamente è stato poi presentato in un incontro pubblico di questo team di esperti, ma soprattutto è stata una... come si può dire, una buona prassi? No, quelle che si chiamano le buone prassi. È stato un modo di operare all'interno dei servizi a supporto questa volta dell'equipe educativa davvero molto utile. Perché le educatrici hanno ottenuto grazie a questi incontri e a questo la possibilità di avere un doppio beneficio, quindi anche un ritorno del tempo di queste figure specialistiche. Un'osservazione, appunto, in presenza partecipata di esperti esterni altamente qualificati per l'osservazione dei bambini da zero a tre anni e che hanno di fatto fornito all'equipe educativa degli strumenti del tutto nuovi, innovativi, direi anche di osservazione, dei contesti educativi in cui loro sono immerse. (Intervista, 2022)

È stato anche un aiuto per gli educatori, perché comunque avevamo a disposizione dei servizi in più. Potevamo allargare l'offerta perché spesso con i servizi standard non arrivi dappertutto. E invece il progetto ha permesso di ampliare le classiche proposte di essere più a disposizione delle famiglie e... insomma, è stato un bene aver valorizzato la fascia dello 0-6. Noi in particolare solo dello 0-3, perché ecco i famosi 1000 giorni... se stanno bene i genitori sta bene anche il bambino, quindi è fondamentale dare degli aiuti soprattutto in questa fascia d'età. (Intervista, 2022)

La possibilità di ampliare il numero di attività laboratoriali, l'attivazione di sportelli per permettere di discutere con alcuni esperti delle problematiche del/la proprio/a figlio/a, così come l'organizzazione di incontri tematici sono stati quindi decisivi al successo di Be Sprint e alla sua capacità di incidere sui bisogni del territorio.

Inclusione sociale e promozione di una comunità educante

Il tema dell'inclusione sociale, così come quello della promozione attiva di una comunità educante, sono due assi fondamentali attorno cui si è sviluppato il progetto Be Sprint. È possibile affermare, infatti, che tutte le attività proposte siano attraversate da questa tensione fondamentale che, d'altronde, recepisce e affronta alcune delle criticità più importanti che segnano l'attuale congiuntura socio-economica regionale e, più in generale, nazionale (Censis, 2022). La scelta di trattarli congiuntamente è dovuta alla loro sostanziale interdipendenza, in quanto è solo attraverso una partecipazione attiva, e la più ampia possibile, di genitori ed educatori che è possibile instaurare quei legami, formali e informali, necessari sia a una condivisione collettiva del percorso di crescita del/la bambino/a sia a evitare quanto più possibili gli stress e le difficoltà strutturali della genitorialità (Garmezy, 1983).

In ogni caso, anche per quel che riguarda queste dimensioni, le percezioni restituite all'interno delle interviste qualitative sono state largamente positive, e questo per tutti i territori indagati. Circa la questione dell'inclusione, ci preme sottolineare due aspetti che verranno esemplificati negli estratti che seguono. Il primo è il suo intreccio con l'intercultura e con la capacità del progetto di intercettare una popolazione sovente esclusa dai servizi territoriali, composta da rifugiati e migranti appartenenti alle fasce sociali più economicamente svantaggiate. Tale circostanza ha infatti permesso non solo di favorire l'integrazione di molte figure "escluse dell'interno" (Bourdieu, Champagne, 1992) ma anche di facilitare lo sviluppo di legami e di un tessuto sociale segnato dall'intercultura e dalla convivialità (Valluvan, 2016). La seconda dimensione che reputiamo importante evidenziare concerne quel che potremmo chiamare il doppio significato dell'inclusione. Infatti, quest'ultima è da intendere non solo nel senso appena descritto di allargamento dell'utenza ma anche, significativamente, nella capacità di prendere in carico bisogni complessi che richiedono attenzioni e competenze elevate.

Abbiamo avuto bambini che avevano dai 14 ai 15 mesi e fino ai tre anni. E io ho partecipato a questo progetto per due anni. Nel primo anno abbiamo avuto la fortuna di avere come frequentanti bambini che vengono da un Welcome, non so se la conosci. Era un gruppo abbastanza numeroso, diciamo che erano prevalenti nel contesto del bacino d'utenza della zona. Il servizio ha così accolto bambini che non frequentano il nido o i servizi, perché diciamo che i bambini che stavano al nido non potevano frequentare il tempo per le famiglie. Quindi si è riusciti a intercettare bambini che non potevano usufruire di altri servizi. Quindi avevamo questi bambini di Welcome che quindi venivano da una situazione di migrazione, quindi in un contesto completamente diverso invece da altri bambini che invece erano della zona, che non frequentavano il nido ma che non avevano problemi di lingua. E quindi diciamo lì si è sperimentato in maniera cioè positiva per me, per la mia esperienza, quello che potrebbe essere un progetto interculturale. Un approccio interculturale perché abbiamo messo in contatto famiglie diverse, con tradizioni diverse, bisogni diversi e devo dire che è stata una bellissima esperienza. È funzionata benissimo. L'unico peso di queste mamme è che prima di venire da noi lì al tempo per le famiglie dovevano andare a scuola per la lingua italiana. E arrivavano lì abbastanza... un po' affaticate alla sera, perché comunque loro portavano dietro con loro questi bimbi alla scuola. E però ecco, è stato bello, e abbiamo avuto parecchi bambini... il primo anno siamo arrivati ad avere mi pare sui 14, 15 iscritti. Se ricordo bene. (Intervista, 2022)

Quindi comunque un luogo adatto per questo servizio, perché comunque essendo un nido era già tutto predisposto per accogliere le famiglie, quindi le mamme con i bambini. Ed erano... allora il primo anno abbiamo accolto un bel gruppo e c'era un bel gruppo di mamme che erano straniere, soprattutto immigrate africane e quindi erano qui in accoglienza. Non parlavano neanche tanto bene l'italiano, quindi un po' di difficoltà per quello c'è stato, però ho visto che hanno apprezzato tanto questo aiuto che abbiamo dato, perché comunque anche per loro era un modo nuovo di vivere il rapporto con i figli perché comunque proponevamo queste attività, questi giochi, cose che loro non conoscevano. (Intervista, 2022)

- Io ho avuto accesso per la logopedia, perché mio figlio poi l'anno dopo ha avuto problemi col linguaggio, ero andata per chiedere una consulenza senza bambino. Ovviamente ero andata io come genitore, per capire come muovermi.
- E anche quello è stato utile?
- Molto, moltissimo perché è stato l'inizio di un percorso che ancora stiamo portando avanti con un altro esperto. Perché poi il progetto non permetteva di portare i bambini, era una consulenza ai genitori però mi ha permesso di analizzare... non mi ricordo se una o due volte, perdonami. Vabbè, io poi ho seguito anche il percorso al comune e dopo ci siamo trovati anche altri risorse, però è stato molto difficile trovare anche altre risorse perché il progetto non c'era più e tutta una serie di cose. Lì invece è stato semplice, lì ho avuto l'accesso in modo molto semplice, una persona che ti si dedica un'ora, con cui confrontarsi e m'ha dato delle informazioni basilari per tutto quello che è stato il percorso dopo, quindi assolutamente importante. (Intervista, 2022)

Gli estratti, che confermano e rinforzano temi e prospettive emerse in tutte le interviste, restituiscono emblematicamente la capacità che Be Sprint ha avuto nel costruire un sistema integrato di servizi che potesse rispondere alle esigenze delle famiglie locali, al di là di nazionalità e provenienze. Attraverso l'investimento sia negli asili nido che nei centri per le famiglie è stato possibile dare vita a processi virtuosi che, in seguito, si sono alimentati vicendevolmente. È questo il caso, per esempio, dei contatti tra famiglie che sono spesso proseguiti al di fuori della temporalità istituzionale, contribuendo non solo a incrinare lo stato di anomia che spesso i genitori sono costretti ad affrontare nelle prime fasi post-natali, ma anche a un vicendevole scambio di buone pratiche, di consigli e momenti di confronto necessari ad affrontare le sfide che figli e figlie sempre comportano, in particolar modo se primogeniti (Scanu Ballona, 2022).

Abbiamo coinvolto molte molte famiglie in entrambi i due anni in cui ho fatto servizio e diciamo che le famiglie si sono ritrovate a parlare tra di loro, quindi riscoprendo varie criticità, anche il fatto dell'essere genitore. Quindi, condividendo risorse ma anche punti deboli, anche preoccupazioni. E quindi abbiamo visto un contesto in cui i genitori hanno molto parlato tra di loro, e questa cosa ci è piaciuta molto, si sono proprio confrontati mentre i bambini giocavano. Quindi un clima molto sereno e rilassante. (Intervista, 2022)

Sì, cioè diciamo che non avevano persone, magari gli altri genitori con cui rapportarsi, quindi è servito tanto per questo. Proprio per il confronto degli adulti, che poi era uno degli obiettivi... nel senso un obiettivo era mettere in relazione proprio le famiglie con le problematiche di essere madri e padri. Si sono scambiati anche i numeri, hanno fatto proprio un gruppo Whatsapp. A volte, quindi, sono nate proprio delle amicizie. Ecco, quindi diciamo che è un contesto ottimo, poi tante volte anche le mamme che rappresentano un po' di più, tra virgolette, il fatto di star dietro comunque ai bambini no? comunque la maternità... C'erano molte mamme che erano proprio in difficoltà, comunque avevano delle criticità che pensavano che erano soltanto loro, ma invece erano criticità

comuni, quindi questa cosa le ha aiutate. Poi anche per la condizione di solitudine, magari delle famiglie stesse. (Intervista, 2022)

Si tratta di una dimensione che ha il suo corrispettivo nella comunicazione e l'accrescimento di competenze che ha caratterizzato l'esperienza nel progetto di educatori ed educatrici. Oltre a un maggiore scambio con gli stessi genitori coinvolti, secondo la percezione degli intervistati, Be Sprint ha creato le condizioni per un'ibridazione di pratiche tra gli operatori coinvolti, così come per un accrescimento di competenze grazie alla possibilità di assistere e dialogare ai numerosi incontri promossi con figure esperte. La promozione di laboratori dai temi più disparati, l'apertura di sportelli di sostegno e le giornate dedicate a problematiche infantili hanno costituito la cornice necessaria al fiorire dei primi segnali di quella che la letteratura definisce una comunità educante, sarebbe a dire "un tessuto di relazioni solidali e collaboranti, costituito e alimentato da coloro che vivono e operano in un territorio, che ne hanno a cuore il destino e che riconoscono la responsabilità dell'abitarlo insieme" (Manifesto e carta delle comunità educanti, 2021). È un aspetto che emerge in maniera dirompente nell'immagine che ci fornisce proprio l'ultimo stralcio che segue.

Allora, guarda, noi abbiamo incontrato la psicologa che ci è piaciuta tantissimo... e quindi è stata una conoscenza molto piacevole e abbiamo fatto, mi sembra, un paio di incontri con lei e ci ha dato dei consigli per affrontare dei dubbi che noi avevamo. Però ecco, è stata molto carina perché non ci ha offerto la soluzione, ma ci ha fatto riflettere su alcune cose, quindi, ci ha accompagnato verso la risposta. E poi gli incontri che abbiamo fatto invece con gli altri genitori, uguale, è stato interessante perché comunque i temi venivano un po' dal gruppo... è stato veramente soddisfacente. (Intervista, 2022)

Magari vedevamo qualche giorno che i genitori avevano più bisogno di parlare tra di loro, altri invece potevamo tranquillamente fare un'attività. (...) Io ancora qualcuno lo sento... ho chiesto un consiglio 6 o 7 mesi fa a una ragazza e ancora mi capita che se li incontro ci chiacchiero, quindi sì, bello anche per me e molto, molto soddisfacente. (Intervista, 2022)

Abbiamo realizzato per questo l'azione tempi e beni per le famiglie, un potenziamento dei servizi pomeridiani con la presenza di più adulti... E abbiamo realizzato i laboratori riciclini con la balena Lena, un ciclo di sei laboratori itineranti presso i quattro servizi comunali 0-3 del Comune di San Benedetto del Tronto e presso il Centro sociale residenziale per anziani primavera, in occasione delle festività, quindi di carnevale, la festa della mamma, la festa del papà, Natale, Pasqua e la festa dei nonni. E in questo modo abbiamo coinvolto non solo i bambini e le famiglie, ma anche naturalmente queste persone anziane che hanno partecipato sia al momento della lettura della storia della balena Lena e sia appunto all'elaborato artistico che veniva poi fatto dopo nel laboratorio manipolativo artistico dall'esperto e dalle educatrici coinvolte con, naturalmente, materiale di riciclo. (Intervista, 2022)

È importante rimarcare, come ci ricorda l'ultimo estratto, quanto il progetto laddove ha raggiunto i risultati più soddisfacenti abbia potuto incidere in maniera globale sul senso di comunità dei luoghi in cui è stato attuato, andando anche al di là dei beneficiari inizialmente previsti. D'altronde l'inclusione delle figure più anziane e la creazione di una socialità orizzontale non può che produrre effetti di benessere collettivi.

Criticità

La principale criticità che è stata riscontrata riguarda la pandemia da COVID-19. È alquanto evidente come il periodo di lockdown e limitazioni sociali abbiano potuto incidere sul normale proseguimento delle attività, provocando interruzioni e discontinuità significative. Allo stesso tempo, come abbiamo anticipato, se tali disagi hanno certamente depotenziato lo sviluppo immaginato del progetto, Be Sprint ha comunque permesso il mantenimento di reti sociali in un periodo di forte sofferenza psicologica causata dall'isolamento. In ogni caso, l'emergenza ha costretto a sperimentare forme di partecipazione virtuale che, tolto il paragone con le esperienze che erano state attuate precedentemente, hanno potuto sostituire comunque laboratori e incontri in presenza con buoni risultati. Dunque, se è stata spesso considerata come una criticità, dalle interviste risultano sempre anche gli effetti benefici che le attività hanno prodotto in quel particolare periodo.

- Ognuno esprimeva i suoi problemi e se ne discuteva insieme all'esperto quindi è stato un momento anche di crescita genitoriale, diciamo, oltre che...
- Durante il periodo del Covid si è interrotto?
- L'abbiamo fatto anche online, quindi alla fine eravamo tutti in piattaforma, era comunque bello, pure per spezzare un po' la routine, in quel periodo soprattutto. (Intervista, 2022)

Poi a ottobre del 2019 abbiamo ripreso con un'altro ciclo sui giochi, quindi si varie tipologie però ecco sui giochi e dopodiché c'è stata tutta la grande interruzione del Covid. però da lì siamo riusciti, cioè, a parte l'interruzione dei primi mesi del 2020, a settembre, che la situazione sembrava un pochino... e stava per un periodo un po' migliore, e a settembre abbiamo ripreso con l'arte, l'arteterapia, un ciclo su quello. Poi subito dopo un'altra sul movimento... gli esperti erano sempre diversi, ogni volta c'era un professionista... in questo caso c'era una ragazza che ha fondato un'associazione che si chiama Mamme in Forma, e teneva corsi sia per mamme in gravidanza oppure neomamme, movimento post parto, movimento in gravidanza, eccetera. E lei ha pensato per noi, invece proprio delle cose che si potessero fare con mamme e bambini. E l'ultimo sulla progettazione di spazi gioco con dei giochi di narrazione e di simulazione, perché abbiamo visto che durante il lockdown tante famiglie erano un po' in difficoltà sui giochi da far fare ai figli. (Intervista, 2022)

- Ecco, e sottolineerei che questa è un'esperienza avuta prima del Covid.
- Certo.
- E quindi, ecco, c'erano altri, come posso dire? Abbiamo operato in maniera diversa come opereremo adesso. Insomma, abbiamo un po' rivoluzionato il tutto, sempre andando in appoggio alle famiglie. (Intervista, 2022)

Dagli estratti emerge continuamente la flessibilità e l'inventiva (tra queste anche, laddove possibile, l'aumento delle iniziative all'aperto) che i protagonisti del progetto hanno saputo mettere in campo, adattandolo a una situazione mutata a causa di un evento imprevisto come è senza dubbio stato quello della pandemia da COVID-19.

Per contro, oltre a questa, gli e le intervistati/e hanno difficilmente rilevato altre criticità. A domanda diretta, spesso è stato sottolineato come paradossalmente il problema risieda nella mancata presenza di queste iniziative nel contesto dei servizi ordinariamente offerti. In definitiva, il solo altro spunto in vista

di un miglioramento futuro riguarda la possibilità di un maggiore coordinamento nella sponsorizzazione dell'evento, avvalendosi maggiormente degli strumenti tecnologici oggi a disposizione (Intervista, 2022).

Conclusioni: economia della cura e genitorialità sostenibili

La rilevazione qualitativa, effettuata a due anni dalla conclusione delle attività progettuali, ha quindi mostrato quanto Be Sprint abbia lasciato ricordi estremamente positivi sia tra i genitori coinvolti/e che tra gli educatori e le educatrici. Oltre all'impatto immediato, esso ha permesso di far sedimentare relazioni e pratiche che continuano tuttora ad arricchire i differenti territori della regione. In tal senso, considerando le attività intraprese alla luce delle criticità sociali su cui si proponeva di intervenire, è possibile valutarne il successo complessivo. Nonostante le carenze e le difficoltà che attraversano il territorio marchigiano siano anche di origine strutturale, Be Sprint è riuscito nell'intento di colmare diverse criticità, favorendo l'inclusione sociale e l'allargamento dell'utenza. Esso ha anche contribuito a ridefinire le metodologie pedagogiche a partire da approcci olistici che tengono conto di tutte le dimensioni psico-socio-emotive che concernono la prima infanzia.

Inoltre, come da progetto iniziale, dalle interviste emerge con forza il successo nel promuovere un benessere comunitario diffuso, permettendo alle famiglie (e alle madri in particolare) non solo di essere accompagnate nei percorsi di genitorialità, ma di poter godere di un supporto necessario alla conciliazione dei propri tempi di vita. In sostanza, e in linea con molte raccomandazioni della più recente letteratura scientifico-sociale, le attività progettuali sono senza dubbio riuscite a mettere l'accento su un'economia più attenta ai bisogni delle fasce di popolazioni più in sofferenza, improntata al valore della cura reciproca e della sostenibilità.

Raccomandazioni

Complessivamente il progetto può dirsi riuscito in gran parte, anche se non mancano alcune dimensioni più critiche su cui si raccomanda, per le successive progettualità, una maggiore attenzione. Dall'attività valutativa emerge un giudizio più che positivo del progetto, ma anche elementi da potenziare per il suo miglioramento. Questi elementi rimandano senz'altro al contesto di emergenza pandemica con cui il progetto si è inevitabilmente scontrato. Il potenziale del progetto, infatti, è in parte rimasto inespresso a causa della situazione pandemica che ha comportato il passaggio di molte attività online, che visto il target di minori di età compresa tra 0-3 anni, ha avuto effetti molto ridimensionati anche se positivi. È senz'altro ammirevole la capacità e la prontezza dell'ente capofila e dei partner nel riorganizzare le attività volte alla riduzione della povertà educativa in chiave online o "a distanza" (si pensi ai kit educativi recapitati alle famiglie), tuttavia si sottolinea la necessità di accompagnare le attività, specialmente per quelle maggiormente specifiche, con campagne preparatorie che possano ampliare il numero di adesioni da parte dei genitori e dei loro figli —soprattutto in riferimento a un target di beneficiari in generale più resistenti alla partecipazione, ovvero famiglie con un basso status socio-culturale ed economico. Inoltre, emerge

una maggiore necessità di lavorare in sinergia con i servizi territoriali dedicati ai 0-6 non come continuazione, ma come valore aggiunto. Questo per riconoscere, da una parte, il lavoro dell'intervento e, dall'altro, per rafforzare l'offerta pedagogica del territorio. Il rischio altrimenti è di ridurre l'efficacia dell'intervento del progetto sia nella sua dimensione individuale (riferita a ciascun minore) sia territoriale (contesto di appartenenza).

Bibliografia

- Ainsworth M. D. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.. *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità*. Raffaello Cortina. Milano 2006.
- Alkire S. (2007). The Missing Dimensions of Poverty Data: Introduction to the Special Issue. *Oxford Development Studies*. 35. 347-359. 10.1080/13600810701701863.
- Atkinson R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Raffaello. Cortina.
- Baumgartner E. Devescovi A. (1993). Interazione verbale tra bambini durante la lettura di un libro illustrato. *Rassegna Di Psicologia*.1.
- Barry U., Jennings C., *Gender Equality: Economic Value of Care from the Perspective of the Applicable EU Funds: An Exploration of an EU Strategy towards Valuing the Care Economy*. European Parliament, 2021.
- Bourdieu P., Les exclus de l'intérieur, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75, 1992.
- Bowlby J. (1980). *Attaccamento e perdita. Vol. 3: La perdita della madre*. Boringhieri. Torino.
- Bowlby J. (1988). *Una base sicura*. Raffaello Cortina. Milano.
- Bricco M. (2001). *Alfabeto teatro. Idee e materiali per un percorso teatrale dai tre ai dieci anni*. Edizioni Erickson.
- Brunod M. (2007). Aspetti metodologici nella progettazione partecipata. *Spunti*. n. 9. pp. 127-134
- Bronfenbrenner U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*. 6. 187–249.
- Canali C. e Vecchiato T. (2010). *La valutazione di esito e le sue potenzialità*. Studi Zancan n. 5/2010 27.
- Carneiro. P. e Heckman. J.J. (2003). 'Human capital policy'. In J.J. Heckman. A.B. Krueger and B.M. Friedman. eds. *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?* pp. 77–239. Cambridge, MA: MIT Press.
- CENSIS, 56° Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2022.
- Corrao S. (1999). Il focus group: una tecnica di rilevazione da riscoprire. *Sociologia e ricerca sociale*. 20. 60. pp. 94-106.
- Corrao S. (2000). *Il focus group*. Milano. Franco Angeli.
- Creswell e Plano Clark. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition. Sage Publications. Los Angeles.
- Cunha. F. and Heckman. J.J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of Human Resources*. 43(4). pp. 738–82.
- Da Roit B. e Sabatinelli S. (2005). Il modello mediterraneo di welfare tra famiglia e mercato. *Stato e Mercato*. 10.1425/20483.
- Demurtas P., Menniti A., Disuguaglianze di genere e attività domestiche, *IRPPS Working Papers*, 47, 2012.
- Devescovi A. e Baumgartner E. (1993). *Joint-Reading a Picture Book*. Verbal.

- Donati P. (2012), (a cura di). La famiglia in Italia. Sfide sociali e innovazioni nei servizi. Aspetti demografici, sociali e legislativi. Vol. I. Roma: Carocci
- Elster. J. (1984). The Contradictions of Modern Societies. *Government and Opposition*. 19(3). 304-311. doi:10.1111/j.1477-7053.1984.tb01047.x
- Fava Vizziello G. (2003). *Psicopatologia dello sviluppo*. Il Mulino. Milano.
- Ferrera M. (1996). The “Southern Model” of Welfare in Social Europe. *Journal of European Social Policy*. 1996;6(1):17-37. doi:10.1177/095892879600600102
- Folbre N., Measuring Care: Gender, Empowerment, and the Care Economy, *Journal of Human Development*, Vol. 7, No. 2, 2006.
- Formenti. L. (2009). In prima persona: pedagogia compositiva per futuri insegnanti. *Quaderni di didattica della scrittura*. 6(2). 71-0.
- Garmezy. N. (1983). *Stressors of childhood*. In N. Garmezy. M. Rutter (Eds.) & Ctr for Advanced Study in the Behavioral Sciences. Inc. *Stress. coping. and development in children* (p. 43–84). Johns Hopkins University Press.
- Giorgi C. (a cura di), *Welfare. Attualità e prospettive*, Carocci, Roma, 2022.
- Guba E. G. & Lincoln Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications. Inc.
- Halfon N. & Hochstein M. (2002). Life course health-development: An integrated framework for developing health, policy, and research. *The Milbank Quarterly*. 80(3). 433–479.
- Henneguelle A., Jatteau A., *Sociologie de la quantification*, La Découverte, Paris, 2021.
- Istat (2014). L’offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia. Anno scolastico 2012/2013.
- Jäger K. Schmidt M. Conzelmann A. Roebbers CM. Cognitive and physiological effects of an acute physical activity intervention in elementary school children. *Front Psychol*. 2014 Dec 18;5:1473. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01473. PMID: 25566148; PMCID: PMC4270126.
- Jonassen D.H. (1994). Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model. *Educational Technology*. 34 (4). 34-37.
- Lipari D. (1995). Progettazione e valutazione nei processi formativi. *Percorsi*. n. 27. pp. 206.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3). pp. 543–562.
- Malagoli Togliatti M. e Zavattini G. C. (2000). Relazioni genitori-figli e promozione della genitorialità. Presentazione. *Psicologia clinica dello sviluppo*. 4(2). 259-266.
- Mangone A. e Soderini M.L. (2010): Nido d’infanzia 3. Guida ai servizi integrativi. Trento: Erickson.
- Manifesto e carta delle comunità educanti, #FuoriCentro, Con I Bambini, 2021.
- Marshall N. L. (2004). The quality of early child care and children's development. *Current Directions. Psychological Science*. 13(4). 165-168.
- Martini A. e Sisti M. (1999). *Valutare il successo delle politiche pubbliche*. Il Mulino. Bologna.
- Morgan D.L. (1998). *The Focus Group Guidebook*. in *Focus Group Kit*. London-New Delhi. Thousand Oaks Sage.
- Morgan D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage

- Naldini M., La conciliazione famiglia-lavoro prima e durante la Pandemia, *Social Cohesion Papers*, 2, 46-53, 2021.
- National Council of Juvenile and Family Court Judges (2002). Questions every Judge and Lawyer should ask about infants and toddlers in the child welfare system, Technical Assistance Brief.
- Nies H e Berman P. (2004). Integrating services for older people: a resource book for managers, EHAM (European Health Management Association), Dublino.
- Nussbaum M. C. (2011). Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica, Trad. di R. Falcioni. Bologna: Il Mulino,
- OECD (2006). Starting strong II: Early Childhood Education and Care. OECD Publishing. Parigi.
- OECD (2012). Starting strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD Publishing. Parigi
- Oliva G. (2003). *Il teatro nella scuola*. LED. Milano.
- Palidda R., Diversamente atipiche. Disuguaglianze di genere e costi della flessibilità, *Genesis: rivista della Società Italiana delle Storiche*, VII-1/2, 1-26, 2008.
- Palumbo M. (2001). *Il processo di valutazione: decidere. programmare. valutare*. FrancoAngeli. Milano.
- Ranci Ortigosa E. (2003). *La valutazione di qualità nei servizi sanitari*. FrancoAngeli. Milano.
- Rey O., *Quand le monde s'est fait nombre*, Éditions Stock, Paris, 2016.
- Riva Crugnola C. (2012). La relazione genitore-bambino tra adeguatezza e rischi. Il Mulino. Bologna
- Rogers PJ. (2008). Using Programme Theory to Evaluate Complicated and Complex Aspects of Interventions. *Evaluation*. 14(1):29-48. doi:[10.1177/1356389007084674](https://doi.org/10.1177/1356389007084674)
- Saraceno C., *Il welfare. Tra vecchie e nuove disuguaglianze*, Il Mulino, Bologna, 2021.
- Scanu Ballona E. (a cura di), *Le equilibriste. La maternità in Italia 2022*, Save the Children, 2022.
- Scriven. M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler. R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1. pp. 39-83). Chicago. IL: Rand McNally
- Singer C. D. R. B. (2001). *Emotion. social relationships and health*. Oxford University Press. USA.
- Stame N. (2001). Lo sviluppo della valutazione in Italia. FrancoAngeli. Milano
- The Care Collective, *Care Manifesto. The Politics of Interdependence*, Verso, 2020.
- Toupin L., *Il salario al lavoro domestico. Cronaca di una lotta femminista internazionale (1972-1977)*, Ombre Corte, Verona, 2023.
- Valluvan, S., Conviviality and Multiculture: A Post-integration Sociology of Multi-ethnic Interaction, *Young*, 24(3), 2016.
- VanLandeghem K. Curgins D. & Abrams M. (2002). Reasons and strategies for strengthening childhood development services in the healthcare system. Portland. ME: National Academy for State Health Policy.
- Vizziello. G. F. (2003). *Psicopatologia dello sviluppo*. Il Mulino. Bologna.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Walsh, F. (2002). A Family Resilience Framework Innovative Practice Application. *Family Relations*. 51. pp. 130-137

- Wall S., Litjens I., Taguma, M., *Early childhood education and care. Pedagogy review*, OECD, 2015.
- Winnicot D. S. (1974). *Gioco e realtà*. Armando. Roma.
- Zaccagnini C. e Zavattini G. C. (2007). La genitorialità come "processo evolutivo". Una riflessione nella prospettiva della Teoria dell'Attaccamento. *Psicologia clinica dello sviluppo*. 2/2007. pp. 199-252.
doi: 10.1449/24876
- Zammuner V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna. Il Mulino.