

Limiti e vantaggi della convergenza di immagini del bambino. Il superiore interesse del minore ad essere visto 'diversamente' da insegnanti e genitori

Paola Zonca

Abstract – *The paper deals with the theme of the relationship between schools and families in terms of participation, listening and comparison, which together are essential to ensure a balanced environment for the child's development. As a continuous and reciprocal exchange between the different figures involved in child's growth and development should be considered as the quality factors of educational services, it is essential, and in the best interests of the child, that educators become aware of the link between a child's well-being and the convergence of reference adults. But is convergence an imperative? And is it always advantageous? Or can a certain amount of divergence be beneficial to the child? Alongside the effort to recognize common goals and shared references, it is possible to elaborate different images of childhood and individual children. This issue raises many crucial questions with regard to educational togetherness: can non-converging viewpoints be a source of modifiability and transformation? Can dissonant images sometimes be more beneficial to the child's interests rather than a flattened image of who the child is, or could be? Are parents supported more effectively if their view alone of the child is accepted or if they are helped in an appropriate way to see their child from a different perspective?*

Riassunto – *Il contributo affronta il tema della relazione fra scuola dell'infanzia e famiglie in termini di partecipazione, ascolto e confronto, essenziali per garantire un contesto equilibrato per lo sviluppo del bambino. Lo scambio continuo e reciproco tra i diversi contesti nei quali i bambini crescono può essere ritenuto fra i fattori di qualità dei servizi educativi, pertanto è fondamentale, nel superiore interesse del minore, che gli educatori maturino consapevolezza del legame fra benessere del bambino e convergenza degli adulti di riferimento. Ma la convergenza è un imperativo? Ed è sempre vantaggiosa? Oppure una certa dose di divergenza può operare nell'interesse del minore? Accanto allo sforzo per riconoscere finalità comuni e riferimenti condivisi è possibile elaborare immagini diverse dell'infanzia e dei singoli bambini. Anche perché spesso insegnanti e genitori hanno una rappresentazione differente delle competenze dei bambini, in termini ad esempio di autonomie acquisite. Si pongono perciò molti interrogativi cruciali nell'ottica della togetherness educativa: la non convergenza può essere fonte di modificabilità e di trasformazione? Una dissonanza di sguardi può a volte essere nel segno del superiore interesse del minore più di un appiattimento su una sola immagine di chi è, o può essere, quel bambino? I genitori sono maggiormente sostenuti se si accetta la loro visione del bambino o se vengono aiutati in modo opportuno a vedere il figlio con uno sguardo diverso?*

Keywords – relationship between schools and families, convergence, child imagine, parents involvement, best interest of the child

Parole chiave – relazioni scuola famiglia, convergenza, immagine del bambino, coinvolgimento dei genitori, superiore interesse del minore

Paola Zonca è Ricercatrice confermata di Pedagogia generale e sociale e Docente di *Pedagogia dell'infanzia* all'Università degli Studi di Torino. I suoi studi hanno come oggetto la figura professionale, le competenze cardine e la formazione delle educatrici e delle insegnanti di scuola dell'infanzia, con particolare riguardo all'ottica della continuità educativa. Fra le sue pubblicazioni recenti sul tema: *Esplorare la professionalità dell'educatore di nido: l'ipotesi di una mappa geografica per rappresentarla* (in "MeTis", 2, 2016); *Educare l'infanzia in un mondo liquido. Una professionalità che investe sulle capacità personali per affrontare l'incertezza* (in "MeTis", 1, 2017).

1. Considerazioni preliminari

La vita di ciascuno di noi si colloca in un ambiente ipercomplesso, caratterizzato da una serie di condizioni ambientali e interpersonali strettamente interrelate. Questa ormai condivisa, e quasi scontata, considerazione, tuttavia, nulla dice ancora circa la qualità delle interconnessioni, tra elementi anche molto differenti tra loro, che orientano significativamente l'esistenza di un soggetto, soprattutto se minore. Intendiamo affrontare un unico aspetto di questi infiniti intrecci e discuterne gli elementi che possono renderlo positivo in chiave formativa; allo stesso tempo, proporremo alcune considerazioni cautelative che salvaguardino da ogni eccesso di acritica omologazione.

Per entrare nello specifico di una questione educativa oggi particolarmente oggetto d'interesse, la collaborazione tra genitori ed educatori nei contesti formativi, ricordiamo che le ricerche a partire da Bronfenbrenner¹ hanno da tempo dimostrato che una certa coerenza d'impostazione tra le diverse agenzie formative ottiene una correlazione positiva rispetto ai risultati dei bambini e dei ragazzi nelle prestazioni sociali e cognitive. Anche le riflessioni di Bateson², che sottolineano l'importanza del contesto, definito il luogo sociale in cui avviene una relazione e in cui si realizzano le condizioni per apprendere, evidenziano come esso presupponga sempre una relazione, uno scambio tra gli elementi in esso presenti che continuamente interagiscono fra loro in termini di correlazione reciproca. Si può pertanto affermare che quanto più gli ambienti in cui cresce, vive e fa esperienza il bambino comunicano e collaborano tra loro, tanto più si dovrebbero riuscire a predisporre positive prospettive per il suo sviluppo. Ancora più decisamente, intendiamo sostenere che, nel superiore interesse del minore³, sarebbe auspicabile che tutti gli educatori maturassero chiara consapevolezza del legame fra benessere del bambino e convergente coerenza degli adulti di riferimento.

Entrando a considerare una relazione specifica, numerosi autori considerano il rapporto tra insegnanti e genitori come essenziale per garantire la qualità dell'esperienza formativa dei minori⁴; quindi, per gettare buone radici fin dai primi anni, le modalità relazionali che caratteriz-

¹ Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.

² Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.

³ L'espressione – testimonianza della sempre maggiore considerazione attribuita, nel corso del XX secolo, al minore – è frutto del riconoscimento di dignità e diritti propri da tutelare a livello familiare e sociale. In nuce nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 e poi sancito dalla convenzione ONU sui diritti dei minori, firmata a New York nel 1989, il principio del superiore interesse diviene criterio preponderante. Tale principio è stato, nel corso degli anni, recepito all'interno di numerose convenzioni e documenti a tutela dell'infanzia.

⁴ Si vedano in proposito: E. Catarsi, A. Fortunati, *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2004; T. Musatti, M. Picchio, *Early Education in Italy: Research and Practice*, in "International Journal of Early Childhood", 42, 2010, pp. 141-153; A. Bobbio, E. Musi (a cura di), *Linee guida per nidi e scuole*

zano i rapporti fra educatrici e genitori nei servizi per l'infanzia sono indicate fra le variabili responsabili della qualità dell'offerta formativa dei servizi stessi. Ne segue che la capacità di mettersi in relazione con le famiglie è ormai ampiamente accettata anche come competenza essenziale nel profilo professionale degli educatori e degli insegnanti, in vista di un dialogo fruttuoso e di un'alleanza collaborativa⁵.

D'altra parte, poiché l'educazione non può comporsi unicamente di "si auspica che...", vediamo più da vicino le difficoltà e le opportunità concrete che, oggi (in questo tempo e in queste scuole/servizi), si incontrano quando, animato dalle più buone intenzioni di costruire convergenze, chi educa un minore ha a che fare e deve mettere a confronto differenti sguardi e prospettive.

Prima di addentrarci nella trattazione dobbiamo però premettere che siamo consapevoli di dare per scontati temi assai complessi sia dal punto di vista storico che di filosofia dell'educazione: ad esempio il superamento delle concezioni secondo le quali il bambino è un vaso da riempire o un soggetto da raddrizzare e l'assunzione di una prospettiva più equilibrata e "costitutamente ambivalente e perciò conturbante, potente e misteriosa⁶". Le difficoltà contemporanee a relazionarsi con l'infanzia scaturiscono da questa resistenza a riunire immagini contraddittorie dell'infanzia, che ha in sé ingenuità e pulsionalità, curiosità e resistenza, competenze e lacune da colmare.

Infine, per problematizzare ulteriormente, dobbiamo ricordare che accanto all'idea di bambino si situa un groviglio di fattori ulteriori, "non detti, non espliciti, non consapevoli⁷", quali le aspettative, i valori, i vissuti, le convinzioni, i pregiudizi di chi accoglierà il bambino reale e lo accompagnerà nella sua crescita.

2. La relazione tra scuola e famiglia nel segno del superiore interesse del bambino

La scuola dell'infanzia è il luogo in cui predisporre occasioni e opportunità, attività ed esperienze quotidiane, che consentano al bambino di esprimere in modo peculiare e personale le raggiunte competenze motorie, linguistiche, musicali, relazionali e logiche e di maturarne di nuove. Tuttavia tale ambito formativo istituzionale non è isolato dal contesto più ampio in cui vive il minore e, come si è detto, la sua azione sarà più valida se si nutrirà della collaborazione almeno fra scuola e famiglia, visto che il contesto informale più ampio dell'intero assetto sociale è solo parzialmente filtrabile in vista degli obiettivi formativi delle giovani generazioni. Infatti,

dell'infanzia. Costruire la qualità, Brescia: La Scuola, 2014; R. Bosi, *La cura nella scuola dell'infanzia*, Roma, Carocci, 2007; F. Caggio, R. Stellon (a cura di), *Famiglie e servizi educativi per la prima infanzia. Avvicinamenti, distanze, alleanze e divergenze*, Brescia, La Scuola, 2013.

⁵ Sul tema possono essere ripresi in particolare P. Cardinali, L. Migliorini, *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Roma, Carocci, 2013; P. Dusi, *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Milano, FrancoAngeli, 2012; A. L. Galardini (a cura di), *Partecipare l'educazione. Scuola dell'infanzia, famiglie, comunità*, Roma, Carocci, 2010; M. Guerra, E. Luciano (a cura di), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, Parma, Junior, 2014.

⁶ F. Antonacci, *Introduzione*, in Antonacci F., Rossoni E. (a cura di), *Intrecci d'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 10.

⁷ E. Luciano, *Immagine d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 22.

la crescita dei minori si dipana in una trama articolata che coinvolge ambiente sociale, mass media, scuola e famiglia e non sempre tutte queste agenzie hanno visioni in grado di dialogare tra loro.

In particolare, dicevamo, ci occuperemo dei rapporti tra scuola e famiglia che sono, da sempre, complessi, oscillando tra auspicabili alleanze e inevitabili tensioni; diversità di stili educativi e reciproche aspettative; definizioni rigide di ruoli e prerogative flessibili dovute alla personale interpretazione da parte degli educatori dei loro compiti. Queste inevitabili differenze, però, non esentano dal compito di custodire questa relazione, che deve essere collaborativa poiché costituisce un elemento prezioso in grado di rafforzare l'efficacia del proprio singolo agire educativo.

Come argomenta Richard Sennett⁸ la collaborazione è un'arte che rende più agevole portare a compimento i compiti e sopperire ad eventuali carenze individuali e, pertanto, è opportuno che venga sviluppata e approfondita coltivando attitudini ad essa connesse quali l'ascolto, il saper agire insieme e la capacità di superare le differenze. L'opposto della collaborazione è la competizione ed è a tutti evidente che, nel superiore interesse del minore, quest'ultima non sia da considerarsi una strategia praticabile né tra le figure genitoriali⁹ né in ambito scolastico. Se, riprendendo le parole dell'autore, si può definire la collaborazione come "uno scambio in cui i partecipanti traggono vantaggio dall'essere insieme"¹⁰ è innegabile che in, e tra, casa e scuola l'espressione 'insieme' non indichi soltanto una vicinanza fisica o l'espletamento di alcuni compiti di accudimento materiale, ma implichi una condivisione non formale di intenti, obiettivi, aspettative, visioni e credenze.

Infatti, uno degli elementi che può spiegare le difficoltà rilevate nel far convergere le proprie visioni rispetto al minore da educare è che spesso sembra attivarsi, da parte dei genitori, un livello di comprensione superficiale e di condivisione solo apparente dei valori di riferimento della scuola/servizio nel quale hanno deciso di iscrivere il proprio figlio. Ci si può infatti chiedere: "come mai i genitori affermano di condividere e approvare l'offerta del servizio ma faticano a rispettarne le regole?" O ancora: "se i genitori sembrano concordare con i principi educativi formulati dagli insegnanti, perché a casa agiscono diversamente?"

Per raggiungere l'obiettivo della collaborazione è necessario pertanto inquadrare il rapporto fra genitori e insegnanti in una dinamica di valorizzazione reciproca, in cui ciascuno riconosca il sapere di cui anche l'altro è portatore. Dato per scontato che il professionista dell'educazione sia in possesso di conoscenze ed esperienze relative agli obiettivi formativi propri del contesto nel quale si trova ad operare, oggi d'altra parte sono ormai numerosi i contributi che riconoscono anche ai genitori un sapere e delle competenze specifiche¹¹; in sintesi, si potreb-

⁸ Cfr. R. Sennett, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Milano, Feltrinelli, 2012.

⁹ La questione della non competizione fra sistemi educativi, in favore della collaborazione, è affrontata da F. Zamengo, *Per lettera. Educazione e scrittura epistolare*, Milano, Unicopli, 2018. Da una rilettura in chiave pedagogica delle lettere scritte da Antonio Gramsci alla moglie Giulia si può osservare come il padre sia preoccupato dal fatto che i figli non siano al corrente della sua prigionia, ma più di tutto rispetta la decisione presa dalla moglie e tale convinzione lo spinge ad affermare: "penso che ogni indirizzo educativo, anche il peggiore, è sempre migliore delle interferenze tra due sistemi contrastanti" (p. 147). L'autore legge queste dichiarazioni come espressione dello 'spirito di sistema', volontà di creare tra educatori un "comune clima culturale" (p. 150).

¹⁰ R. Sennett, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Milano, Feltrinelli, 2012, p. 15.

¹¹ Si vedano in proposito, fra i titoli più 'espliciti': F. Bracci, *La famiglia come comunità di apprendimento. Saperi genitoriali e pratiche educative*, Terlizzi, EdInsieme, 2012; J. Juul, *Genitori competenti. Educare i figli con re-*

be sostenere che se l'insegnante è 'esperto di bambini', il genitore è 'esperto di *quel particolare* bambino'¹².

Se dunque questa pariteticità e complementarità è reale, ciò comporta che il coinvolgimento dei genitori nelle esperienze educative formali dei figli avvenga superando il modello che Alasuutari¹³ definisce come "cornice verticale" in virtù della quale la collaborazione prevista si realizza in una relazione gerarchizzata e fortemente asimmetrica, che attribuisce valore principalmente alla competenza esperta. Solo a questa condizione si può giungere a riconoscere, come dichiara Catarsi, che fin dai servizi per l'infanzia è necessario pervenire ad una sorta di valore aggiunto sul piano educativo costituito non solo dal sapere professionale delle educatrici, ma anche da quello esperienziale dei genitori¹⁴. Le relazioni fra educatori e genitori si collocherebbero così su un piano di parità, non di funzione ma di valore, in cui l'attenzione è concentrata sulle competenze parallele e sulla prossimità, evitando ogni posizionamento gerarchico.

In sintesi, il principio che fonda il concetto di coeducazione¹⁵ è che lo sviluppo dei bambini sia un'impresa congiunta delle persone che si prendono cura di loro; questo implica uno scambio continuo e reciproco tra i diversi contesti nei quali i bambini crescono allo scopo di rispettare il principio della "interezza del bambino"¹⁶. Questo richiamo al superamento della frammentazione invita a ricomporre il bambino cognitivo e quello emotivo, ma anche quello immaginato/desiderato e quello reale, per approdare al bambino tutto intero, partendo dal presupposto che le varie dimensioni sono strettamente connesse fra loro e procedono in modo parallelo. Ma queste dicotomie non sono le uniche a dover essere colmate. Si è visto come spesso anche le aspettative, le rappresentazioni sociali, i modelli teorici di riferimento e il sistema di credenze divergano, fra genitori e insegnanti, in modo significativo. È innegabile che superare una visione appiattita del bambino consente:

- al genitore di esplorare nuovi traguardi, coltivare doti e talenti, attitudini e potenzialità sconosciute del proprio bambino
- e al professionista dell'educazione di coniugare conoscenze e principi con la realtà effettiva ogni singolo minore.

sponsabilità ed equilibrio, Trento, Erickson, 2012; B. Rossi, *Genitori competenti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015.

¹² O, come afferma Hedlin, i genitori hanno una relazione particolare con i propri figli e gli insegnanti ne hanno una universalistica. Hedlin M., *They only see their own child: an interview study of preschool teachers' perceptions about parents*, in "Early Child Development and Care", 2017, 1-10, DOI: 10.1080/03004430.2017.1412-955.

¹³ Cfr. M. Alasuutari, *Striving at partnership: parent-practitioner relationships in Finnish early educators' talk*, in "European Early Childhood Education Research Journal", 18:2, 2010, pp. 149-161, DOI: 10.1080/135029310-03784545.

¹⁴ E. Catarsi, *Presentazione*, in N. Sharmahd T. Terlizzi, *Contesto e relazioni: educatrici e genitori nei nidi pi-stoiesi*, Azzano S. Paolo (Bg), Edizioni Junior, 2008, p. 6

¹⁵ Cfr. P. Milani (a cura di), *Co-educare i bambini*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008; A. L. Galardini (a cura di), *Partecipare l'educazione. Scuola dell'infanzia, famiglie, comunità*, Roma, Carocci, 2010; S. Matteoli, M. Parente (a cura di), *Il patto educativo. Proposte e strumenti per costruire relazioni positive tra insegnanti e famiglie*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

¹⁶ R. Bosi, *La cura nella scuola dell'infanzia*, Roma, Carocci, 2007, p. 30.

3. Ostacoli

Il principio enunciato, d'altra parte, presuppone un percorso che ne concretizzi l'attuazione che non è esente da ostacoli.

Se per alcuni versi è possibile sostenere l'esistenza di una specifica competenza genitoriale, non è possibile nascondersi che, nel corso degli ultimi anni, numerose ricerche¹⁷ restituiscono la figura anche di genitori esitanti e incerti, insicuri e confusi, che percepiscono i figli come eternamente dipendenti, perché incapaci di compiere anche i più semplici gesti quotidiani (vestirsi, lavarsi, mangiare autonomamente, ma anche addormentarsi senza l'aiuto dell'adulto, o soffiarsi il naso e giocare da soli). In misura direttamente proporzionale inoltre al tasso di insicurezza dei genitori, da qualche decennio cresce la presenza di una nuova caratterizzazione della condizione di figlio: quella che Daniel Marcelli¹⁸ definisce del "bambino sovrano" portato a crescere nell'illusione della propria onnipotenza, creando minori altrove descritti come intenti a "sfamare il drago della soddisfazione istantanea"¹⁹. Il paradosso è stridente, d'altra parte, perché nella realtà questa presunta onnipotenza trova manifestazione in una soffocante dipendenza, poiché i minori ottengono sì facilmente che altri suppliscano alla loro comoda rinuncia all'impegno personale, ma a che prezzo?

Al contrario, per quanto riguarda l'ambito educativo formale, spesso nel corso della vita quotidiana i medesimi bambini giudicati incapaci mostrano in realtà capacità più ampie, e spesso più fini, rispetto a quelle dichiarate dai rispettivi genitori nei colloqui. Tali discrepanze di 'prestazione' sono certo giustificabili grazie ai comuni meccanismi di imitazione, in virtù dei quali il bambino, inserito in una comunità, si sforza di adeguarsi ai livelli di indipendenza raggiunti dai propri compagni. Ma è opportuno cogliere l'occasione e fermarsi a riflettere su quali, e quanto differenti, interpretazioni dell'idea di bambino poggiano le aspettative e gli interventi dei genitori e degli educatori a cavallo tra teorie di riferimento indispensabili e opportune visioni realistiche di ogni singolo minore.

Per operare nel superiore interesse del minore, pertanto, è opportuno riconsiderare con urgenza strategie atte a raggiungere una certa convergenza su due fronti. In primo luogo una tensione a convergere su un'idea comune del singolo bambino (mio figlio, oggi e a scuola) e in secondo luogo una riflessione più ampia sui diritti dell'infanzia, i suoi bisogni, le necessità profonde che la caratterizzano, al di là delle mode del momento o delle incapacità degli adulti di riferimento (la responsabilità nei confronti delle giovani generazioni).

¹⁷ Relativamente alla ricerca di approvazione da parte del figlio si veda P. Meirieu, *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*, Parma, Junior, 2012, pp. 79-83; sul senso di inadeguatezza M. Contini, *Obiettivo alleanza educativa? Sostare, prima, dentro le disalleanze!*, in M. Contini (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma, Carocci, 2012, pp. 21-34, e anche E. Musi, *Invisibili sapienze. Pratiche di cura al nido*, Parma, Junior, 2011; sull'assenza di certezze o le certezze assolute dei genitori, in particolare al nido d'infanzia, si vedano: M. Contini, *Servizi educativi per l'infanzia e contesti familiari. Verso l'alleanza, attraversando la problematicità*, in M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione tra famiglie e servizi*, Roma, Carocci, 2007, pp. 99-110; A. Gigli, *La parola a mamme e papà: cosa pensano i genitori della propria efficacia educativa e dei bisogni delle famiglie*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 5:1, 2010; V. Tanzi (a cura di), *Sostenere senza sostituire. I cambiamenti sociali e culturali e i servizi educativi per l'infanzia*, Parma, Junior, 2012.

¹⁸ Cfr. D. Marcelli, *Il bambino sovrano. Un nuovo capo in famiglia?* Milano, Raffaello Cortina, 2004.

¹⁹ D. Barrilà, *Quello che non vedo di mio figlio. Un nuovo sguardo Per intervenire senza tirare a indovinare*, Milano, Feltrinelli, 2016, p. 38.

Il concetto di collaborazione, quindi, non risulta affatto astratto, ma è da intendersi molto concretamente come lo sforzo e la capacità di accettare un'idea di bambino diverso (il mio bambino può essere diverso) e un'idea diversa di bambino (l'infanzia ha caratteristiche diverse da quelle in cui l'avevo ingabbiata)²⁰.

Vediamo ora come può essere raggiunta la condivisione su entrambi i versanti.

4. Rispettare le differenti immagini del bambino, ma...

È evidente che, per condividere la visione del bambino, sia necessario in primis che gli educatori siano messi a conoscenza e siano disposti ad ascoltare il bagaglio di sapere esperienziale di cui il genitore è portatore. D'altra parte, questa attenzione ad accogliere le immagini riportate dai genitori non deve limitarsi ad assecondarle, finendo per adottare un atteggiamento quasi collusivo per non creare urti e contrasti con le famiglie. Infatti, in un'ottica educativa nei confronti del bambino e formativa nei confronti di tutti gli adulti coinvolti, è essenziale ampliare e complessificare le rappresentazioni e le idee che la famiglia ha elaborato rispetto al proprio bambino. In vista di una condivisione autentica si può senz'altro concordare con l'esortazione a evitare quel rischio di collusione che Sennett²¹ scorge nelle pieghe della collaborazione e a lavorare insieme per superare, quindi, le eventuali immagini irrealistiche dei bambini tratteggiate dai genitori.

Poiché allora è importante che la scuola sia "in grado di accogliere rappresentazioni e idee che la famiglia ha elaborato rispetto al proprio bambino per inserirle in un percorso progressivo e condiviso di smitizzazione, liberazione dai pregiudizi e concretizzazione positiva, per accreditare il bambino di autonomia e diritto ad essere riconosciuto come interlocutore attivo in ogni relazione²²", ne segue la necessità che gli insegnanti sostengano i genitori nello scomporre l'immagine di bambino che si sono costruiti, per ricomporre una più variegata e complessa, in cui possono essere scoperte potenzialità inattese da valorizzare e anche limiti da accettare.

Come già accennato, per raggiungere una certa obiettività nel pensare realisticamente il figlio, può essere d'aiuto allargare il proprio sguardo oltre l'immagine del singolo bambino costruita nel tempo e attivare un lavoro di riflessione anche sull'idea dell'infanzia e sulla sua crescita e formazione. Le ricerche rilevano che spesso le famiglie si avvicinano alla scuola e ai servizi per l'infanzia con un'idea di educazione eccessivamente individuale e privata, che mal si coniuga con i "principi della socialità e della comunità"²³ proposti da nidi e scuole d'infanzia

²⁰ Anche se, come ben precisa Elena Luciano, "distinguere un bambino dall'idea che ne ha l'adulto che se ne occupa è una sfida complicata" (E. Luciano, *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 10).

²¹ Cfr. R. Sennett, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Milano, Feltrinelli, 2012, p. 16.

²² E. Catarsi, A. Fortunati, *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2004, p. 55.

²³ L'espressione è in V. Tanzi (a cura di), *Sostenere senza sostituire. I cambiamenti sociali e culturali e i servizi educativi per l'infanzia*, Parma, Junior, 2012, p. 47. Sul tema si veda anche L. Cavana, *Lo sviluppo dell'autonomia nell'educazione dei bambini. Un'indagine empirica nei servizi zerosei*, in "Journal of Theories and Research in Education", 6:2, 2011; M. Contini (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma, Carocci, 2012; M. A. Riera, C. Silva, *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*, Milano, FrancoAngeli, 2016; N.

e via salendo a tutte le proposte dell'educazione formale.

Il genitore che fa il suo ingresso nella scuola dell'infanzia ha a disposizione solo un vago ricordo della propria esperienza di scuola, che allora era 'materna', e pensa a qualcosa che ancora non conosce bene e non sa immaginare e finisce, ad esempio, per applicare anche in questo ambito l'ethos oggi diffuso di considerare i valori e regole individuali molto più importanti e significative rispetto a quelle collettive. Fra gli aspetti più noti e ormai controversi che ne derivano, vi sono quelli legati al significato delle regole e dei limiti, al valore dell'impegno e al senso di sacrificio a cui insegnanti e genitori attribuiscono significati differenti, poiché i genitori fanno fatica a (de-)limitare i propri figli, a procurare loro qualunque 'dispiacere' e tendono a impostare le relazioni solo in vista della felicità e del piacere individuale. Ma in tal modo i bambini non trovano nessuno che indirizzi la loro ricerca continua e assoluta di gratificazione.

Talvolta le famiglie tentano di risolvere le proprie difficoltà nel porre limitazioni alle pretese dei bambini, chiedendo alla scuola modalità di collaborazione che si traducono, in pratica, con la richiesta che sia la scuola, e solo la scuola, a dare regole e limiti. La strategia più adottata pare così essere quella di giungere ad una divisione dei compiti: alla famiglia la cura affettiva ed emotiva, ai servizi per l'infanzia la socializzazione e le relative norme della convivenza. Ma evidentemente tale soluzione non rispetta i complessi ruoli e compiti educativi di ciascuna agenzia formativa.

In tali casi, spetta agli educatori e agli insegnanti scardinare questa impostazione, nel senso letterale di confutare ed eliminare i cardini errati di ogni delega di alcuni compiti formativi. Si può allora vedere fra i doveri della scuola dell'infanzia quello, rifiutando la delega, di sostenere i genitori nella comprensione del fondamento educativo che limiti e regole hanno. Ma tale funzione sarebbe meglio che non fosse esercitata in maniera diretta, pretendendo di far scuola anche ai genitori, forse è più vantaggioso procedere indirettamente, esplicitando le scelte educative compiute all'interno dell'ambito scolastico, argomentando i principi e i valori portati avanti nell'azione. A questo proposito degli ostacoli a una fattiva collaborazione, corre l'obbligo di sottolineare anche la forte responsabilità del servizio educativo, che spesso perde occasioni importanti, in particolare se giustifica le scelte degli educatori solo come vincoli legati alla complessità dell'organizzazione invece di rimarcare il valore educativo di crescere in un ambito di relazioni plurime; infatti, invece di mettere in primo piano le scelte pedagogiche di frequente si difendono le decisioni prese con spiegazioni meramente strutturali.

5. Come costruire la 'convergenza degli sguardi'

Se è dunque imprescindibile l'impegno coevolutivo e partecipativo del processo educativo fra genitori e insegnanti, si deve uscire sia dalla retorica della collaborazione e della partecipazione (soprattutto se, ribadiamo, queste si traducono in una delega da parte della famiglia e in una accettazione della delega da parte della scuola), sia dalla predominanza di una agenzia formativa rispetto all'altra.

Torniamo a sostenere l'importanza della convergenza degli sguardi, e degli interventi edu-

Sharmahd T. Terlizzi, *Contesto e relazioni: educatrici e genitori nei nidi pistoiesi*, Azzano S. Paolo (Bg), Junior, 2008.

cativi, sul bambino, che però possono partire anche da punti di vista differenti e da ottiche che possono diventare complementari invece che divergenti. Ed ecco un ruolo particolare che gli educatori possono assumere nel guidare la costruzione di questa convergenza.

Rientra senz'altro nel superiore interesse del minore essere afferrato nella sua globalità e, allo stesso tempo, poter restare imprevedibile e diverso; e questo sollecita la disponibilità e la responsabilità dell'ascolto e la valorizzazione dell'individualità. Accanto al bambino competente si colloca un insegnante più attento a determinare possibilità, a organizzare contesti che non a definire rigidamente competenze, abilità e traguardi: "c'è una profonda differenza tra una scuola che propone, quasi esclusivamente, un confronto del bambino con le sue potenzialità, capacità e limiti sul piano della prestazione personale e una scuola che propone una serie di occasioni diverse, nelle quali fare esperienza e dalle quali non emerga, immediato e inappellabile, un giudizio sulle sue capacità individuali²⁴". D'altra parte, consentire al bambino di avere diverse sfaccettature interroga altresì docenti e genitori, perché gli educatori stessi possano essere diversi nel rapporto con lui.

Di fronte a questo compito non sempre si è competenti²⁵, nonostante la ormai seria preparazione professionale degli educatori dei nidi e delle scuole dell'infanzia. Pertanto questa nuova prospettiva costringe a ripensare il percorso formativo dei futuri insegnanti e, anche, forse cominciare a pensare a percorsi di accompagnamento e sostegno alla genitorialità. Delineiamo brevemente alcuni spunti di riflessione sulle competenze dei docenti.

²⁴ G. Franceschini P. Borin, *Il curricolo nella scuola dell'infanzia. Prospettive di ricerca e modelli operativi*, Roma, Carocci, 2014, p. 130.

²⁵ La letteratura internazionale e gli studi sull'argomento riconoscono in maniera unanime che il rapporto genitori insegnanti è cruciale, ma vi è altrettanta consapevolezza del fatto che non sempre l'argomento trova il necessario spazio nei percorsi formativi iniziali. In merito al tema della formazione degli insegnanti relativamente alle relazioni con le famiglie e con particolare sottolineatura dell'importanza di tale competenza cfr. R. Bosi, *La cura nella scuola dell'infanzia*, Carocci, Roma, 2007; M. Guerra, E. Luciano (a cura di), *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Azzano S. Paolo (Bg), Junior, 2009; A.L. Galardini (a cura di), *Partecipare l'educazione. Scuola dell'infanzia, famiglie, comunità*, Roma, Carocci, 2010; M. Guerra, E. Luciano, *Sharing the responsibility of education: the relationship between teachers and parents in 0-6 year-old children services and schools*, in "Procedia Social and Behavioral Sciences" 2, 2010, 3308-3313; P. Dusi, *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Milano, FrancoAngeli, 2012; F. Caggio, R. Stellon (a cura di), *Famiglie e servizi educativi per la prima infanzia. Avvicinamenti, distanze, alleanze e divergenze*, Brescia, La Scuola, 2013; P. Cardinali, L. Migliorini, *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Roma, Carocci, 2013; S. Matteoli, M. Parente (a cura di), *Il patto educativo. Proposte e strumenti per costruire relazioni positive tra insegnanti e famiglie*, Milano, FrancoAngeli, 2014. In prospettiva internazionale, a mero titolo di esempio, cfr. L.K. Huber, *Knowing children and Building relationships with families: a strategy for improving Conferences*, in "Early Childhood Education Journal", 31:1, 2003, pp. 75-77; S. Lawrence-Lightfoot, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Parma, Junior, 2012; M. Cottle, E. Alexander, *Parent partnership and 'quality' early years services: practitioners' perspectives*, "European Early Childhood Education Research Journal", 22:5, 2014, 637-659, DOI: 10.1080/1350293X.2013.788314; M. Guerra, E. Luciano (a cura di), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, Parma, Edizioni Junior, 2014; E. Murray, L. McFarland-Piazza, L. Harrison, *Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school*, in "Early Child Development and Care", 185:7, 2015, 1031-1052; M. Hedlin, *They only see their own child: an interview study of preschool teachers' perceptions about parents*, in "Early Child Development and Care", 2017, 1-10, DOI: 10.1080/03004430.2017.1412955; F. Hadley, E. Rouse, *The family-centre partnership disconnect: Creating reciprocity*, in "Contemporary Issues in Early Childhood", 19:1, 2018, pp. 48-62.

Sono due le direzioni che possono percorrere gli insegnanti per rendere proficue le relazioni con le famiglie. Una caratterizzata dalla capacità di ascolto per cogliere l'apporto del genitore e l'altra costituita da molteplici movimenti per andare verso le famiglie, offrendo elementi per vedere diversamente il bambino. Vediamo ora la prima.

Abbiamo fin qui argomentato l'importanza di ricostruire una diversa immagine del bambino, a favore di una convergenza con la visione dell'insegnante, che sia più meno carica di emotività e più collocata nel contesto sia familiare sia scolastico. Dobbiamo però anche evidenziare che in generale è opportuno evitare quelle distorsioni e deformazioni della comunicazione che forzano la visione del genitore, tentando piuttosto di comprendere gli atteggiamenti e le ansie di cui è portatore. Per questo è utile non introdurre barriere, evitare di far vivere ai genitori i momenti di scambio con gli educatori come una violazione arbitraria dei loro vissuti e delle loro abitudini, quindi adottando un atteggiamento che evita il più possibile di schierarsi contro i genitori.

Riprendendo la miglior tradizione rogersiana si tratta di accettare e valorizzare l'altro senza valutarlo (e svalutarlo), evitando appunto pre-giudizi. In tale direzione si colloca anche la pratica dell'*epoché*, la sospensione del giudizio, ripresa da Bertolini²⁶, che suggerisce l'importanza di rimanere aperti all'ascolto. Al contrario un atteggiamento valutativo provoca la chiusura, il blocco della comunicazione e comportamenti di ritiro o di dipendenza e delega.

Vi sono occasioni in cui si deve riconoscere il punto di vista dell'altro, anche se non lo si condivide, si tratta di accettare l'opacità²⁷, la complessità e superare una pretesa di conoscenza totale. Perché "ascoltare un altro significa innanzitutto rendersi conto e accettare l'idea che l'altro, appunto, abbia qualche cosa da dirci di non coincidente, di non sovrapponibile con ciò che pensiamo, che sappiamo (o che crediamo di sapere) e che siamo disposti a dire noi²⁸". Secondo Piero Bertolini questa non deve essere interpretata solo come una asimmetria nelle conoscenze o nelle esperienze (perché l'altro ha informazioni che mi mancano o ha fatto percorsi diversi), ma anche nel senso che sulle stesse cose che vengono sperimentate direttamente, o addirittura quelle che sono di fronte nello stesso momento ad entrambi, ci possono essere punti di vista diversi, differenti vissuti, insomma divergenti interpretazioni.

È pertanto indispensabile che gli insegnanti riconoscano²⁹, anche se non accettano, le immagini che i genitori hanno dei bambini, poiché i vissuti connessi a queste immagini connotano le modalità con cui i genitori reagiscono o rispondono nelle situazioni e, in ogni caso, quei vissuti entrano nel campo esperienziale, obbligando tutti i soggetti coinvolti a tenerne conto³⁰.

²⁶ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia, 1976, p. 118.

²⁷ In proposito si veda E. Glissant, *La poetica della relazione*, Macerata, Quaderni Quodlibet, 2007.

²⁸ P. Bertolini, L'ascolto del bambino e dell'adolescente come proposta per una cultura dei servizi, in Caffo E. (a cura di), *Il bambino a mosaico. L'impegno per l'infanzia: conoscenza e intervento*, Guerini, Milano, 1993, p. 65.

²⁹ È sempre E. Glissant a precisare che riconoscere, accettare l'opacità, la complessità, proteggere il diverso, accettare di essere multipli, irriducibili, non è sinonimo di comprendere, ridurre alla trasparenza, cogliere e trascinare a sé.

³⁰ Nel contributo di Hedlin un insegnante ammette che il professionista non sempre ha l'intera immagine del bambino e del suo contesto ed è perciò importante andare verso i genitori e incontrarli dove sono, accettando quello che loro pensano sia meglio per i propri figli, anche se l'insegnante farebbe diversamente. Cfr. Hedlin M., *They only see their own child: an interview study of preschool teachers' perceptions about parents*, in "Early Child Development and Care", 2017, 1-10, DOI: 10.1080/03004430.2017.1412955.

Si tratta quindi di esercitare una reale capacità di decentramento, un autentico interesse per ciò che il genitore dice, o non dice ma vorrebbe dire. Per ascoltare l'altro si deve dunque saper dosare sapientemente il silenzio, l'attesa, la capacità di leggere tutti i segnali che l'altro sta inviando.

Approfondiamo ora la seconda direzione poc'anzi accennata, quella di un atteggiamento che si protende verso i genitori non solo per ascoltarli ma per comunicare loro qualcosa. Ricordiamo innanzitutto che le informazioni fornite sulla vita dei figli, la conoscenza delle loro attività, reazioni, atteggiamenti all'interno della scuola possono soddisfare sì una legittima curiosità del genitore, ma dovrebbero essere anche un'occasione per superarla. Non è solo questione di colmare, quindi, dei vuoti di conoscenza, offrendo al genitore aneddoti e brevi flash della vita a scuola, si tratta piuttosto di oltrepassare la dimensione meramente comunicativa (o contemplativa³¹) per approdare a quella autenticamente partecipativa; lo sguardo allora deve portare in sé un riconoscimento, un incoraggiamento, un affidamento di responsabilità, solo così il genitore potrà sentirsi parte, in modo attivo e propositivo, nella formazione dei bambini. In altre parole, si può dire che la conoscenza sia un primo passo, ma la partecipazione costituisce certamente la declinazione decisiva della collaborazione tra scuola e famiglia.

Sono esempi di questa sensibilità le metodologie più diverse, accomunate dal tentativo di far avvicinare i due mondi nel superiore interesse del bambino. Ne accenniamo brevemente tre che consentono di focalizzarci sui tre attori principali: genitori, bambini e insegnanti:

a) La Pedagogia dei genitori³², che attraverso la narrazione dei genitori restituisce agli insegnanti e agli educatori un'immagine particolare e originale del bambino; in questa metodologia il punto centrale è la valorizzazione e il riconoscimento del sapere e delle competenze genitoriali che vengono condivise e aumentano la consapevolezza dei genitori 'obbligandoli' a ripercorrere i propri itinerari educativi. Questa metodologia ci aiuta a tenere presente la voce dei genitori.

b) La prospettiva illustrata da Clark e Moss dell'approccio a mosaico³³, che vede la prospettiva dei bambini come una parte integrante della qualità del servizio stesso e individua nel loro ascolto un aspetto fondamentale per sviluppare relazioni caratterizzate da reciprocità e disponibilità. Attraverso un sistema complesso di documentazione si rende visibile la vita dei bambini nel servizio e, sulla base di questo materiale, i genitori sono invitati, ad esempio, a "ripensare alla propria idea di cosa significhi una buona o una cattiva giornata per i loro figli³⁴" all'interno del servizio, immaginandoli in un ambito di vita diverso da quello in cui li vedono solitamente. Questa prospettiva ci invita ad ascoltare la voce dei bambini.

c) L'analisi di Sara Lawrence-Lightfoot³⁵ del dialogo fra genitori e insegnanti, che viene

³¹ I. Fiorin, *Scuola, famiglia e "nuovo" bambino*, in Scurati C. (a cura di), *Infanzia famiglia scuola. Comunità e comunicazione*, Brescia, La Scuola, 2005, p. 111. Fiorin sottolinea la necessità di non cadere nell'ammirazione incondizionata del piccolo re e di avere uno sguardo che, andando oltre la semplice contemplazione, trasmetta fiducia e contenimento.

³² Cfr. A. Moletto, R. Zucchi, *La metodologia pedagogia dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli, 2013.

³³ Cfr. A. Clark P. Moss, *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*, Parma, Junior, 2014.

³⁴ *Ivi*, p. 87.

³⁵ Cfr. S. Lawrence-Lightfoot, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Parma, Junior, 2012.

descritto come una “conversazione essenziale³⁶”, non solo possibile ma necessaria, a patto che si sappiano segnare confini e contemporaneamente costruire ponti. Un confine essenziale è quello che delimita l'ambito specifico di ciascuno e scontorna quello che invece può essere spazio comune, un confine che deve essere segnato ed evidenziato chiaramente fin dall'inizio della relazione per evitare ‘invasioni di campo’. L'invito è a chiedersi: abbiamo condiviso con loro la nostra idea di confini e terre di mezzo? C'è stata una condivisione o aspettiamo che valichino il confine per dire quanto sono invadenti o che stiano un passo indietro per dire quanto sono deleganti?

Un altro suggerimento prezioso, per il nostro discorso, nella teoria elaborata da questa studiosa è l'importanza di condividere con i genitori aneddoti e descrizioni precise e non giudizi sui bambini. Una efficace modalità di restituzione alle famiglie di immagini diverse è quella della documentazione delle traiettorie di apprendimento dei bambini, che consentano una rilettura del percorso individuale e uno scambio con i genitori intorno alle reali esperienze dei piccoli, rese visibili dal lavoro delle insegnanti; in tal senso si tratta di non condividere solo informazioni, ma anche idee, pensieri, parole ed emozioni generate da queste informazioni³⁷. Tale pratica è resa ancor più efficace, secondo l'autrice, dalla mancata pretesa dei docenti di cambiare i genitori³⁸. Questa ricca prospettiva ci richiede di valorizzare la voce degli insegnanti.

6. Per concludere

Il cardine è forse nel riconoscimento, non solo formale o implicito, che genitori e insegnanti hanno ruoli diversi rispetto al bambino: i genitori, come abbiamo detto, possono essere ‘esperti’ dei propri figli ma non lo sono nella attività scolastiche o nella gestione del gruppo classe; ma il divario fra i due ruoli può essere colmato investendo energie sulla costruzione della fiducia reciproca. Tale sfida, come abbiamo cercato di argomentare, non può prescindere da specifiche azioni che concretizzano i concetti di partecipazione, collaborazione, corresponsabilità, cooperazione, co-educazione, anziché viverli come dichiarazioni di intenti. Si può immaginare il contributo che ciascun educatore offre alla costruzione dell'immagine complessiva del bambino, più che come il pezzo di un puzzle, come la tessera di un mosaico che deve essere composto sapientemente da mani abili. La tessera, al contrario dell'elemento del puzzle, non ha un unico spazio corretto in cui essere collocato; al contrario, si può posizionare in qualunque parte del mosaico e in ognuna di esse ciascun pezzo sarà in grado di valorizzare l'opera nel suo complesso. Per far questo è opportuno rispettare la condizione che l'attenzione all'altro sia uno sguardo aperto e non un attaccamento ai propri schemi; come scrive Simon

³⁶ *Ivi*, p. 48.

³⁷ M. Guerra, E. Luciano, *Sharing the responsibility of education: the relationship between teachers and parents in 0-6 year-old children services and schools*, in “Procedia Social and Behavioral Sciences” 2, 2010, p. 3311.

³⁸ A testimonianza di ciò si riporta nel testo il caso di un'insegnante che “non si aspetta che i genitori condivideranno necessariamente le sue idee o che saranno comprensivi nei confronti del suo punto di vista. Spera piuttosto che, dichiarando i propri valori, li aiuterà a riflettere e ad avere uno sguardo critico sui propri” (S. Lawrence-Lightfoot, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Parma, Junior, 2012, p. 147).

Weil "essere continuamente pronto ad ammettere che un altro è altro da quel che si legge in lui quando è presente (o quando si pensa lui). O piuttosto leggere in lui che è certamente altro, forse totalmente altro da quel che vi si legge"³⁹. È questo presupposto che aiuta ad agire nel superiore interesse del minore, anziché dell'idea che si ha di lui.

7. Bibliografia di riferimento

Alasuutari M., *Striving at partnership: parent-practitioner relationships in Finnish early educators' talk*, in "European Early Childhood Education Research Journal", 18:2, 2010, 149-161, DOI: 10.1080/13502931003784545.

Antonacci F., Rossoni E. (a cura di), *Intrecci d'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Barrilà D., *Quello che non vedo di mio figlio. Un nuovo sguardo Per intervenire senza tirare a indovinare*, Milano, Feltrinelli, 2016.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.

Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia, 1976.

Bertolini P., *L'ascolto del bambino e dell'adolescente come proposta per una cultura dei servizi*, in Caffo E. (a cura di) *Il bambino a mosaico. L'impegno per l'infanzia: conoscenza e intervento*, Milano, Guerini, 1993, pp. 65-70.

Bobbio A., Grange Sergi T. (a cura di), *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*, Brescia, La Scuola, 2011.

Bobbio A., Musi E. (a cura di), *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia. Costruire la qualità*, Brescia, La Scuola, 2014.

Bondioli A., Savio D. (a cura di), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Parma, Junior, 2017.

Bosi R., *La cura nella scuola dell'infanzia*, Carocci, Roma, 2007.

Bove C., *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale*, Azzano S. Paolo (Bg), Junior, 2004.

Bracci F., *La famiglia come comunità di apprendimento. Saperi genitoriali e pratiche educative*, Terlizzi, EdInsieme, 2012.

Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1979.

Caggio F., Mantovani S. (a cura di), *Famiglie, bambini, educatrici. Esplorazioni del consueto*, Azzano S. Paolo (Bg), Junior, 2004.

Caggio F., Stellon R. (a cura di), *Famiglie e servizi educativi per la prima infanzia. Avvicinamenti, distanze, alleanze e divergenze*, Brescia, La Scuola, 2013.

Cambi F., Di Bari C., Sarsini D., *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura*, Lavis (Tn), Apogeo, 2012.

Cardinali P., Migliorini L., *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Roma, Carocci, 2013.

Catarsi E., Fortunati A., *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2004.

Cavana L., *Lo sviluppo dell'autonomia nell'educazione dei bambini. Un'indagine empirica*

³⁹ S. Weil, *L'ombra e la grazia*, Milano, Bompiani, 2002, p. 239.

- nei servizi zerosei, in "Journal of Theories and Research in Education", 6:2, 2011.
- Clark A., Moss P., *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*, Parma, Junior, 2014.
- Contini M. (Ed.), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma, Carocci, 2012.
- M. Contini, *Servizi educativi per l'infanzia e contesti familiari. Verso l'alleanza, attraversando la problematicità*, in M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione tra famiglie e servizi*, Roma, Carocci, 2007, pp. 99-110.
- Corsaro W.A., *Le culture dei bambini*, Bologna, il Mulino, 2003.
- Cottle M., Alexander E., *Parent partnership and 'quality' early years services: practitioners' perspectives*, "European Early Childhood Education Research Journal", 22:5, 2014, pp. 637-659, DOI: 10.1080/1350293X.2013.788314.
- Demozzi S., *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Parma, Junior, 2016.
- Dusi P., *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Dusi P., Pati L. (a cura di), *Corresponsabilità educative. Scuola e famiglia nella sfida multi-culturale: una prospettiva europea*, Brescia, La Scuola, 2011.
- Fiorin I., *Scuola, famiglia e "nuovo" bambino*, in Scurati C. (a cura di), *Infanzia famiglia scuola. Comunità e comunicazione*, Brescia, La Scuola, 2005, pp. 103-118.
- Franceschini G., Borin P., *Il curriculum nella scuola dell'infanzia. Prospettive di ricerca e modelli operativi*, Roma, Carocci, 2014.
- Galardini A.L. (a cura di), *Partecipare l'educazione. Scuola dell'infanzia, famiglie, comunità*, Roma, Carocci, 2010.
- Gigli A., *La parola a mamme e papà: cosa pensano i genitori della propria efficacia educativa e dei bisogni delle famiglie*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 5:1, 2010.
- Glissant E., *La poetica della relazione*, Macerata, Quaderni Quodlibet, 2007.
- Guerra M., Luciano E. (a cura di), *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Azzano S. Paolo (Bg), Junior, 2009.
- Guerra M., Luciano E., *Sharing the responsibility of education: the relationship between teachers and parents in 0-6 year-old children services and schools*, in "Procedia Social and Behavioral Sciences" 2, 2010, pp. 3308-3313.
- Guerra M., Luciano E. (a cura di), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, Parma, Edizioni Junior, 2014.
- Hadley F., Rouse E., *The family-centre partnership disconnect: Creating reciprocity*, in "Contemporary Issues in Early Childhood", 19:1, 2018, pp. 48-62.
- Hedlin M., *They only see their own child: an interview study of preschool teachers' perceptions about parents*, in "Early Child Development and Care", 2017, 1-10, DOI: 10.1080/03004-430.2017.1412955
- Huber L.K., *Knowing children and Building relationships with families: a strategy for improving Conferences*, in "Early Childhood Education Journal", 31:1, 2003, pp. 75-77.
- Juul J., *Genitori competenti. Educare i figli con responsabilità ed equilibrio*, Trento, Erickson, 2012.
- Lawrence-Lightfoot S., *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Parma, Junior, 2012.
- Luciano E., *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*, Milano, Fran-

coAngeli, 2017.

Marcelli D., *Il bambino sovrano. Un nuovo capo in famiglia?*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.

Matteoli S., Parente M. (a cura di), *Il patto educativo. Proposte e strumenti per costruire relazioni positive tra insegnanti e famiglie*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Meirieu P., *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*, Parma, Junior, 2012.

Milani P. (a cura di), *Co-educare i bambini*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008.

Moletto A., Zucchi R., *La metodologia pedagogia dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli, 2013.

Murray E., McFarland-Piazza L., Harrison L., *Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school*, in "Early Child Development and Care", 185:7, 2015, pp. 1031-1052.

Musatti T., Picchio M., *Early Education in Italy: Research and Practice*, "International Journal of Early Childhood", 42, 2010, pp. 141-153, DOI 10.1007/s13158-010-0011-9.

New R. S., Mallory B. L., Mantovani S., *Cultural images of Children, Parents and Professionals: Italian interpretations of Home-School Relationships*, in "Early Education and Development", 11:5, 2000, pp. 597-616, DOI: 10.1207/s15566935eed1105_4.

Pati L., *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*, Brescia, La Scuola, 2008.

Riera M. A., Silva C., *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*, Milano, Franco Angeli, 2016.

Rossi B., *Genitori competenti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015.

Scopelliti M., Musatti T., *Parents' View of Child Care Quality: Values, Evaluations, and Satisfaction*, in "Journal of Child and Family Studies", 22:8, 2013, pp. 1025-1038.

Scurati C. (a cura di), *Infanzia, famiglia e scuola*, Brescia, La Scuola, 2005.

Sennett R., *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Milano, Feltrinelli, 2012.

Sharmahd N., Terlizzi T., *Contesto e relazioni: educatrici e genitori nei nidi pistoiesi*, Azzano S. Paolo (Bg), Junior, 2008.

Tanzi V. (a cura di), *Sostenere senza sostituire. I cambiamenti sociali e culturali e i servizi educativi per l'infanzia*, Parma, Junior, 2012.

Weil S., *L'ombra e la grazia*, Milano, Bompiani, 2002.

Zaltron F., *Tra il dire e il fare. I genitori tra rappresentazioni educative e pratiche di cura*, Roma, Donzelli, 2009.

Zamengo F., *Per lettera. Educazione e scrittura epistolare*, Milano, Unicopli, 2018.

Received: July 15, 2018

Revisions received: July 28, 2018/September 4, 2018

Accepted: September 10, 2018