

Famiglie e servizi: verso una tipologia di forme di partecipazione nei servizi per l'infanzia

Elena Luciano, Massimo Marcuccio¹

Abstract

Il presente contributo nasce nell'ambito di un progetto di ricerca internazionale sul tema della partecipazione in rapporto alla qualità nei servizi educativi per l'infanzia. A fronte di una pluralità di significati relativi a cosa la partecipazione sia, possa o debba essere, viene qui proposto uno studio mirato a chiarire e circoscrivere di volta in volta i concetti di partecipazione e a svelarne gli impliciti al fine di garantire coerenza tra dichiarazioni e pratiche di partecipazione. Dapprima verrà analizzata una definizione possibile di partecipazione e, sulla base di questa, sarà poi impostato e discusso il processo di costruzione di una tipologia di forme di partecipazione delle famiglie nell'ambito dei servizi educativi per l'infanzia.

Parole chiave: partecipazione, coeducazione, servizi educativi per l'infanzia, famiglia, tipologia.

Abstract

This contribution comes as part of an international research project on the issue of participation in relation to quality within Early Childhood Education and Care. Faced with a plurality of meanings related to what participation is, can or should be, is here advanced a study aimed at clarifying the concept of participation and to reveal its implicit in order to ensure consistency between statements and participation practices. At first, a possible definition of participation will be analyzed and, based on this, it will then be set and discussed the process of building a typology of forms and practices of family participation in the context of Early Childhood Education and Care.

Keywords: participation, coeducation, Early Childhood Education and Care services, family, typology.

¹ Elena Luciano è Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale e afferisce al Dipartimento di Discipline umanistiche, sociali e delle imprese culturali – Università degli Studi di Parma. Massimo Marcuccio è Professore associato di Pedagogia sperimentale e afferisce al Dipartimento di Scienze dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin» dell'Alma Mater Studiorum – Università degli Studi di Bologna. Gli Autori hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Ai fini dell'attribuzione, Luciano ha scritto i paragrafi 1, 2, 3 e 7; Marcuccio i restanti.

1. *Partecipazione e qualità nei servizi educativi per l'infanzia*

La costruzione della qualità dei servizi educativi per l'infanzia è un processo articolato e in continua evoluzione che richiede l'apporto di diversi soggetti su molteplici dimensioni. Esso ha un ruolo importante nelle attuali agende politiche nazionali e internazionali, nella letteratura scientifica e nella quotidianità degli interventi e dei servizi educativi rivolti ai bambini e alle loro famiglie.

Entro tale processo il tema della partecipazione assume una rilevanza particolare, soprattutto nella misura in cui si traduce a diversi livelli - organizzativo, gestionale, educativo, pedagogico e politico - e in relazione a differenti attori: i bambini e le bambine; i loro genitori e, più in generale, le figure familiari che si occupano quotidianamente della loro cura e educazione; tutti i professionisti coinvolti nei servizi (educatori, coordinatori pedagogici, assistenti ausiliari, pedagogisti, responsabili e funzionari...), e infine la comunità di cui bambini, adulti e servizi sono parte, ovvero un grande *social network* costituito da tutti gli attori del medesimo territorio, dagli altri servizi educativi per l'infanzia, dalle altre tipologie di servizi, da tutto il vicinato e dall'intera comunità (OCSE, 2012).

La ricerca internazionale dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) sulle politiche relative all'educazione e alla cura per l'infanzia, che ha coinvolto negli ultimi anni molti paesi, ha evidenziato a più riprese la centralità della partecipazione in relazione all'intero sistema di *Early Childhood Education and Care* (ECEC) inserendo, tra le dieci dimensioni strategiche poste all'attenzione dei governi, quella volta a incoraggiare il coinvolgimento della famiglia e della comunità nei servizi per l'infanzia, al fine di promuovere la conoscenza che i genitori hanno dei loro figli, la formazione degli educatori circa l'ascolto delle famiglie, la rappresentanza e la partecipazione equa di famiglie provenienti da ambienti socio-culturali diversi e l'idea di comunità intesa non solo come fornitore di servizi bensì come spazio per una *partnership* con le famiglie e per la loro partecipazione democratica (OCSE, 2006). Nell'ambito di *Starting Strong III*, proprio il coinvolgimento di famiglie e comunità è stato poi riconosciuto come una delle cinque fondamentali *policy levers* utili a promuovere la qualità nel sistema ECEC (OCSE, 2012).

Più recentemente, nell'ambito della proposta di principi chiave per la qualificazione dei servizi per l'infanzia, il Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia sotto l'egida della Commissione

Europea ha ribadito a più riprese l'importanza del coinvolgimento attivo delle famiglie. Ciò nell'idea che tale coinvolgimento sia

volto a rilanciare la progettualità dei servizi e delle scuole dell'infanzia in una prospettiva che valorizza la diversità socio-culturale, ovvero l'iperdiversità attuale, che tanto caratterizza ogni contesto in Italia come negli altri paesi europei (Lazzari, 2016, p. 7).

Raccogliendo la sfida posta proprio dall'intreccio tra partecipazione e qualità dei servizi, il presente contributo nasce nell'ambito di EQUAP (*Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care through Participation*), un progetto di ricerca internazionale di durata triennale (2014-17) che coinvolge 11 partner provenienti da sette paesi europei (IT, SE, PT, SI, BE, LV, GR) con rappresentanti di nidi e scuole dell'infanzia pubblici e non, enti locali che gestiscono servizi per bambini della fascia di età 0-6, una scuola superiore di formazione degli insegnanti, università, centri di ricerca e una rete transnazionale di autorità locali e regionali.

Il progetto, mirato a promuovere la qualità dei servizi attraverso la progettazione e realizzazione di pratiche partecipative, si è sviluppato attraverso un percorso molto articolato – per ovvie ragioni qui solo accennato – che ha visto intrecciarsi, tra le altre, attività di *job shadowing*, ovvero di osservazione, scambio e riprogettazione di buone pratiche di partecipazione tra i diversi attori del partenariato, da un lato, e attività di studio e ricerca sulle pratiche di partecipazione e sui relativi indicatori e strumenti, dall'altro.

La riflessione su come concepire la partecipazione e il contributo delle famiglie al processo di costruzione della qualità dei servizi educativi ha costituito una prima, importante tappa del progetto, che ha evidenziato nell'ambito del partenariato una pluralità di significati, definizioni, approcci e proposte in relazione a cosa la partecipazione sia, possa o debba essere.

Nella fase iniziale, l'eterogeneità di visioni ha lanciato una sfida intrigante e fruttuosa ed è nata così la proposta di lavoro contenuta nel presente contributo, che ha guidato il gruppo di lavoro in un percorso di concettualizzazione attorno alla partecipazione, di riflessione e confronto su esperienze e pratiche ritenute partecipative o non partecipative e sulla relativa progettazione. Si tratta di una proposta teorico-conoscitiva mirata a circoscrivere i concetti di partecipazione con cautela e con rigore, a svelarne gli impliciti, a ricercare coerenze e incoerenze tra dichiara-

zioni e pratiche di partecipazione, a garantire progettualità coese e integrate, esito di analisi pedagogicamente fondate e di processi di ricerca, sperimentazione, monitoraggio e valutazione delle proposte educative.

Solo attraverso un processo di rischiaramento teorico-concettuale la partecipazione può apparire e funzionare in tutta la sua forza democratica e inclusiva. Come Milani evidenzia, infatti, chiarire la natura dei termini legati alla partecipazione evita di renderli vuoti e inefficaci, lasciando fuori dalla porta genitori definiti partner dell'azione educativa; in tal senso, costruire un repertorio di pratiche almeno connesse agli obiettivi prefissati aiuta a svelare la relazione tra il paradigma della coeducazione e ciò che esso ha generato nella vita dei servizi (Milani, 2012).

Il presente contributo offre dunque non tanto strumenti strutturati e predefiniti, né soluzioni certe in merito alla promozione e progettazione della partecipazione, bensì una cornice riflessiva che possa fungere, in modo flessibile, da mappa per orientarsi tra teorie ed esperienze relative al ruolo delle famiglie nella vita dei servizi per l'infanzia insieme ai loro bambini. Tale proposta vuole, al contempo, fungere da strumento generatore di ulteriori forme di collaborazione tra famiglie e servizi, così come contribuire a individuare possibili percorsi per la promozione della partecipazione e per la diffusione di una sua 'cultura'.

È utile precisare che, in questa sede, il concetto di *pratiche* di partecipazione si distingue da quello di *forme* di partecipazione nella misura in cui, mentre le prime sono concretamente progettabili e realizzabili nella quotidianità dei servizi (è il caso, per esempio, dell'ambientamento, del colloquio individuale che coinvolge educatori e genitori di singoli bambini, degli incontri collettivi con gruppi di famiglie, delle feste, dei momenti di accoglienza e di ricongiungimento...), le seconde si riferiscono a un concetto più esteso e generale che contiene diverse possibilità partecipative, tra cui le pratiche stesse, a diversi livelli e in senso lato; in esse infatti rientrano anche dimensioni più sottili come, per esempio, la semplice adesione e condivisione valoriale e ideale che una persona può indirizzare verso un servizio per l'infanzia. In questo caso si potrebbe parlare di forme di consenso pubblico al servizio.

Il presente lavoro si sviluppa in due momenti: dapprima, l'elaborazione, all'interno di una cornice teorica, di una definizione possibile di partecipazione. Possibile perché una tra molte. Non la migliore, né quella giusta, perché ciò non rientra tra gli interessi e gli obiettivi di questa ricerca. Semplicemente, una definizione che in modo autorevole e convincente possa guidare nella progettazione di pratiche a essa connesse e coerenti.

In secondo luogo, la costruzione di una tipologia di forme di partecipazione delle famiglie nell'ambito del servizio.

In questo contributo per *tipologia* si intende una suddivisione di *un* fenomeno/concetto generale – nel nostro caso quello di partecipazione – nelle parti e negli aspetti che lo costituiscono, utilizzando contemporaneamente più di un criterio (*fundamentum divisionis*), vale a dire articolando simultaneamente due o più aspetti dell'*intensione* del concetto/fenomeno (Marradi, 1993).

La tipologia (potenziale) che ne scaturisce è concepita con una duplice funzione: a) descrittivo-organizzativa, ossia tesa a cercare di descrivere e organizzare in un quadro di insieme quanto esiste già in termini di forme di partecipazione; b) generativo/euristica, ossia tesa a promuovere l'individuazione di nuove, ulteriori forme di partecipazione.

Proprio per le caratteristiche fin qui descritte, la tipologia che potrà essere elaborata va interpretata inevitabilmente come provvisoria e passibile di aggiustamenti futuri, che potranno portare addirittura a un suo superamento. Come a dire che non è qui tanto il prodotto (la tipologia) a essere oggetto di attenzione, quanto il processo analitico che conduce *verso* una tipologia e gli interrogativi che ne nascono.

2. Una cornice teorica per la partecipazione

Ovunque la partecipazione è un tema caldo, ampiamente citato e dibattuto, ma ciò non significa che sempre riesca a realizzarsi concretamente e a pieno; per esempio, la partecipazione non si configura automaticamente con la presenza dei genitori nei servizi, né con qualsiasi 'dichiarazione di intenti' collaborativi.

La relazione con le famiglie nei servizi educativi per l'infanzia può infatti orientarsi e connotarsi in modi diversi, sulla base delle prospettive attraverso cui la si concepisce, osserva e analizza; delle motivazioni, delle competenze e della formazione degli attori coinvolti; delle rappresentazioni sociali di bambino, adulto, servizio, educazione, società; delle scelte teoriche e metodologiche e delle decisioni politiche. Per esempio, nell'ambito di ricerche svolte in alcune città italiane, i significati locali di partecipazione e le pratiche educative a essi legate, connessi alle interpretazioni culturali di ciascuna collettività, hanno mostrato nessi rilevanti tra servizi di qualità, partecipazione delle famiglie e collaborazione tra educatori e genitori nei diversi contesti (New, Mallory, Mantovani, 2000; New, Bove, 2009).

La relazione tra operatori e famiglie può fondarsi su processi volti a informare, ascoltare, conoscere, suggerire, come talora avviene nei servizi per l'infanzia ma anche nell'ambito degli interventi di parenting support, finalizzati a sviluppare nei genitori competenze per svolgere al meglio il proprio ruolo genitoriale nell'interesse di una crescita sana dei figli (Molinuevo, 2013).

Il tema dell'educazione familiare fondata sul piccolo gruppo; più specificamente, viene intesa anche come contesto formativo, a vantaggio dei genitori, supportati ad acquisire competenze utili per gestire autonomamente la responsabilità genitoriale (Catarsi, 2008).

Accanto a ciò, diversi studi chiariscono come la partecipazione possa fondarsi su possibilità di scambio, confronto, dialogo e reciprocità tra i diversi attori che vivono la quotidianità dei servizi per l'infanzia (Bove, 2003; Milani, 2008, 2012; Rayna, 2010, 2013; Galardini, 2010; Guerra, Luciano, 2009, 2014; Lightfoot-Lawrence, 2012), anche in relazione a specificità considerate, per esempio, nell'ambito dell'accoglienza di famiglie di altre culture (Bove, Mantovani, Zaninelli, 2010; Silva, 2012) e, in generale, all'interno di una accentuata problematicità (Bove, 2012).

Oggi da più parti al centro del dibattito internazionale sulla partecipazione (dei bambini, delle famiglie, degli operatori e della comunità) vi sono la corresponsabilità educativa, il partenariato, la partnership, la coeducazione. Si tratta, come evidenzia il rapporto *Starting Strong III*, di espressioni spesso utilizzate in modo intercambiabile in letteratura (OCSE, 2012), di approcci differenti e differentemente denominati che rimandano tuttavia all'idea di rendere famiglie e servizi vicini e collaborativi. Entro tale terreno comune si sono diffuse in molti paesi pratiche diverse tra loro (solo a titolo esemplificativo: Montandon, 2001; Bouchard, 2002; Rayna *et al.*, 2010; Moss, 2012; Sellenet, 2012; Rayna, 2015) ma «accomunate dall'obiettivo di voler permettere ai genitori di varcare la soglia dei servizi, metaforicamente e concretamente parlando, di voler ridurre la distanza fra genitori e servizi, assumendo l'idea che ci sia molto da imparare aprendosi alla diversità delle famiglie e lasciandosi trasformare da tutta la pluralità oggi insita in esse» (Milani, 2012, p. 26).

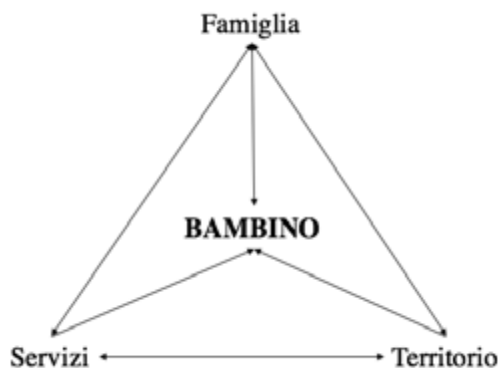
Tale relazione di co-educazione esiste e assume rilevanza alla luce del fatto che accogliere un bambino nei servizi educativi e di cura per l'infanzia oggi significa accogliere anche i suoi genitori e, in generale, chi di lui prioritariamente si prende cura (Milani, 2008). Ciò ha oggi un valore unanimemente riconosciuto, anche grazie agli studi nell'ambito dell'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986). Tali studi hanno evidenziato la reciprocità dell'interazione tra individuo e

ambiente e l'influenza che l'ambiente ecologico ha sui processi evolutivi, non solo limitatamente a un'unica situazione ambientale bensì estendendosi fino a comprendere sia le relazioni tra diverse situazioni ambientali sia le influenze esterne che derivano da condizioni ambientali di carattere più generale (*ibidem*).

La cornice concettuale entro cui è possibile collocare, pur con cautela, la presente riflessione è quella che definiamo il triangolo della co-partecipazione educativa, elaborata sviluppando le riflessioni di Epstein (2001), che indica l'"inter-azione" tra famiglia, servizi educativi per l'infanzia e territorio finalizzata a favorire lo sviluppo del bambino (figura 1). Si tratta di un'immagine che raffigura la scelta metodologica di analizzare la realtà partecipativa a partire dai soggetti che interagiscono con il bambino, il quale viene concepito anch'esso come co-attore attivo del proprio sviluppo educativo.

A partire da questa cornice, l'espressione 'partecipazione delle famiglie' assume un particolare ambito di significazione: non tanto partecipazione della famiglia ai servizi, ma partecipazione della famiglia, insieme ai servizi (e ad altri attori del territorio), all'attività di promozione dello sviluppo e dell'educazione del bambino. È in tale prospettiva infatti che può realizzarsi proficuamente il passaggio dall'agire sulle o per le famiglie, all'essere e fare con loro (Rayna, Bouve, 2013), aprendo la strada a possibilità di confronto e di reciprocità sia tra bambini e adulti, sia tra adulti.

Figura 1. Il triangolo della co-partecipazione educativa



Se posta in tale direzione, la partecipazione ben si distingue dai tentativi di coinvolgere i genitori nella vita dei servizi unicamente in qualità

di fruitori passivi o in qualità di assistenti che assecondano richieste e scelte degli educatori o, ancora, di persone da 'istruire' perché diventino genitori buoni, competenti, migliori. Essa rilancia dentro ai servizi la presenza responsabile e attiva di cittadini – adulti e bambini – che riflettono, agiscono e decidono insieme in merito all'educazione dell'infanzia: essi si relazionano e cooperano, in quanto alleati che contribuiscono a costruire un progetto comune e democratico di educazione e sviluppo che riguarda i bambini e la comunità tutta in cui essi vivono e crescono (Moss, 2007; Dahlberg, Moss, Pence, 2013).

Una tale definizione si pone in linea di sviluppo con il significato che ha progressivamente assunto il concetto di partecipazione anche nel dibattito italiano a partire dalla seconda metà del Novecento, coerentemente con la sua evoluzione in senso politico, sociale e pedagogico; ovvero, in relazione sia alla genesi partecipata dei servizi per l'infanzia in alcune regioni del Centro e Nord Italia, sia all'istituzione degli organi istituzionali di rappresentanza delle famiglie in tali servizi (organi collegiali, commissioni, comitati...), che storicamente hanno attribuito potere decisionale ai genitori; sia, infine, all'evoluzione delle pratiche di relazione con le famiglie progettate e diffuse in molti servizi educativi per l'infanzia italiani (Spaggiari, 1988; 1997; Edwards, Gandini, Forman, 1995; Bonomi, 1997; Mantovani, 2003; Bove, 2003, 2007; Bondioli, Savio, 2010; Galardini, 2010; Milani, 2008, 2012; Cagliari, 2013, 2014; Zaninelli, 2014).

L'elaborazione di una definizione del concetto di partecipazione potrebbe dunque fare riferimento al concetto di relazione tra i tre soggetti ai vertici del triangolo, anche se merita almeno una precisazione il ruolo del bambino entro tale dinamica: il bambino non è certo escluso dal processo partecipativo, né costituisce passivamente l'oggetto dell'attività di cui famiglie, servizi e territorio sono co-autori, ma assume un ruolo centrale e attivo, che non è possibile analizzare in questa sede.

Tuttavia, in questo contributo intendiamo focalizzare in modo particolare la riflessione sulla partecipazione all'azione educativa – intesa come relazione di co-educazione (Milani, 2008; Mackiewicz, 2010) – che esiste tra famiglia e servizi per l'infanzia.

Secondo tale cornice concettuale, i due soggetti – famiglia e servizi – sono dunque co-attori posti sullo stesso piano, anche se, da un punto di vista valoriale e giuridico, la famiglia mantiene il primato della responsabilità sull'educazione dei figli e, da un punto di vista operativo ma anche istituzionale, è per lo più dentro al servizio e a partire da esso che pratiche e processi partecipativi possono almeno prendere il via, per

il fatto stesso che il primo e fondamentale legame tra educatori e figure familiari nasce nel servizio che il bambino frequenta.

3. *Per una definizione (possibile) di partecipazione*

A fronte della pluralità di definizioni possibili di un medesimo termine, la proposta di definizione della partecipazione intende qui individuare, coerentemente con il linguaggio della logica classica, l'*essenza* – nominale e non sostanziale – ossia l'elemento specifico che contraddistingue e differenzia il concetto in questione da altri concetti.

La definizione di partecipazione curata da Piero Bertolini nel *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione* (1996) pare offrire un nucleo specifico del concetto da cui partire per sviluppare la riflessione volta a costruire una possibile tipologia di forme di partecipazione:

Partecipazione. Sta per: prendere parte a... In psicopedagogia si usa questo termine, in primo luogo per indicare l'implicazione emotivo-affettiva di un individuo ad una certa situazione (così si parla di *partecipazione emotiva*, quando un individuo condivide un dolore o una gioia altrui; o quando una certa esperienza esistenziale colpisce in modo consistente la psiche di un individuo; ecc.); in secondo luogo per indicare il rapporto positivo esistente tra un individuo e il suo gruppo di appartenenza (così si parla di *partecipazione sociale* quando un individuo vuole e sa collaborare con gli altri membri del suo gruppo; o di *partecipazione politica, ritualistica* e così via). Particolare rilevanza ha assunto in questi ultimi anni la prospettiva della partecipazione sociale alla gestione della scuola (Bertolini, 1996, p. 408).

Nella definizione di Bertolini è presente il nucleo essenziale del concetto di partecipazione: *il prendere parte a*, che viene sviluppato in relazione a una concezione antropologica che intende la persona come un'integrazione inscindibile di due dimensioni: una *interna*, la dimensione emotivo/affettiva, caratterizzata anche da una componente cognitiva; una *esterna*, sociale, mediata dal corpo e dal comportamento. Si tratta di due dimensioni distinte ma ovviamente strettamente integrate tra loro nella singolarità personale. Per meglio comprendere questa differenziazione, si può riflettere sul fatto che il pensare, il volere, il sentire e l'immaginare possono essere considerate azioni che una persona compie ma che non hanno necessariamente una manifestazione nel mondo esterno del soggetto e che, per di più, non per forza implicano un movimento o un comportamento percepibile da un osservatore esterno. Restano atti

del tutto interni, a meno che non si decida di manifestarli all'esterno mediante la parola o il comportamento.

Nell'ambito di questo contributo, la scelta di focalizzare l'attenzione solo sulla partecipazione *tra* famiglie e servizi *alla* educazione dei bambini è una scelta di ordine metodologico. Questo significa che per offrire una più ampia ed esauriente gamma di forme di partecipazione sarebbe necessario prendere in esame altri attori, diversi dalla famiglia e dai servizi.

Inoltre, ai fini di una chiarezza espositiva e all'interno della scelta metodologica effettuata in questa sede, si è privilegiato il punto di vista della famiglia. Solo in questo senso, nei paragrafi successivi sarà utilizzata l'espressione "partecipazione della famiglia al servizio".

Pur con queste delimitazioni, riteniamo che la riflessione qui svolta possa costituire una base concettuale per ulteriori sviluppi.

4. *Alcuni primi elementi per la costruzione di una tipologia*

La distinzione presente nella definizione di Bertolini ci consente di individuare una prima semplice tipologia di forme di partecipazione della famiglia al servizio che presentiamo nella figura 2. La nostra proposta, infatti, si fonda su un processo di costruzione progressivo che intende individuare dapprima un'organizzazione generale delle forme (*tipi*) di partecipazione tra servizio e famiglia, per poi procedere a ulteriori suddivisioni e analisi all'interno delle forme individuate.

Va tuttavia precisato che la nostra elaborazione si basa su alcuni presupposti concettuali circa la famiglia che vogliamo richiamare:

- Il termine "famiglia", sociologicamente inteso, viene utilizzato per identificare tutti i membri che, indipendentemente dalle forme, dai modi e dalle tipologie di famiglia, compongono lo specifico nucleo familiare cui ogni bambino appartiene ed entro cui vive e cresce. Qui assumiamo – a solo scopo metodologico e per meglio comprendere e isolare gli elementi in gioco – la famiglia come un nucleo compatto e strettamente unitario di persone, ossia come un soggetto collettivo fisico. Nella realtà è evidente che anche all'interno della famiglia, tra i suoi componenti, possono esservi diversi livelli di partecipazione, che diversamente entrano in relazione con il servizio.
- All'interno di tale concetto esteso di famiglia vi è un nucleo giuridicamente definito – i genitori o i tutori – che resta il responsabile del percorso di crescita ed educazione del bambino, cui possono concor-

rere, tuttavia, a seguito di una libera scelta dei genitori o tutori, anche altri soggetti.

Figura 2. Forme di partecipazione della famiglia al servizio in base alla dimensione soggettiva della famiglia che ‘entra a far parte’ del servizio

| | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|-------------------|---------------------|
| Dimensione emotivo/ cognitiva | Dimensione corporea/ sociale | Si | No |
| | Si | <i>Pratica</i> | <i>Consenso</i> |
| | No | <i>Ritualismo</i> | <i>Indifferenza</i> |

Con tali delimitazioni concettuali, il *prendere parte al* servizio educativo della famiglia – qui concepita come soggetto collettivo – si può manifestare in quattro forme fondamentali:

- La *pratica*, in presenza o a distanza: in questo caso la famiglia prende parte, dal punto di vista emotivo/cognitivo, alle scelte culturali del servizio – ossia ne condivide i valori e la pedagogia – e, nel contempo, mette in atto una serie di azioni sociali che possono essere realizzate sia in presenza degli operatori del servizio (ad es., la presenza a un incontro o a un laboratorio) sia in loro assenza, al di fuori del servizio stesso (ad es., il ‘parlare bene’ del servizio durante un incontro con altri genitori, oppure donare nella dichiarazione dei redditi l’otto per mille all’associazione genitori’ del servizio).
- Il *consenso*: in questo caso la famiglia, pur prendendo parte alle scelte valoriali e pedagogiche del servizio, di cui è venuta a conoscenza e a cui ha aderito liberamente e con convinzione, per svariati motivi non mette in atto nessuna azione sociale che abbia come ‘destinataria’ una delle componenti del servizio (ad es., educatori o attività).
- Il *ritualismo*: il prendere parte con la propria azione ai diversi momenti e/o attività del servizio, senza tuttavia dividerne le scelte culturali di fondo (ad es., la presenza dei genitori agli incontri dovuta solo alla pressione sociale – ‘così fan tutti’ – o per paura di ripercussioni negative da parte degli educatori sul proprio bambino).

- *L'indifferenza*: in questo caso, il soggetto non entra a far parte in nessun modo del servizio, o perché non ne è a conoscenza, oppure perché, pur conoscendolo, non ne ha interesse, non ne condivide le scelte culturali e pedagogiche e non intende interagire con esso.

5. *La pratica come forma di partecipazione: elementi per una sua tipologia*

Tralasciando le altre per motivi di spazio, è ora possibile analizzare più nel dettaglio la forma di partecipazione sopra denominata *pratica*, ovvero quella che presenta maggiore completezza e complessità, ovviamente sempre e solo in relazione alla definizione presa in considerazione in questo contributo.

In primo luogo è importante chiarire che per *pratica* si intende qui una azione partecipativa, cioè un'azione diretta di una persona – realizzata insieme con altri – per un determinato fine. In questo senso sono da sottolineare i seguenti aspetti:

- La pratica è sempre finalizzata a uno scopo che è riconducibile alla promozione della cura e educazione del bambino.
- Tutti gli attori coinvolti a vario titolo nei servizi o che entrano in relazione con essi possono essere coinvolti in pratiche: bambini, figure/membri familiari, operatori, cittadini. Tuttavia, va ricordato che gli attori coinvolti possono essere persone fisiche individuali o soggetti organizzativi.
- Il fatto che la pratica venga realizzata insieme implica l'esistenza di una dimensione comunicativa tra i diversi soggetti coinvolti (individuali o organizzativi). Per cui essa è da considerarsi trasversale a tutte le varie pratiche. Ciò non toglie che possano essere realizzate pratiche specifiche che hanno lo scopo di trasmettere, ricevere, scambiare informazioni.

A partire dagli aspetti sopra illustrati, si è tentato di individuare alcuni elementi utili a delineare una prima ipotesi di tipologia di pratiche di partecipazione della famiglia al servizio. Questo ha significato individuare sottoinsiemi in cui poter suddividere il concetto di pratica partecipativa. Per fare questo abbiamo utilizzato due criteri di partizione:

- da un lato, le dimensioni in cui si articola la pratica;
- dall'altro, i livelli organizzativi in cui la pratica viene attuata.

La pratica si può a sua volta articolare in quattro diverse dimensioni costitutive, che sono le medesime sia per la famiglia e che per il servizio:

- *ideazione*: tale dimensione si riferisce agli aspetti relativi alla capacità di ideare, pensare, immaginare pratiche partecipative, di inventarne l'idea;

- *progettazione*: tale dimensione si riferisce agli aspetti relativi alla strutturazione della pratica partecipativa, alla definizione e individuazione di obiettivi, modalità e risorse;
- *decisione*: tale dimensione si riferisce agli aspetti relativi ai processi decisionali, non solo di informazione reciproca e di condivisione di una scelta ma di compartecipazione a una decisione;
- *attuazione*: tale dimensione si riferisce al piano delle azioni e dei comportamenti.

Per quanto riguarda, invece, le dimensioni dei diversi soggetti, va tenuto presente che la famiglia può essere considerata un soggetto ‘semplice’ mentre il servizio deve essere concepito come un soggetto ‘complesso’: si tratta infatti di un’organizzazione – cioè un soggetto organizzativo – che è luogo di cura e educazione attraverso un progetto pedagogico e scelte educative che si collocano dentro un orizzonte politico e gestionale. In tal senso, il soggetto servizio può essere concepito come articolato su tre livelli:

- Il *livello politico-istituzionale e di governance*: tale piano fa riferimento a tutti gli aspetti legati al sistema socio-culturale e politico entro cui il servizio si colloca, alla normativa e alle politiche di riferimento, al ruolo degli enti titolari e gestori del servizio, ai rapporti tra il servizio e le altre istituzioni (per l’infanzia, scolastiche, sociali, culturali, politiche del territorio...), ai rapporti del servizio con il territorio a livello locale, nazionale e internazionale.
- Il *livello pedagogico-educativo*: esso fa riferimento a tutti gli aspetti legati ai riferimenti teorico-epistemologici, al progetto pedagogico, ai processi educativi. Tali aspetti riguardano il *core* del servizio, ovvero tutti quei processi che connotano tale servizio come luogo di cura, di educazione, di crescita e di apprendimento per i bambini ma anche luogo di benessere e apprendimento anche per gli adulti (per esempio operatori e figure familiari). Vengono dunque inclusi in tale livello tutti i processi che caratterizzano scelte, proposte, azioni, progetti con finalità intenzionalmente educative e formative, sia per i bambini che per gli adulti.
- Il *livello di supporto operativo*: si riferisce a tutti gli aspetti legati alle attività che fungono da supporto allo svolgimento dei processi che si sviluppano a livello educativo e pedagogico. Per esempio, il taglio dell’erba del giardino del servizio; la tinteggiatura delle pareti; il reperimento degli strumenti per realizzare alcune attività progettuali; la costruzione o manutenzione di materiali di gioco e arredi.

In ragione di ciò, si delinea una pratica partecipativa a più dimensioni e a diversi livelli (politico-istituzionale, pedagogico, educativo, organiz-

zativo, gestionale), così come emerge dalla letteratura a livello internazionale (ad es., OCSE, 2001, 2006, 2012).

In questo modo, è quindi possibile delineare uno schema di riferimento (figura 3) grazie al quale analizzare e organizzare in modo generale le pratiche partecipative.

Figura 3. Schema per l'analisi e l'organizzazione delle pratiche partecipative

| Livello organizzativo del servizio Dimensione della pratica partecipativa | <i>Politico-istituzionale e di governance</i> | <i>Educativo-pedagogico</i> | <i>Di supporto operativo</i> |
|--|---|-----------------------------|------------------------------|
| Ideazione | ... | ... | ... |
| Progettazione | ... | ... | ... |
| Decisione | ... | ... | ... |
| Attuazione | ... | ... | ... |

Dal punto di vista metodologico, la tipologia prescinde dal riconoscere il valore delle diverse pratiche di partecipazione ma si limita a favorirne una descrizione. Ciò significa, per esempio, che una pratica non viene letta, nell'ambito della tipologia, come più o meno importante o più o meno significativa in merito alla partecipazione delle famiglie. Ogni pratica contribuisce, infatti, alla finalità di rendere le figure familiari co-autrici di un progetto di educazione che riguarda la crescita e l'educazione di ogni bambino e di tutti i bambini.

6. L'utilizzo della tipologia per interpretare una pratica di partecipazione: un esempio

Per illustrare meglio il senso e l'utilità sia della tipologia sia del processo analitico che ne guida la costruzione, presentiamo di seguito un possibile utilizzo della tipologia sopra delineata per leggere una delle

pratiche di partecipazione più diffuse nei servizi educativi, ovvero il colloquio individuale durante l'anno educativo.

Il colloquio individuale è una pratica mirata a dedicare spazio e tempo per una più profonda e personalizzata conoscenza reciproca da parte dei genitori e degli educatori. È un momento prezioso per analizzare insieme la situazione di ogni singolo bambino, la sua crescita e il suo benessere, per scambiare idee e osservazioni sulle sue risorse e potenzialità, ma anche per chiarire una situazione critica o per risolvere eventuali problematiche entro un'occasione di ascolto e confronto (Guerra, Luciano, 2009; Milani, 2012).

Per analizzare tale pratica, è necessario innanzitutto chiarire da che prospettiva la si osserva. Due infatti sono le possibili prospettive di analisi:

- dal punto di vista della famiglia: in questo caso si analizza in che modo la famiglia partecipa al servizio;
- dal punto di vista del servizio: in questo caso si analizza in che modo il servizio favorisce la partecipazione della famiglia e a quale livello.

In questa sede, come già evidenziato (cfr. paragrafo 3), proviamo ad analizzarla dal punto di vista della famiglia, la stessa prospettiva con cui, peraltro, abbiamo delineato gli elementi della tipologia.

L'interrogativo, quindi, è il seguente: quale tipo di partecipazione ha messo in atto la famiglia coinvolta nel colloquio? Utilizzando la tipologia sopra delineata, possiamo affermare quanto segue:

- assumendo che la famiglia abbia riconosciuto il valore della proposta di partecipare al colloquio, possiamo dire che si tratta di una pratica, poiché la famiglia *prende parte* al servizio sia con la dimensione affettivo/cognitiva sia sociale;
- il livello del servizio coinvolto è quello pedagogico-educativo poiché riguarda i processi educativi e non quelli politico-istituzionali né processi di supporto organizzativo;

Dal punto di vista delle dimensioni della pratica:

- Viene (per lo più) *ideata e progettata* da parte del servizio, il quale invita la famiglia al colloquio, allo *scopo* – come richiamato sopra – di scambio reciprocamente orientato di informazioni, idee, proposte.
- Tutte le *decisioni* in merito a tale pratica (ad es., il *setting*, i tempi, i materiali da utilizzare) vengono normalmente prese dagli operatori del servizio sulla base di una specifica progettazione, a esclusione, ovviamente, di alcuni contenuti del colloquio (ad es., immagini, comportamenti e apprendimenti dei bambini evidenziati dai genitori).
- Viene *attuata* da parte del servizio, ovvero sono gli educatori che conducono il colloquio, al quale la famiglia è invitata o entro il quale vie-

ne accolta, nel caso siano le figure familiari a richiederlo. L'attivazione delle risorse della famiglia avvengono nella misura in cui le modalità di comunicazione e conduzione del colloquio da parte degli educatori aprono al dialogo, all'ascolto reciproco e allo scambio di opinioni, percezioni, valutazioni (ad es., relativamente agli apprendimenti del bambino).

Nell'esempio citato, tutte e quattro le dimensioni della pratica sono state prese in carico da parte del servizio senza che la famiglia ne «prendesse parte» (Bertolini, 1996, p. 408) se non nella fase dell'attuazione, ma solo come destinatario dell'azione da parte del servizio.

A rigore, quindi, dovremmo affermare che il colloquio è una pratica partecipata della famiglia al servizio – così come definita nei paragrafi precedenti – non in forma piena.

Immaginiamo che tale conclusione generi reazioni di insoddisfazione o rifiuto, anche solo per il fatto che oggi il colloquio è unanimemente considerato un'occasione fondamentale di conoscenza e confronto in profondità.

Questa reazione merita di essere presa in considerazione con molta attenzione perché può essere rivelatrice del fatto che il concetto di partecipazione qui proposto sia incongruente con le certezze del lettore.

Se teniamo presente il significato dato alla pratica di partecipazione – azione compiuta insieme da famiglia e servizio per raggiungere un fine – il colloquio individuale potrebbe trasformarsi in una piena pratica partecipativa se la famiglia venisse chiamata a svolgere un ruolo da protagonista su più dimensioni del colloquio individuale: ideazione, progettazione, decisione, attuazione. Qualora questo non avvenga, la famiglia risulterebbe solo un 'destinatario' dell'azione del servizio, sebbene un destinatario con cui ci si relaziona in modo da salvaguardarne la proattività.

7. Alcuni interrogativi attorno alla promozione della partecipazione

Giunta al termine, la riflessione non può che restare aperta, considerati il senso e il taglio della proposta qui illustrata. Se l'obiettivo iniziale infatti era quello di aprire interrogativi in merito a come la partecipazione possa essere chiarita e coerentemente declinata nel passaggio dalla sua concezione alla sua progettazione e realizzazione, è evidente che le sensazioni di spiazzamento potrebbero non apparire trascurabili al fine di uscire dalle usuali cornici ed esplorare mondi possibili (Sclavi, 2003).

Data una definizione di partecipazione – qualunque essa sia – è importante individuare in che misura e in che modo un concetto, a cui corrisponde una vasta gamma di azioni, possa trasformarsi in un valore, ossia in qualcosa di importante per i soggetti coinvolti nei servizi per la prima infanzia, come per esempio accade nella definizione offerta nell'ambito del *policy paper* di *Children in Europe 'Young children and their services: developing a European approach'* (Luciano, 2016b).

Una volta che la partecipazione è stata definita ed è stata riconosciuta come un valore, si apre tuttavia il problema della sua promozione: in che modo è possibile realizzare e promuovere forme di partecipazione tra servizio e famiglia? Chi si attiva, almeno in fase iniziale, per incoraggiare la collaborazione e promuovere la partecipazione? In che modo il servizio può favorire le diverse forme di partecipazione delle famiglie? Con quali obiettivi e attraverso quali ruoli e quali risorse? A quali condizioni, cioè, è possibile che realmente e concretamente servizi e famiglie possano essere co-autori di un progetto di educazione dei bambini?

La sfida è interessante e le molte questioni aperte pongono l'accento su alcuni aspetti che interrogano oggi il sistema dei servizi per l'infanzia, sul ruolo che la partecipazione può avere nello sviluppo della qualità, sia a livello pedagogico-educativo, sia a livello politico-istituzionale e di *governance*.

In primo luogo, favorire un chiarimento su cosa la partecipazione sia, possa o debba essere, invita a fare delle precise scelte di campo e dunque a intraprendere certe azioni tralasciandone altre, ricentrando sulle priorità in merito ai significati che, di volta in volta, la partecipazione assume in un contesto specifico e alle modalità più coerenti attraverso cui questi possano tradursi nella specificità di un progetto che è innanzitutto politico e pedagogico.

In secondo luogo, la proposta delineata invita a riflettere sul ruolo che i diversi attori coinvolti nei processi partecipativi possono avere, e dunque sulla responsabilità di promuovere partecipazione. Nell'ambito dei servizi educativi per l'infanzia, la relazione con le famiglie rientra a pieno titolo tra gli elementi, spesso fondanti, del progetto pedagogico, attribuendo al gruppo educativo la precisa responsabilità di cercare alleanze con le famiglie e di progettare momenti e pratiche che possano coinvolgere i genitori e i membri familiari nella vita del servizio, attivando le loro risorse al fine di collaborare o, nei casi migliori, di co-costruire il progetto di educazione dei bambini. Accanto a ciò si prospetta la possibilità che, nella logica coeducativa, i processi partecipativi possano es-

sere ideati e promossi da entrambe le parti; ovvero, sia dalle famiglie, sia dai servizi, e ciò non può che promuovere una riflessione sui ruoli, sulle responsabilità, sulle competenze e sulle dinamiche di relazione e di potere. Si tratta di una via di lavoro effettivamente possibile e perseguibile, o di un ideale cui tendere?

In terzo luogo, un approfondimento analitico sul rapporto tra partecipazione e qualità, tra progettazione e realizzazione, tra teorie e pratiche inevitabilmente apre la questione relativa alle competenze necessarie per promuovere forme di partecipazione tra servizio e famiglia. Quali competenze, e di chi? Parlare di promozione della partecipazione significa individuare un ambito di intervento che esige anche alcuni elementi fondamentali, quali:

- una competenza nella gestione di relazioni e nella promozione degli apprendimenti con i bambini ma anche nella gestione di processi comunicativi, relazionali e formativi che coinvolgono gli adulti; si tratta cioè di una specifica area di competenza spesso poco approfondita lungo i percorsi formativi (in ingresso e in servizio) degli operatori e che non può essere lasciata all'improvvisazione e al buon senso;
- un processo di decentramento e di ricollocamento da parte dei servizi che difficilmente può essere effettuato in modo autonomo ma richiede un supporto teorico, riflessivo e formativo *ad hoc*.

Proprio a fronte di ciò, esercitarsi a cambiare punto di vista, per tentare di comprendere e mettere a fuoco non solo quello dei servizi ma anche la prospettiva e il ruolo delle famiglie nel promuovere pratiche di partecipazione attorno all'educazione dei bambini, potrebbe contribuire a fare spazio a nuove idee e a originali, inaspettati scenari educativi, dentro e fuori i servizi per l'infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini P. (1996): *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bondioli A., Savio D. (a cura di) (2010): *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Bonomi A. (1997): *Il rapporto tra educatori e genitori*. In: A. Bondioli, S. Manovani, *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli, pp. 199-214.
- Bouchard J.M. (2002): *Partenariat et agir communicationnel*. In: V. Guerdan, J.M. Bouchard, M. Mercier (dir.), *Partenariat: chercheurs, praticiens, familles*. Outremont, Québec: Les Editions Logiques, pp. 115-130.

- Bove C. (2012): Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le "culture" dell'inserimento/ambientamento oggi. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 5-17.
- Bove C. (2007): *Early Childhood Education in Italy: Parent involvement*. In: R.S. New, M. Cochran (eds.), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*. Westport: Praeger Publisher, pp. 1141-1145.
- Bove C. (2003): *Riflessioni sull'evoluzione culturale e professionale del nido*. In: L. Gandini, S. Mantovani, C.P. Edwards, *Il nido per una cultura dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Bove C., Mantovani S., Zaninelli F. (2010): Ascoltare la voce dei genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia. Temi e dialoghi emersi da una ricerca nelle scuole dell'infanzia italiane. *Rivista di Studi Familiari*, n.1, vol. 1, pp. 60-75.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Cagliari P. (2014): *La partecipazione politica, sociale e educativa nei servizi per l'infanzia*. In: M. Guerra, E. Luciano (a cura di): *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior-Spaggiari, pp. 199-211.
- Cagliari P. (2013): La partecipazione sostanza i diritti. *Children in Europe*, n. 24, pp. 6-7.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013): *Beyond quality in Early Childhood Education and Care: languages of evaluation*. London: Routledge.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (1995): *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo: Junior.
- Epstein J.L. (2001): *School, family, and community partnerships: preparing educators, and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Galardini A.L. (2010): *Partecipare l'educazione. Una scuola dell'infanzia in relazione con le famiglie e la comunità*. Roma: Carocci.
- Guerra M., Luciano E. (a cura di) (2014): *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Guerra M., Luciano E. (2009): *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Lazzari A. (a cura di) (2016): *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Lightfoot-Lawrence S. (2012): *Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Luciano E. (2016b): *Principle 4. Participation: an essential value. Young children and their services: developing a European approach. A Children in Europe Policy Paper*, http://www.academia.edu/30994173/Participation_an_essential_value_Principle_4_A_Children_in_Europe_Policy_paper_-_Young_children_and_their_services_developing_a_European_approach, ultima consultazione 15 aprile 2017.

- Luciano E. (2016a): *Lo sviluppo della partecipazione delle famiglie attorno alle Storie di apprendimento dei bambini. Primi esiti di una ricerca empirica in alcuni servizi per l'infanzia italiani*. In: L. Dozza, S. Ulivieri, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli, pp. 689-695.
- Luciano E., Guerra M. (2014): *Participating, documenting and learning: possible educational alliances between families and ECEC services*. In: R. Fukkink, C. Vink, N. Bosscher (eds.), *Think parents*. Amsterdam: SWP Publishers, pp. 67-74.
- Mackiewicz M.-P. (2010): *Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en Réseau d'Éducation Prioritaire*. *La Revue Internationale de l'Éducation familiale*, n. 28, vol. 2, pp. 73-91.
- Mantovani S. (2003): *La partecipazione delle famiglie nei servizi per l'infanzia. Impresa Sociale e politiche per l'infanzia*. Quaderno di *Impresa Sociale* allegato al n. 67, pp.7-33.
- Marradi A. (1993): *Classificazioni, tipologie, tassonomie*. In: *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, vol. II. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, pp. 22-30.
- Milani P. (2012): *Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuola e famiglia*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 25-37.
- Milani P. (2008), *Coeducare i bambini. Genitori e insegnanti insieme a scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Molinuevo D. (2013): *Parenting support in Europe*. Dublin: Eurofound.
- Montandon C. (2001): *Qualche interrogativo sul partenariato*. In: P. Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson, pp. 287-293.
- Moss P. (2012): *Poor, Consumer, Citizen? What image of the parent in England?* *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 63-78.
- Moss P. (2007): *Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice*. *European Early Childhood Education Research Journal*, n. 15, vol. 1, pp. 5-20.
- New R.S., Bove C. (2009): *Idee e pratiche di relazione scuola famiglia*. In: A. Fortunati, G. Tognetti, (a cura di), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*. Bergamo: Junior, pp. 95-112.
- New R.S., Mallory B.L., Mantovani S. (2000): *Cultural Images of Children, Parents and Professionals: Italian Interpretations of Home-School Relationships*. *Early Education and Development*, n. 5, vol. 11, pp. 597-616.
- OCSE (2012): *Starting Strong III: a Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OCSE (2006): *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OCSE (2001): *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Rayna S. (2015): *Participer à un lieu d'accueil enfants-parents: quelles socialisations?* *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 123-139.

- Rayna S., Bouve C. (2013), *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil*. Toulouse: éditions érès.
- Rayna S., Rubio M.N., Scheu H. (eds.) (2010): *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse: éditions érès.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sellenet C. (2012): Représentations et stratégies parentales face à l'école. Entendre la voix des acteurs faibles. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 49-64
- Silva C. (2012): Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli). *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 39-48.
- Spaggiari S. (1997): *Considerazioni critiche ed esperienze di gestione sociale*. In: A. Bondioli, S. Manovani, *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: Franco-Angeli, pp. 111-134.
- Spaggiari S. (1988): La gestione sociale. *Quaderni Reggiani*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Zaninelli F. (2014): *La partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi educativi per l'infanzia in Italia*. In: M. Guerra, E. Luciano (a cura di): *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior-Spaggiari, pp. 99-110.