

## **Incontri difficili. Riflessioni pedagogiche sul rapporto scuola-famiglia in una scuola dell'infanzia**

**Alessandro Ferrante**

**Abstract** – *This paper aims to reflect on a series of issues related to the social and material modalities through which teachers try to manage the delicate theme of the involvement of the pupils' parents in school life. The study will refer to a specific action research conducted in a preschool in Bergamo. First of all, the context and the theoretical-methodological set-up of the project will be presented; subsequently, the paper will focus on the critical issues that emerged and the strategies that have been hypothesized in order to be able to manage the relation with the families with greater awareness. In particular, I will emphasize the importance of constructing a research-training setting aimed at producing a shared reflection, which allows the teaching staff to rethink, analyse, deconstruct and modify their experience, redesigning the practices through which they interact with families.*

**Riassunto** – *Lo scritto intende riflettere su alcune problematiche che sorgono in relazione alle modalità sociali e materiali attraverso cui gli insegnanti provano a gestire il delicato tema della partecipazione dei familiari degli alunni alla vita scolastica. In esso si farà riferimento a uno specifico percorso di ricerca-formazione condotto in una scuola dell'infanzia di Bergamo. Si presenteranno innanzitutto il contesto del progetto e l'assetto teorico-metodologico che lo ha caratterizzato, per poi approfondire le criticità emerse e le strategie che sono state ipotizzate per riuscire a governare con consapevolezza il rapporto con le famiglie. In particolare, si sottolineerà l'importanza di costruire un setting di ricerca-formazione orientato a produrre una riflessione condivisa che permetta al corpo docente di ripensare la propria esperienza, analizzarla, decostruirla, modificarla, riprogettando le pratiche attraverso cui si relaziona con le famiglie.*

**Keywords** – preschool, family, parent involvement, reflection, materiality

**Parole chiave** – scuola dell'infanzia, famiglia, partecipazione genitoriale, riflessione, materialità

**Alessandro Ferrante** è Ricercatore a tempo determinato presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna *Pedagogia dell'Inclusione Sociale*. Nella sua ricerca si occupa principalmente di disagio educativo e di modelli epistemologici materialisti in pedagogia. Tra le sue pubblicazioni: *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* (Milano, FrancoAngeli, 2017), *Materialità e azione educativa* (Milano, FrancoAngeli, 2016), *Pedagogia e orizzonte post-umanista* (Milano, LED, 2014)

### **1. La crisi dell'educazione e la complessità delle relazioni tra scuola e famiglia nella società contemporanea**

Attraverso il riferimento a una ricerca-formazione svolta in una scuola dell'infanzia bergamasca, lo scritto intende mettere a fuoco alcune difficoltà che gli/le insegnanti oggi possono

incontrare nel rapportarsi ai genitori dei propri alunni e che sono correlate a due questioni distinte e al contempo interconnesse: la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica e l'identità culturale e formativa della scuola<sup>1</sup>. Le criticità ravvisabili su questi fronti sollecitano una riflessione educativa finalizzata da un lato a individuare e promuovere in modo contestuale e situato delle forme creative e pedagogicamente fondate di partecipazione grazie a cui ridisegnare su nuove basi gli scambi tra scuola e famiglia, dall'altro a sviluppare il tema dell'identità della scuola tenendo conto dei cambiamenti avvenuti nella società in questi ultimi decenni. La consapevolezza del nesso tra le dinamiche storiche e sociali proprie dell'orizzonte contemporaneo e la crisi dell'istituzione scolastica, infatti, induce a rielaborare il senso e l'identità della scuola, nonché a rinnovare le pratiche di insegnamento-apprendimento e i dispositivi di regolazione dei rapporti tra la scuola, la famiglia e la comunità di appartenenza.

Con l'avvento della cosiddetta "tarda modernità" o "postmodernità", la scuola ha perduto il suo primato e la sua egemonia culturale e attualmente patisce la concorrenza di altre esperienze formative, perlopiù informali<sup>2</sup>. Da tempo essa è prepotentemente investita da plurimi cambiamenti – rispetto al suo mandato sociale, ai compiti e agli obiettivi che si propone di perseguire, nonché alle dimensioni didattico-pedagogiche, organizzative, esperienziali che la strutturano nel quotidiano – ed è sprofondata in una condizione di crisi per certi aspetti irreversibile, per affrontare la quale, secondo diversi studiosi, è necessario sostenere un radicale ripensamento del dispositivo scolastico<sup>3</sup> e della materialità educativa<sup>4</sup> che connota quella che Riccardo Massa chiamava la "forma-scuola"<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Cfr. S. Mantovani, *La partecipazione delle famiglie nei servizi per l'infanzia*, in "Impresa sociale", 67, 2003, pp. 7-33; C. Bove, *Early Childhood Education in Italy: Parent Involvement*, in R. S. New, M. Cochran (Eds.), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, Vol. 4, Praeger, Westport, 2007, pp. 1141-1145; M. Guerra, E. Luciano (a cura di), *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, Edizioni Junior-Spaggari, Parma, 2014; E. Murray, L. McFarland-Piazza, L. J. Harrison, *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; E. Luciano, M. Marcuccio, *Famiglie e servizi: verso una tipologia di forme di partecipazione nei servizi per l'infanzia*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2017, pp. 123-143.

<sup>2</sup> Cfr. S. Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005; S. Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma, 2009.

<sup>3</sup> Per quanto concerne i significati e l'utilizzo del termine "dispositivo" in pedagogia, cfr. R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987; A. Ferrante, *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*, Milano, FrancoAngeli, 2017. In linea generale, per dispositivo educativo si può intendere un insieme strutturato di elementi eterogenei (spazi, tempi, corpi, simboli, affetti, rappresentazioni sociali) che genera un determinato campo di esperienza in cui si producono effetti formativi, di potere, di sapere, di assoggettamento e soggettivazione.

<sup>4</sup> L'espressione "materialità educativa" è impiegata in ambito pedagogico per sottolineare la rilevanza delle dimensioni propriamente materiali dell'educazione (spazi, corpi, oggetti, tecnologie, elementi naturali, ecc.) e il loro intreccio con gli attori sociali. Cfr. P. Barone, *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Milano, Unicopli, 1997; A. Ferrante, *Materialità e azione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

<sup>5</sup> Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997. Rispetto alla possibilità di ripensare la scuola, si veda in particolare S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia, 2018. Per un'analisi dei cambiamenti della scuola dal punto di vista sociomateriale, cfr. P. Landri, A. Viteritti (a cura di), *Special Issue: Sociomaterialità in educazione*, "Scuola Democratica", 1, 2016; A.

La crisi in cui versa la scuola, tuttavia, non dipende primariamente dalla scuola stessa, bensì va interpretata alla luce del suo rapporto con l'odierno *milieu* educativo. Il problema, secondo Massa, è che la scuola, così come ogni altra agenzia educativa intenzionale, diversamente dal passato, oggi non trova più sostegno in un ambiente sociale e culturale diffuso: "le agenzie educative si trovano di fronte a un problema centrale: non trovano più un ancoraggio all'interno di un ambiente di riferimento. Il gruppo religioso tradizionale trovava un ancoraggio in una cultura familiare, il gruppo politico aveva una continuità, anche in forma di contrapposizione e di ricerca di fuoriuscita, con il contesto sociale e culturale di riferimento. La scuola, quando funzionava, funzionava perché c'era una 'collusione' tra scuola e famiglia, una sorta di scambio di valori tra le varie agenzie storiche. Ecco, il tramonto dell'educazione per me è la scomparsa di questi ambienti di riferimento"<sup>6</sup>. La crisi dell'educazione, dunque, investe gli ambienti culturali, così come le strutture sociali e materiali dell'esperienza educativa e non concerne solo la scuola, ma anche la famiglia e le altre istituzioni formative<sup>7</sup>. O meglio, essa è il frutto di un cortocircuito che si è determinato nei rapporti tra le diverse agenzie educative e tra queste e il *milieu* culturale contemporaneo. Per questa ragione la crisi del sistema formativo chiama in causa le relazioni intergenerazionali e quelle tra adulti. Tali relazioni sembrano essere segnate da un crescente senso di disordine e incertezza, che rende in larga misura opachi, imprevedibili e caotici gli scambi comunicativi tra la famiglia e la scuola. Tramma a riguardo sostiene che ci si trovi in una situazione caratterizzata da una sorta di *entropia educativa* che si ripercuote su tutte le esperienze educative, scolastiche ed extrascolastiche: "Le trasformazioni avvenute in questi ultimi decenni hanno determinato un aumento dell'entropia educativa, cioè il passaggio del sistema educativo [...] a un livello più alto di disordine, indeterminatezza, incertezza, pluralità di finalità e modelli di riferimento"<sup>8</sup>.

La lettura delle problematicità sin qui brevemente richiamate può offrire un contributo alla comprensione delle ragioni storiche e culturali connesse non tanto alla crisi della scuola o della famiglia, bensì alla crisi dei loro rapporti e delle modalità consuete di partecipazione dei genitori alla vita scolastica<sup>9</sup>. Le relazioni tra scuola, famiglia e comunità paiono infatti contrassegnate da un'incertezza di fondo, da un elevatissimo grado di complessità e da istanze plurime e contraddittorie che rischiano di compromettere la qualità dei rapporti tra queste fondamentali

---

Ferrante, *Pensare la scuola tra crisi e cambiamento: la svolta sociomateriale*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione*, cit., pp. 929-933.

<sup>6</sup> R. Massa, *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, in "Animazione Sociale", 140, 2000, p. 61.

<sup>7</sup> Per una lettura pedagogica delle trasformazioni attuali della famiglia e delle strategie educative che possono essere elaborate per sostenere la genitorialità e migliorare la qualità delle relazioni e dei processi di apprendimento interni alla famiglia, cfr. L. Formenti, *Pedagogia della famiglia*, Milano, Guerini, 2000; M. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Roma, Carocci, 2008; L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia, 2014; J. Orsenigo, *Famiglia. Una lettura pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2018; P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma, Carocci, 2018.

<sup>8</sup> S. Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, cit., pp. 53-54.

<sup>9</sup> Lo scenario delineato in queste pagine è volutamente presentato in modo sintetico. Il fine, infatti, non è quello di approfondire l'attuale quadro storico-culturale, bensì quello di utilizzare alcuni elementi di analisi per introdurre il tema specifico di questo scritto, che concerne le forme problematiche di partecipazione della famiglia alla vita scolastica. Senza le premesse fatte in questo primo paragrafo, infatti, la lettura dei dati di ricerca sarebbe priva di ogni spessore storico e sociale e non riuscirebbe a essere adeguatamente collocata nell'orizzonte culturale contemporaneo, il solo ove acquisisce senso.

realtà educative. Siffatti rapporti, come viene rimarcato da diversi studiosi, sovente oscillano tra incomprensioni, conflitti, tensioni e inusuali forme di collaborazione<sup>10</sup>.

La pedagogia da tempo si interroga sulle questioni poste dall'interazione scuola-famiglia-comunità, la quale, dal punto di vista pedagogico, dovrebbe essere pensata nel segno della continuità, dell'integrazione tra agenzie formative diverse, della corresponsabilità, dell'alleanza, della fiducia reciproca, della co-educazione<sup>11</sup>. Come afferma Francesca Zaninelli è possibile scegliere di parlare di partecipazione, di coinvolgimento, di rete di interazioni, di scambi comunicativi, così come di sottolineare maggiormente le pratiche di connessione, la questione delle alleanze, della co-educazione o delle relazioni di fiducia, ma ciò che si fa, sempre e comunque "al di là delle scelte terminologiche e degli aspetti e ambiti che scegliamo di evidenziare, è assumere, connotare, riconoscere la continuità tra servizi e famiglie quale indicatore per definire la qualità educativa dei servizi e del sistema educativo e scolastico in generale [...] e allo stesso tempo, quale strumento efficace per sostenere molti dei processi di cambiamento culturale e sociale di interesse generale"<sup>12</sup>. Pur senza disconoscere le tensioni che animano la dialettica tra scuola e famiglia, la pedagogia ha contribuito e contribuisce sia a una rilettura del dispositivo familiare e di quello scolastico, sia a una rielaborazione del tema della partecipazione e dell'identità formativa e culturale della scuola, aprendo prospettive innovative di ricerca, di progettazione e di azione educativa che possono avere un impatto rilevante rispetto all'intreccio tra la realtà scolastica, i diversi modelli familiari e il territorio di appartenenza.

Per quanto concerne gli elementi di criticità entro cui si configurano le attuali forme di partecipazione delle famiglie alla vita scolastica, Luigi Pati pone in evidenza che "molti osservatori segnalano oggi una vera e propria crisi della partecipazione tra scuola e famiglia, tanto in Italia quanto in altri Paesi del mondo occidentale. I genitori sembrano interessarsi al mondo della scuola soltanto per le informazioni che possono ottenere circa il processo di apprendimento dei figli. Gli insegnanti continuano a propendere per una delimitazione del loro spazio professionale, nel quale evitare che si verifichino interventi 'esterni' ed 'estranei' come

<sup>10</sup> Cfr. S. Castelli, M. Mendel, B. Ravn (Eds.), *School, Family and Community Partnership in a World of Differences and Changes*, University Gdansk, Wydawnictwo, Uniwersytetu Gdanskiego, 2003; L. Pati, *I rapporti scuola-famiglia. Tra incomprensione e collaborazione*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione*, cit., pp. 73-86.

<sup>11</sup> La letteratura pedagogica su questi temi è alquanto ampia e articolata. A titolo esemplificativo si segnalano i seguenti contributi, relativi a prospettive italiane e internazionali che concernono soprattutto l'ambito zero-sei: P. Bertolini, *Il problema della continuità educativa*, in V. Cesareo, C. Scurati (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, Milano, FrancoAngeli, 1986, pp. 19-45; J. L. Epstein, *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press, Boulder, 2001; P. Dusi, L. Pati (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Brescia, La Scuola, 2011; E. Nitecki, *Integrated School-family Partnerships in Preschool: Building Quality Involvement Through Multidimensional Relationships*, in "School Community Journal", 25, 2, 2015, pp. 195-219; C. Palmieri, M. Palma, *The Relationship Between School and Community as an Opportunity to Rethink Teaching*, in "US-China Education Review A", 7, 1, 2017, pp. 49-57; A. Bondioli, D. Savio, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Roma, Carocci, 2018; L. F. Zaninelli, *Continuità educativa e complessità zero-sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Parma, Junior, 2018.

<sup>12</sup> L. F. Zaninelli, *Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2, 2017, p. 187.

quelli dei genitori. La situazione è di vera e propria frammentazione, con evidente tendenza al ripristino di antiche fratture e incomprensioni”<sup>13</sup>. In questo contesto, l'intesa tra adulti (genitori, parenti e insegnanti) non può più essere data per scontata e deve essere ogni volta costruita *ex novo*<sup>14</sup>. Ciò suggerisce una revisione profonda dei dispositivi di partecipazione, che permetta di rinnovare l'alleanza scuola-famiglia nel segno della corresponsabilità educativa, la quale non può che attuarsi a partire dalla consapevolezza dei rispettivi ruoli e delle istanze specifiche che connotano queste due diverse realtà. Obiettivo questo che può realizzarsi soltanto grazie a una peculiare attenzione pedagogica e organizzativa per mezzo della quale divenga possibile presidiare con cura i rapporti tra gli attori sociali coinvolti (insegnanti, studenti, genitori e familiari in genere).

Muovendo da queste premesse, lo scritto intende soffermarsi su alcune problematiche che sorgono in relazione alle modalità sociali e materiali attraverso cui gli/le insegnanti provano a gestire il delicato tema della partecipazione dei familiari degli alunni alla vita scolastica. In esso, come anticipato, si farà riferimento a uno specifico percorso di ricerca-formazione condotto in una scuola dell'infanzia di Bergamo. Si presenteranno innanzitutto il contesto del progetto e l'assetto teorico-metodologico che lo ha caratterizzato, per poi approfondire le criticità emerse e le strategie che sono state ipotizzate per riuscire a sostenere con consapevolezza il rapporto con le famiglie. In particolare, si sottolineerà l'importanza di costruire un setting di ricerca-formazione orientato a produrre una riflessione condivisa che permetta al corpo docente di ripensare la propria esperienza, analizzarla, decostruirla, modificarla, riprogettando le pratiche attraverso cui si relaziona con le famiglie.

## 2. Impostazioni teoriche e metodologiche della ricerca

L'esperienza di ricerca-formazione a cui si fa riferimento in questo saggio rientra in un più ampio progetto, inaugurato nell'a.s. 2015-2016 e tuttora in corso, dal titolo *Ascoltare per promuovere. Dalla scuola dell'autonomia a quella dell'inclusione: la qualità dell'esperienza scolastica. Ricerca-formazione sulla scuola inclusiva che c'è e che vorremmo*. Il progetto coinvolge diversi partner: il Comune di Bergamo, numerosi Istituti Comprensivi della città, l'associazione Centro Studi Riccardo Massa (CSRM), la cooperativa sociale Ser.en.a. e la cooperativa sociale Alchimia. Il progetto, coordinato dal CSRM<sup>15</sup>, in questi anni ha comportato l'attivazione di molteplici percorsi di supervisione pedagogica e di ricerca-formazione in differenti scuole di Bergamo (d'infanzia, primarie, secondarie di primo grado) che si sono focalizzati su oggetti di

<sup>13</sup> L. Pati, *I rapporti scuola-famiglia. Tra incomprensione e collaborazione*, cit., p. 73.

<sup>14</sup> L. F. Zaninelli, *Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei*, cit., p. 189.

<sup>15</sup> “Il Centro Studi Riccardo Massa è una associazione di promozione culturale che si propone di diffondere il pensiero e l'opera di Riccardo Massa mantenendoli vivi nel dibattito della pedagogia italiana contemporanea [...]. La finalità del Centro Studi è la promozione di studi pedagogici con particolare attenzione agli ambiti di ricerca che hanno costituito oggetto della riflessione di Riccardo Massa: tale finalità si declina sia nella promozione della ricerca educativa sia nell'esercizio di pratiche formative fondate sulla proposta della Clinica della Formazione e rivolte a tutte le figure professionali dell'educazione e della formazione”, <http://www.centrostudiriccardomassa.it> (consultato in data 06/06/2018).

studio alquanto eterogenei – dal rapporto scuola-famiglia alle questioni pedagogiche correlate alla possibilità di modificare l'organizzazione dell'orario scolastico – identificati dalle scuole stesse sulla base delle proprie esigenze e dei propri bisogni formativi. Ciascun percorso si è sviluppato attraverso un numero prefissato di incontri a cui hanno preso parte gli/le insegnanti, le consulenti pedagogiche delle scuole e i ricercatori-formatori del CSRM ed è stato concordato, discusso e co-costruito in ogni sua fase da tutti i soggetti che vi hanno preso parte, nel rispetto dei diversi ruoli e delle rispettive prerogative e competenze.

Dal punto di vista epistemologico e metodologico, i ricercatori si sono avvalsi dell'approccio pedagogico di Clinica della Formazione<sup>16</sup>. Tale prospettiva individua l'oggetto della pedagogia nella struttura latente delle pratiche educative e al contempo avanza una proposta di ricerca, supervisione e consulenza pedagogica volta a comprendere ciò che genera gli eventi formativi nel loro accadere specifico e situato e di conseguenza a misurarsi con la complessità che contraddistingue ogni esperienza educativa. Il presupposto della Clinica della Formazione è che nei processi educativi siano rinvenibili delle dimensioni erotiche e di potere, degli aspetti materiali, cognitivi, affettivi che non sono immediatamente evidenti, ma che proprio per questo lavorano sotterraneamente producendo degli effetti. L'ipotesi è che il modo in cui gli educatori e gli insegnanti interpretano il proprio ruolo e agiscono nei contesti formativi non sia del tutto sotto il loro controllo razionale e cosciente, ma sia anche il frutto di disposizioni largamente inconsapevoli. Praticare la Clinica della Formazione significa perciò metaforicamente chinarsi – da qui appunto la scelta del termine “clinica” – sulla materialità dell'educazione (ossia sul groviglio di corpi, spazi, tempi, artefatti, tecnologie, affetti, discorsi, ecc.) per osservarla attentamente e in profondità, cercando di intercettarne, nominarne, elaborarne gli aspetti coscienti, evidenti e manifesti, così come quelli inconsci, sommersi e impensati. Va precisato che il richiamo alla materialità serve soprattutto “a non rimanere imbrigliati in concezioni troppo astratte o intellettualistiche o a tavole valoriali come uniche chiavi di lettura della realtà, ad osservare da vicino una certa realtà, i suoi movimenti, le sue dinamiche”<sup>17</sup> e che il concetto stesso di materialità non rinvia solo a oggetti o a comportamenti esterni, ma racchiude anche i significati e le emozioni che co-emergono con la materia nel corso dell'azione, sia che questi siano resi espliciti sia che restino impliciti e non detti. Grazie a questo sfondo epistemologico strutturalista e materialista la Clinica cerca di comporre “evidenze e latenze, mettendo in luce sostrati e intrecci di pratiche e di vissuti ma anche di modelli, di norme, di accorgimenti organizzativi che alimentano azioni, pensieri, comunicazioni e discorsi che quotidianamente si danno nei contesti educativi”<sup>18</sup>.

Durante i percorsi di ricerca-formazione condotti con un approccio clinico viene chiesto ai partecipanti – solitamente dei piccoli gruppi – di produrre del materiale (ad esempio testi scritti, immagini, disegni, artefatti) avente come focus privilegiato l'esperienza educativa sperimentata in prima persona. Ciò serve ai singoli individui e ai gruppi come strumento concreto per

<sup>16</sup> Cfr. R. Massa (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992; M. G. Riva, *Studio “clinico” sulla formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2000; P. Marcialis (a cura di), *Educare e ricercare*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

<sup>17</sup> M.G. Riva, *Studio “clinico” sulla formazione*, cit., p. 73.

<sup>18</sup> C. Palmieri, *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica: percorsi di ricerca e formazione*, in F. Cappa (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 17.

interrogarsi criticamente – supervisionati da uno o più clinici – sulle dimensioni esplicite e implicite che orientano il modo in cui la formazione è detta, immaginata e organizzata nel contesto in cui lavorano. La Clinica della Formazione prevede perciò l'allestimento di un setting educativo di “secondo livello”, ossia di uno specifico setting preposto alla formazione dei formatori (insegnanti, educatori, operatori sociali e socio-sanitari, ecc.), che si connota come “spazio e tempo strutturato per un lavoro di analisi e di confronto, di acquisizione progressiva di sempre maggiore consapevolezza e criticità [...], di decostruzione, decodificazione e esplicitazione di significati latenti”<sup>19</sup>. Tale setting è governato da precise regole e incentiva i partecipanti a sospendere temporaneamente le urgenze e le pressioni del quotidiano per assumere una postura riflessiva e di ricerca che consente di problematizzare le proprie rappresentazioni, le proprie pratiche e i dispositivi in atto, divenendone maggiormente coscienti e imparando a gestirli con più consapevolezza, flessibilità ed efficacia. In tal senso, la Clinica ha sempre al contempo una valenza euristica e formativa. Come sottolinea Maria Grazia Riva, infatti, il lavoro di ricerca di stampo clinico, che consiste nel “ri-pensare e riattraversare storie, eventi, punti di vista, con un’ottica ‘comprendente’, di tensione alla comprensione, è di per sé formativo, perché consente una messa a fuoco, una possibilità di – eventualmente – orientarsi diversamente”<sup>20</sup>.

Nel progetto che ha interessato le scuole del comune di Bergamo assumere la prospettiva clinica ha consentito ai pedagogisti e ricercatori del CSRM di esplorare insieme agli/alle insegnanti le tematiche proposte dalle singole scuole, dando vita a specifici percorsi di formazione e di ricerca empirica, qualitativa e idiografica. In particolare, nell’esperienza di ricerca che si sta presentando in questo scritto l’utilizzo dell’approccio clinico ha rappresentato un’opportunità per costruire con il corpo docente un setting riflessivo<sup>21</sup>, grazie al quale ripensare la relazione scuola-famiglia, decostruirla e riprogettarla, immaginando nuove forme di partecipazione.

Lo studio di cui ci si occupa in questa sede è stato realizzato nell’a.s. 2015-2016 in una scuola dell’infanzia del Comune di Bergamo e ha coinvolto tutto il corpo docente della scuola, la consulente pedagogica dell’istituto e due ricercatori-formatori del CSRM (il sottoscritto e Giorgio Prada), per un totale di sette incontri da circa tre ore ciascuno. Durante la prima parte del percorso, tramite un’analisi condivisa delle pratiche abitualmente agite, si è affrontata la questione problematica individuata dalla scuola, mentre gli ultimi incontri sono stati dedicati alla riprogettazione di alcuni momenti istituzionali in cui la scuola incontra le famiglie. Come strumenti di ricerca e di formazione ci si è avvalsi di apposite schede di analisi e di progettazione delle esperienze, di attività di brainstorming, di focus group, di simulazioni e role-playing. Dal punto di vista epistemologico, la ricerca è stata condotta cercando di mettere a

<sup>19</sup> R. Massa, *La clinica della formazione*, cit., p. 28.

<sup>20</sup> M. G. Riva, *Studio “clinico” sulla formazione*, cit., p. 53.

<sup>21</sup> Per le caratteristiche epistemologiche e metodologiche qui brevemente enunciate, la Clinica della Formazione può essere per certi aspetti accostata agli approcci riflessivi usati nell’ambito dell’educazione degli adulti, come per esempio il *Transformative Learning* sviluppato sulla base del pensiero di Jack Mezirow: cfr. J. Mezirow, *La teoria dell’apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, a cura di F. Cappa e G. Del Negro, Milano, Raffaello Cortina, 2016. Sul ruolo essenziale della riflessione per apprendere dall’esperienza si veda anche L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*, Roma, Carocci, 2003.

fuoco le dinamiche socio-materiali che danno forma alle relazioni scuola-famiglia nel contesto esaminato<sup>22</sup>.

### 3. “Immagine e partecipazione”

La tematica che la scuola ha desiderato approfondire durante il percorso di ricerca-formazione e che ha innescato l'intero processo è stata sintetizzata dalle insegnanti in un'espressione: *immagine e partecipazione*. Come hanno spiegato loro stesse durante il primo incontro, il termine “immagine” rimandava alla questione dell'identità della scuola, ossia al modo in cui la scuola si rappresentava, nonché a come era considerata dai familiari dei suoi alunni e più in generale dai soggetti che vivono nel quartiere in cui è ubicata. Secondo le docenti, la scuola non era percepita come una risorsa educativa, culturale e sociale dai genitori del quartiere, i quali sovente preferivano iscrivere i loro figli a una scuola dell'infanzia privata sita poco distante. Esse lamentavano pertanto che negli ultimi anni si fosse registrato un calo di iscrizioni e temevano che la scuola fosse incorsa in una progressiva svalutazione della sua reputazione. A ciò si accompagnava inoltre la sensazione di non riuscire a mostrare efficacemente ai genitori dei bambini il lavoro pedagogico che veniva svolto dall'istituto. I genitori, a detta delle insegnanti, sembravano considerare il contesto scolastico perlopiù come uno spazio di mero accudimento e non come un luogo in cui potevano prendere corpo degli apprendimenti realmente significativi per i bambini e le bambine. Da questo punto di vista, la problematica identitaria descritta dalle insegnanti pareva indicare una situazione complessa, legata a due questioni congiunte: come mostrare in modo pedagogicamente fondato quanto avviene di educativo all'interno della scuola, rendendo evidente ai genitori il senso e il valore formativo della scuola; come migliorare la reputazione e la visibilità sociale e pedagogica della scuola nel quartiere. L'altro termine usato dalle insegnanti – vale a dire “partecipazione” – rinviava invece alla necessità di coinvolgere maggiormente i genitori nelle iniziative promosse dalla scuola, così che essi sviluppassero un senso di appartenenza e che partecipassero più attivamente agli eventi organizzati dall'istituto. In questi eventi, infatti, non di rado il numero di presenze dei familiari era molto ridotto. Inoltre, essi facilmente davano luogo a tensioni e conflitti tra la scuola e le famiglie.

L'ipotesi che i ricercatori hanno sin da subito condiviso con lo staff del servizio è che le problematiche relative all'immagine fossero strettamente correlate a quelle attinenti alla partecipazione. La partecipazione, infatti, può essere considerata come un indicatore della qualità del rapporto scuola-famiglia e del modo in cui la scuola si percepisce e viene percepita. Una mancata o una scarsa partecipazione delle famiglie può quindi rivelare che tra le due agenzie

<sup>22</sup> Nella ricerca educativa italiana e internazionale sono diversi gli approcci che si occupano di studiare la formazione da un punto di vista neomaterialista e che possono dialogare proficuamente con alcuni presupposti della Clinica della Formazione. Cfr. P. Barone, *La materialità educativa*, cit.; T. Fenwick, R. Edwards, P. Sawchuk, *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-material*, London, Routledge, 2011; A. Ferrante, *Materialità e azione educativa*, cit.; N. Snaza, D. Sonu, S. E. Truman, Z. Zaliwska (Eds.), *Pedagogical Matters: New Materialisms and Curriculum Studies*, New York, Peter Lang Publishing, 2016; A. Viteritti, *La forza delle relazioni tra umani e materialità nei processi educativi*, in A. Ferrante, J. Orsenigo (a cura di), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*, Milano-Udine, Mimesis, 2017, pp. 147-163.

formative sussistono delle incomprensioni e delle criticità nella sfera comunicativa e relazionale che incidono significativamente sul piano più ampio della cosiddetta “continuità orizzontale”.

#### 4. Incontri difficili: analisi e riprogettazione della relazione scuola-famiglia

Dopo aver chiarito con le insegnanti le ragioni che le avevano spinte a proporre di trattare il tema “immagine e partecipazione” e in seguito all’aver approfondito con esse i significati attribuiti ai due termini e il modo in cui potevano essere correlati, ci si è concentrati sull’individuazione dei contesti formalmente preposti agli incontri tra la scuola e la famiglia che le insegnanti riconoscevano come maggiormente significativi o problematici. Ci si è domandati in quali contesti e situazioni (al di là dei fugaci scambi informali quotidiani) avvenivano tali incontri, come erano organizzati, regolati e presidiati. Si è quindi avviato con le insegnanti un processo di analisi e successivamente di riprogettazione di tre particolari tipologie di eventi: (1) i *colloqui individuali* in cui a cadenza regolare il corpo docente riceveva i genitori dei singoli bambini per verificare i risultati conseguiti nel processo di apprendimento e approfondire le eventuali criticità riscontrate; (2) le *assemblee* rivolte a tutte le famiglie dei bambini, per discutere con esse di alcune questioni inerenti alla gestione della scuola; (3) la *fiesta* per celebrare collettivamente la conclusione dell’anno scolastico e per salutarsi prima delle vacanze estive o del passaggio dei bambini alle scuole primarie.

Avvalendosi di uno sguardo clinico e materialista si è riflettuto con il corpo docente sugli aspetti comunicativi, mediatici, sociali e materiali grazie a cui si sostanzava il rapporto con le famiglie rispetto ai tre eventi menzionati. In particolare, ci si è soffermati sulle assemblee, in quanto erano i contesti che il corpo docente riteneva più critici, sia perché la partecipazione delle famiglie era numericamente molto esigua – presenziava a tali eventi una media di circa il venti per cento dei nuclei familiari – sia perché le insegnanti dichiaravano di faticare a gestire le relazioni con i genitori presenti agli incontri, i quali erano accusati di avere un atteggiamento oppositivo e di volersi intromettere eccessivamente nelle decisioni concernenti l’organizzazione della scuola.

L’analisi condotta ha posto in evidenza che le assemblee erano impostate in modo routinario e che non erano progettate, se non sul piano dei contenuti cognitivi e informativi: l’accento era posto su *cosa* dire alle famiglie, senza preoccuparsi di capire *come* dirlo. Il modello implicito con cui erano allestite, dunque, richiamava per molti aspetti le assemblee condominiali. Nel contesto assembleare, quindi, le insegnanti faticavano a tenere conto delle disposizioni affettive, culturali e relazionali delle famiglie, tantomeno riuscivano a riconoscere e valorizzare le istanze che esse portavano a scuola in quelle occasioni. Inoltre, dato che durante gli incontri non avevano un “canovaccio” a cui ancorarsi per orientare il proprio agire, le insegnanti erano portate a improvvisare, rischiando in questo modo di dare l’impressione di essere disorganizzate, oppure di non avere in mente chi deve fare cosa e in quale momento, o di sovrapporre i propri interventi senza seguire una linea comune su alcune questioni cruciali, come ad esempio i confini tra scuola e famiglia, i limiti e le regole da contrattare con i familiari, la definizione e la demarcazione dei rispettivi compiti tra insegnanti e genitori. Le insegnanti, inoltre, non si chiedevano che media usare per invitare le famiglie a queste iniziative, rendendole più “appe-

tibili”, in quanto davano per scontato che i familiari *dovessero* partecipare, come se la partecipazione fosse un dovere intrinseco e non invece qualcosa che va co-costruito con pazienza e dedizione. Esse perciò presupponevano ciò che invece andava creato. Di conseguenza, si limitavano ad appendere un avviso all’ingresso della scuola che riportava la convocazione all’assemblea e poi a ricordare a voce ai genitori data e orario dell’evento. Non si domandavano neppure come differenziare gli argomenti e le modalità relazionali delle assemblee a seconda delle occasioni, come accogliere e congedare i parenti degli alunni, come organizzare materialmente e simbolicamente il contesto (a livello di delimitazione degli spazi, di disposizione dei corpi e degli oggetti nell’ambiente, di utilizzo di mediatori per rendere più incisivi i temi da discutere in assemblea), come definire i loro ruoli per gestire al meglio le interazioni con i familiari durante gli incontri, come regolare in modo ordinato i flussi comunicativi. L’assenza di una vera e propria “regia” e di una riflessione strategica sul senso e sulla strutturazione delle assemblee, oltre a creare un certo disorientamento e a rendere questi eventi aleatori, o esposti alla forza inerziale dell’abitudine, non consentiva di mostrare ai genitori la proposta didattico-educativa della scuola, rendendo l’identità pedagogica e culturale del servizio confusa, disomogenea e la sua valenza formativa socialmente invisibile. Alcuni genitori, inoltre, approfittando di questa situazione piuttosto caotica, interrompevano i discorsi delle insegnanti e sovvertivano “l’ordine della giornata” imponendo temi e argomenti non previsti, oppure contestavano le decisioni dello staff su questo o quell’aspetto dell’organizzazione scolastica e dell’impostazione didattica, o occupavano il tempo dell’assemblea per dare adito a scontri e lamentale di varia natura su diverse questioni (dalle gite alle feste, dalla mensa all’orario).

Grazie alle riflessioni condotte nei diversi incontri formativi, è emerso che le insegnanti erano mosse da due premesse implicite rispetto al significato dell’essere adulti e genitori; premesse che impedivano loro di rendersi pienamente conto dei propri agiti e dell’opportunità di modificarli. La prima derivava dalla credenza che le relazioni tra insegnanti e genitori – in quanto soggetti adulti, quindi per definizione maturi, responsabili, razionali – debbano essere centrate solamente su contenuti di carattere cognitivo, perlopiù disincarnati e affettivamente “neutri”, che proprio per questo non necessitano di alcuna particolare preparazione; la seconda premessa rinviava a una certa rappresentazione sociale del ruolo genitoriale, secondo la quale un “buon genitore” non può disinteressarsi della formazione dei figli e ha pertanto l’obbligo morale di partecipare alle assemblee, senza che all’insegnante spetti il compito di sollecitarlo e di preoccuparsi di pensare a come interessarlo a ciò che succede in esse.

Una volta messe in discussione queste premesse e identificati gli elementi di maggiore criticità, si è proceduto insieme alle insegnanti a ridefinire le assemblee, secondo dei criteri co-costruiti e sulla base dei seguenti obiettivi condivisi: incrementare la partecipazione dei genitori agli eventi assembleari; promuovere nel tempo una cooperazione maggiormente proficua tra scuola e famiglia; modulare le assemblee a seconda delle finalità delle stesse; considerare le assemblee come luoghi democratici in cui assumere collegialmente delle decisioni su alcuni aspetti della vita scolastica; sfruttare le assemblee come occasione per mostrare ai genitori la proposta culturale e pedagogica della scuola. Per ripensare le assemblee il gruppo di lavoro ha scelto di abbandonare la logica meramente informativa e contenutistica che aveva caratterizzato la precedente impostazione e di adottare una *logica esperienziale*, secondo la quale

l'assemblea va reinterpretata come un evento sociale, comunicativo, affettivamente denso, in cui occorre coinvolgere attivamente i familiari a diversi livelli.

A partire da questo sfondo di senso, l'assemblea è stata riprogettata, avvalendosi a tal fine di una serie di domande-guida, divise in diverse aree:

– *Pubblicizzazione*: quanto tempo prima comunicare l'evento ai genitori? Dove e come pubblicizzarlo? Attraverso quali canali mediatici, parole, immagini, artefatti, strategie comunicarlo?

– *Temporalità*: quando svolgere l'evento? Come impostarlo in base al periodo dell'anno e agli obiettivi specifici? Come favorire la partecipazione, cercando anche delle coperture per i bambini mentre i genitori sono impegnati nell'assemblea? Attraverso quali rituali accogliere i partecipanti quando arrivano e come congedarli? Come scandire i diversi momenti interni dell'evento?

– *Spazialità*: dove svolgere l'assemblea e perché proprio in quel luogo? Come predisporre lo spazio perché risulti accogliente? Come organizzare lo spazio a seconda di ciò che deve accadere? Come allestire lo spazio in modo da mostrare il pedagogico e comunicare l'identità della scuola? Dato che l'ambiente "racconta" silenziosamente qualcosa del servizio tramite oggetti, immagini, arredi, come prepararlo sulla base di ciò che si desidera che racconti ai genitori? Come differenziare gli spazi anche in relazione alle diverse scansioni interne dell'evento (accoglienza, svolgimento, congedo)?

– *Ruoli*: chi coinvolgere attivamente nell'assemblea, rispetto a quali dimensioni ed entro quali limiti? Come distribuire i ruoli durante l'evento? Con quali regole condurlo? Come favorire una gestione più partecipata e democratica, promuovendo appartenenza e sollecitando impegno e responsabilità condivisa? Come far sentire i genitori parte essenziale di un progetto comune, valorizzando le risorse e il punto di vista delle famiglie?

Il percorso formativo e di ricerca non solo ha prodotto una riflessione critica sull'esistente e una riprogettazione delle pratiche ma, a partire dal ripensamento di alcuni singoli eventi (come per l'appunto le assemblee), ha permesso di delineare una serie di attenzioni pedagogiche che sono esitate nella messa a punto di un modello alternativo di partecipazione. Tali attenzioni, in breve, concernono: la cura nel predisporre gli eventi, focalizzandosi non solo sui contenuti cognitivi, ma anche sulle dimensioni relazionali, sociali e affettive; la capacità di individuare le azioni che permettono di tradurre materialmente e operativamente intenzioni, valori e idee; la competenza nel mostrare ciò che si fa dal punto di vista pedagogico attraverso la documentazione e l'impiego consapevole di mediatori comunicativi; l'abilità di trovare volta per volta delle strategie efficaci per incentivare la motivazione dei genitori a partecipare.

È opportuno rimarcare che l'analisi degli eventi e in particolare delle assemblee può avere delle significative ricadute rispetto al versante del sostegno alla genitorialità. Le assemblee, se ripensate accuratamente, possono divenire dei luoghi di socializzazione tra adulti (tra familiari e tra genitori e insegnanti), in cui prendono forma preziose opportunità di incontro, di confronto, di dialogo, di scambio, di ascolto e arricchimento reciproco, di problematizzazione delle prassi educative e delle rappresentazioni diffuse di infanzia, così come degli immaginari culturali relativi all'identità pedagogica di famiglia e scuola. Esse sono alcune delle sedi privilegiate in cui poter mettere al centro l'esperienza quotidiana del servizio, riflettere su differenti dimensioni della relazione scuola-famiglia, elaborare democraticamente e collegialmente delle deci-

sioni rispetto all'organizzazione scolastica e alle modalità di rapporto con il territorio e la comunità di riferimento. In questo senso, le assemblee possono connotarsi come eventi sociali in cui si manifesta la piena partecipazione delle famiglie alla realtà scolastica e in cui i genitori possono essere considerati delle risorse fondamentali, dei partner che hanno diritto di parola e sono in grado di esercitare potere decisionale su determinate questioni, degli alleati che sanno dimostrarsi solidali e collaborare tra di loro e con il personale della scuola. Ciò significa accogliere i genitori nel momento in cui esprimono la propria cultura pedagogica e la propria esperienza come educatori "naturali", nonché legittimarli a contribuire a più livelli a co-determinare le traiettorie educative dei propri figli anche al di fuori dell'ambito strettamente familiare, pur nel rispetto delle diverse figure (professionali e non) in gioco e all'interno di un patto formativo tra il servizio e la famiglia, da istituire e rinnovare costantemente. Le assemblee possono infine caratterizzarsi come dei contesti formativi o quantomeno possono essere delle occasioni in cui eventualmente vagliare l'ipotesi di costituire nel corso dell'anno scolastico dei gruppi finalizzati a supportare i genitori ad acquisire o incrementare delle competenze utili per gestire autonomamente la quota di responsabilità educativa che compete loro, oltre che a metterne in luce le potenzialità.

Nel quadro complessivo che si è tracciato la partecipazione può essere intesa come *prendere parte* alla realizzazione di un progetto formativo condiviso, pensato e agito insieme, ma anche come *avere una parte*, ossia essere investiti di un ruolo attivo nella gestione organizzativa e pedagogica del processo educativo, nonché *sentirsi parte* – nel senso di sviluppare un sentimento di appartenenza, basato su un'implicazione emotiva e un'adesione valoriale – di un'istituzione e di una rete socio-educativa con cui poter cooperare, su cui poter fare affidamento e da cui essere accolti, valorizzati, sostenuti come genitori, anche in ottica interculturale e di maturazione di ulteriori competenze pedagogiche. La partecipazione, infine, può essere pensata come una *forma articolata e dinamica di interazione* che coinvolge istituzioni e attori eterogenei – famiglia, scuola, servizi educativi per l'infanzia, territorio, comunità, minori – ed è orientata alla promozione dello sviluppo e della formazione dei bambini, così da tradurre in concrete e specifiche pratiche sociali il loro diritto a un'educazione integrale e integrata.

In conclusione, sebbene la tematica che ha innescato la ricerca-formazione sia stata pensata e trattata tenendo conto delle esigenze e delle caratteristiche peculiari della scuola che ha preso parte al progetto, essa intercetta delle problematiche diffuse, ricorrenti e trasversali, nel senso che presenta degli aspetti che è possibile riscontrare anche in molte altre situazioni (nel sistema zero-sei e non solo). Pertanto, alcuni orientamenti metodologici elaborati nel percorso qui illustrato possono anche rivelarsi utili in altri contesti, divenendo oggetto di ulteriori riflessioni e iniziative pedagogiche.

## 5. Bibliografia di riferimento

Barone P., *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Milano, Unicopli, 1997.

Bertolini P., *Il problema della continuità educativa*, in V. Cesareo, C. Scurati (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, Milano, FrancoAngeli, 1986, pp. 19-45.

- Bondioli A., Savio D., *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Roma, Carocci, 2018.
- Bove C., *Early Childhood Education in Italy: Parent Involvement*, in R. S. New, M. Cochran (Eds.), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, Vol. 4, Praeger, Westport, 2007, pp. 1141-1145.
- Castelli S., Mendel M., Ravn B. (Eds.), *School, Family and Community Partnership in a World of Differences and Changes*, University Gdansk, Wydawnictwo, Uniwersytetu Gdanskiego, 2003.
- Catarsi M., *Pedagogia della famiglia*, Roma, Carocci, 2008.
- Dusi P., Pati L. (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Brescia, La Scuola, 2011.
- Epstein J.L., *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder, Westview Press, 2001.
- Fenwick T., Edwards R., Sawchuk P., *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-material*, London, Routledge, 2011.
- Ferrante A., *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- Ferrante A., *Materialità e azione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Ferrante A., *Pensare la scuola tra crisi e cambiamento: la svolta sociomateriale*, in S. Uli-vieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multi-media, 2018, pp. 929-933.
- Formenti L., *Pedagogia della famiglia*, Milano, Guerini, 2000.
- 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-Spaggiari, 2014.
- Landri P., Viteritti A. (a cura di), *Special Issue: Sociomaterialità in educazione*, "Scuola Democratica", 1, 2016.
- Luciano E., Marcuccio M., *Famiglie e servizi: verso una tipologia di forme di partecipazione nei servizi per l'infanzia*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2017, pp. 123-143.
- Mantovani S., *La partecipazione delle famiglie nei servizi per l'infanzia*, in "Impresa sociale", 67, 2003, pp. 7-33.
- Marcialis P. (a cura di), *Educare e ricercare*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992.
- Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987.
- Massa R., *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, in "Animazione Sociale", 140, 2000, pp. 60-66.
- Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, a cura di F. Cappa e G. Del Negro, Milano, Raffaello Cortina, 2016.
- Milani P., *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma, Carocci, 2018.

- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*, Roma, Carocci, 2003.
- Murray E., McFarland-Piazza L., Harrison L. J., *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.
- Nitecki E., *Integrated School-Family Partnerships in Preschool: Building Quality Involvement Through Multidimensional Relationships*, in "School Community Journal", 25, 2, 2015, pp. 195-219.
- Orsenigo J., *Famiglia. Una lettura pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- Palmieri C., *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica: percorsi di ricerca e formazione*, in F. Cappa (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 13-50.
- Palmieri C., Palma M., *The Relationship Between School and Community as an Opportunity to Rethink Teaching*, in "US-China Education Review A", 7, 1, 2017, pp. 49-57.
- Pati L. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 2014.
- Pati L., *I rapporti scuola-famiglia. Tra incomprensione e collaborazione*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia, 2018, pp. 73-86.
- Riva M. G., *Studio "clinico" sulla formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- Snaza N., Sonu D., Truman S.E., Zaliwska Z. (Eds.), *Pedagogical Matters: New Materialisms and Curriculum Studies*, New York, Peter Lang Publishing, 2016.
- Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci, 2009.
- Tramma S., *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci, 2005.
- Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia, 2018.
- Viteritti A., *La forza delle relazioni tra umani e materialità nei processi educativi*, in A. Ferrante, J. Orsenigo (a cura di), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*, Milano-Udine, Mimesis, 2017, pp. 147-163.
- Zaninelli L. F., *Continuità educativa e complessità zero-sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Parma, Junior, 2018.
- Zaninelli L. F., *Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2, 2017, pp. 185-198.

Received: July 2, 2018

Revisions received: July 16, 2018/July 30, 2018

Accepted: August 23, 2018