

Relazioni educative di qualità nei servizi per la prima infanzia: un intreccio ecosistemico

Aurelia Elena Bot ^{1*}, Beatrice Del Grosso ¹ e Luigi d'Alonzo ²

¹ Università degli studi della Campania "Luigi Vanvitelli"; aureliaelena.bot@unicampania.it
beatrice.delgrosso@unicampania.it.

² Università Cattolica del Sacro Cuore; luigi.dalonzo@unicatt.it

* Corrispondenza: aureliaelena.bot@unicampania.it

Abstract: Il contributo propone una riflessione che, a partire dall'eredità di Felice Corona, esplora il valore delle relazioni nei servizi educativi per la prima infanzia, considerati come luoghi in cui vengono a crearsi le prime forme comunitarie. Adottando un'ottica ecosistemica (Bronfenbrenner, 1979), e concentrandosi sui livelli relazionali in cui educatrici, educatori e insegnanti sono direttamente coinvolti, il focus viene posto dapprima sul clima all'interno dell'équipe educativa considerato lo sfondo di ogni intervento pedagogico. Successivamente, viene approfondita la relazione tra educatori e bambini, alla base di ogni processo educativo. Infine, si esamina l'importanza dell'incontro con le famiglie, che è chiamato a tradursi in pratiche di autentica accoglienza e inclusione nei servizi per la prima infanzia. In ciascun ambito relazionale emerge l'importanza della postura di professionisti e professioniste dell'educazione che, in linea con il magistero di Felice Corona, sono invitati fare della competenza pedagogica e della gentilezza la propria cifra stilistica.

Keywords: relazione educativa; inclusione; approccio ecosistemico; servizi educativi per la prima infanzia



Copyright: © 2024 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduzione

All'interno di società sempre più complesse, le istituzioni scolastiche ed educative si ritrovano a rispondere ad un compito sfidante, ma fondamentale per lo sviluppo dell'intera collettività: sostenere gli allievi nel proprio percorso di formazione e crescita, accompagnandoli verso l'affermazione del proprio potenziale e contemporaneamente verso la comprensione dell'altro (Morin, 1993). Affinché ciò sia possibile, la prospettiva inclusiva della Pedagogia speciale diventa essenziale per individuare

¹ Il presente contributo è frutto delle riflessioni condivise degli autori. Tuttavia, Aurelia Elena Bot è autrice dei paragrafi «Introduzione» e «Il valore dell'incontro e della partecipazione: la relazione tra équipe educativa e famiglie»; Beatrice Del Grosso è autrice dei paragrafi «L'alleanza all'interno dell'équipe educativa: un valore inestimabile» e «Al cuore dell'educazione: la relazione educatore-bambino». Il paragrafo «Conclusioni» è il risultato di un lavoro comune. Il Prof. Luigi d'Alonzo è il referente scientifico del presente contributo.

percorsi che promuovano la partecipazione e la collaborazione di tutti in ambito educativo, costruendo un «clima ecologico positivo» (Corona & De Giuseppe, 2015).

Proprio l'importanza che Felice Corona assegna all'ambiente relazionale ed emotivo all'interno della scuola invita a riflettere sul significato di tale approccio anche in contesti prescolari. I servizi 0-6, infatti, rappresentano uno dei più precoci momenti di contatto di bambine e bambini con una comunità allargata, esterna al nucleo familiare, e accompagnano le famiglie in un passaggio delicato. L'invito a promuovere un contesto generatore di prosocialità (*ibidem*), se allargato anche all'ambito della prima infanzia, può sostenere nel riconoscimento delle molteplici potenzialità di questi servizi educativi, aventi un ruolo essenziale nel percorso di crescita della persona.

In linea con tali riflessioni, il contributo si concentra sul ruolo delle relazioni nel creare contesti di sviluppo e di apprendimento positivi per la fascia d'età 0-6 anni, con l'obiettivo di valorizzare le potenzialità di bambine e bambini e favorirne una crescita armoniosa. La discussione, approfondendo molteplici livelli relazionali, prende avvio dal clima all'interno dell'équipe, visto come sfondo e base dell'agire educativo, soffermandosi successivamente sul rapporto tra educatori e bambini e infine sulla relazione tra i servizi e le famiglie. Infatti, adottando un approccio sistemico (Bronfenbrenner, 1979), è possibile cogliere la complessa rete di interazioni che influenzano l'esperienza di crescita di bambine e bambini. Seguendo la prospettiva bioecologica, viene enfatizzata l'importanza delle reciproche influenze tra persona e ambiente non solo all'interno del microsistema, come per esempio il contesto vissuto direttamente dal bambino, ma anche ai livelli successivi, che ne influenzano indirettamente l'esperienza, come il tipo di rapporto instauratosi tra genitori ed educatori.

Nel contesto italiano, in cui l'obiettivo è quello di giungere ad una totale inclusione degli allievi con disabilità, diventa essenziale seguire l'approccio dell'*Inclusive Early Childhood Education and Care* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017), che sollecita una visione capace di guardare all'ambiente nel suo complesso e non solamente alle caratteristiche e difficoltà dei singoli. Ciò richiama quanto Corona e De Giuseppe (2015) dichiarano rispetto agli ordini scolastici superiori: «l'inclusione indirizza la dimensione delle risposte verso un livello macrosociale e delinea la necessità di interventi non solo settoriali-specialistici, ma principalmente multi-sferico-sistemici» (p. 82).

Anche le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (D.lgs. 65/2017), documento fondamentale nell'ambito dei servizi educativi prescolari, richiamano le «ecologie delle relazioni», essenziali per il benessere e lo sviluppo nel corso dell'intero arco di vita. La dimensione sociale, in cui bambini e adulti sono visti come protagonisti, diventa così la base su cui costruire apprendimenti di natura cognitiva, emotiva e relazionale, in un'ottica comunitaria.

2. L'alleanza all'interno dell'équipe educativa: un valore inestimabile

Nella cornice della cura delle relazioni, è fondamentale analizzare il rapporto che caratterizza il team composto da educatori, educatrici ed insegnanti che condividono la responsabilità educativa di un nido, di una scuola dell'infanzia o di un servizio integrato zero-sei. Per promuovere ambienti inclusivi è essenziale che i professionisti siano in grado di instaurare tra loro relazioni autentiche attraverso le trame del dialogo, del confronto, della cura, del benessere e della formazione continua.

Facendo riferimento alla Teoria dei Gruppi di Lewin (1948), un gruppo è definito come «una totalità dinamica basata sull'interdipendenza invece che sulla somiglianza»

(p. 184). A tal proposito, risulta imprescindibile mantenere un buon equilibrio tra l'appartenere e il preservare la propria individualità (Bondioli & Savio, 2021), riconoscendo sia il valore della differenza come punto di forza sia la capacità di affidarsi agli altri nel momento in cui sorge una o più necessità. Infatti, come soggetti sociali siamo chiamati a imparare a saper stare nel gruppo, nonostante le molteplici personalità e i possibili spazi di conflittualità.

Un gruppo educativo, affinché possa definirsi di qualità, sa condividere una medesima identità pedagogica: chi educa, infatti, è attraversato da un intreccio di principi, teorie, convincimenti, idee e buone pratiche (Savio, 2011). Un team che opera in armonia è un gruppo in grado di confrontarsi e di crescere, supportandosi reciprocamente, migliorando la qualità del servizio educativo e promuovendo un senso di comunità. La collaborazione, se ben orientata, si traduce nel paradigma dell'unitarietà d'intenti: garantire un agire caratterizzato da un'idea condivisa degli assunti pedagogici, della gestione del tempo e dello spazio, della priorità nel lavoro educativo, delle relazioni con le famiglie e, infine, da una medesima visione di bambino, con o senza Bisogni Educativi Speciali. La sinergia all'interno di un gruppo di lavoro è determinata anche dal rapporto di fiducia e di stima reciproca, in cui si auspica che ciascuno riconosca i propri colleghi come risorse da valorizzare nella quotidianità educativa. La cooperazione da sola non è sufficiente, ma è necessario che tra i componenti di ogni gruppo vi sia una chiarezza dei ruoli e dei compiti correlati, evitando al contempo il rischio di una costante delega.

La professione dell'educatore nei servizi per la prima infanzia comporta un elevato carico emotivo, cognitivo e fisico nelle dinamiche relazionali con i bambini, con le famiglie e con i colleghi. La fatica generata dalla gestione di tali richieste, se non gestita in maniera adeguata, potrebbe deteriorare la qualità dell'intervento educativo e le condizioni di lavoro di tutto il gruppo (Maggiolini, Zanfroni & d'Alonzo, 2017). In relazione a quanto enunciato, l'équipe educativa è chiamata a prestare attenzione alle scelte linguistiche e comunicative affinché i messaggi verbali, para-verbali e non verbali non ledano la personalità e l'autostima di ciascun collega, ma siano occasioni di confronto e di miglioramento. Infatti, la promozione di un clima educativo positivo è strettamente connessa «all'attivazione di relazioni empatiche di riconoscimento dell'altro, intese come nuova conoscenza, ascolto attivo e relazionalità interdipendente» (Corona & De Giuseppe, 2015, p. 85).

Tra i singoli professionisti è importante che si instauri un clima di benessere e cura reciproca: non è possibile garantire azioni di qualità, se non si vive in prima persona uno stato di autentico equilibrio psico-emotivo (Converso, Viotti, Sottimano, Cascio & Guidetti, 2015). Risulta, pertanto, essenziale che ogni professionista possa avere l'opportunità di saper so-stare nel proprio vissuto emotivo ed esperienziale, preservando la dimensione personale e lavorativa. Ciò genera un miglioramento nella qualità dell'intervento di ciascuno e nelle relazioni con tutti gli attori sociali che ruotano attorno all'ecosistema educativo (Bronfenbrenner, 1979).

Le stesse *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (D. lgs 65/2017) delineano le dimensioni della professionalità educativa, riconoscendo l'adulto come accogliente, in ascolto, incoraggiante, regista, responsabile e partecipe. In riferimento al magistero di Felice Corona, si potrebbe esplicitare una nuova postura dell'educatore: essere un adulto gentile. La gentilezza è una virtù che ben corrisponde al professionista dell'educazione, essendo un valore che si fonda sul rispetto reciproco e, richiamando

le riflessioni etiche del filosofo Schopenhauer (1788-1860), è intesa come una preoccupazione genuina e profonda per gli altri, con i loro punti di forza e di fragilità.

3. Al cuore dell'educazione: la relazione tra educatore e bambino

L'espressione «*I Care*», traducibile letteralmente «Mi importa» o «Ho a cuore», utilizzata da Don Milani nella sua Scuola di Barbiana fondata a metà del Novecento, incarna ancora oggi un valore fondante della relazione pedagogica tra educatore/insegnante e bambino.

Nei servizi educativi per la prima infanzia, come richiamato dalle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012) e dal *Quality Framework* (European Commission, 2014), non è possibile scindere il concetto di cura da quello di educazione: «l'atteggiamento di cura è alla base della postura educativa, che pone al centro l'ascolto della voce del bambino» (Bondioli & Savio, 2021, p. 82). L'accoglienza e la partecipazione in un contesto per l'infanzia divengono per lui e, in senso lato, per la sua famiglia un evento apicale: da una relazione esclusiva all'interno delle mura domestiche si attua una traslazione ad una vita sempre più orientata alla socialità. Partendo dall'assunto di fondo che ciascun minore è co-costruttore del proprio percorso di crescita, è necessario riconoscere il diritto alla partecipazione attiva all'interno dell'ecosistema educativo affinché l'agire possa essere realmente un evento relazionale (Crispoldi, 2019).

In questa prospettiva, si inserisce la complessa e significativa relazione che si instaura tra l'educatore/insegnante e il bambino. L'educatore è colui che è chiamato a tessere le trame dello sviluppo di ciascun infante, sapendo incoraggiare, ma senza sostituirsi. Il *modus operandi* di un professionista educativo della prima infanzia si basa su un approccio centrato sul minore in grado di cogliere i bisogni e i vissuti espliciti ed impliciti; rilevare tempestivamente le difficoltà; progettare spazi ed esperienze volte a far emergere il potenziale insito in ciascun minore; promuovere per ciascuno, in presenza o in assenza di Bisogni Educativi Speciali, interventi finalizzati al perseguimento dell'autonomia e dell'autodeterminazione.

I servizi educativi prescolari fungono da terreno fertile per lo sviluppo nel corso dell'infanzia e per rilevare precocemente possibili campanelli d'allarme, che potrebbero far presagire potenziali difficoltà. L'intervento precoce risulta cruciale poiché, come dimostrato dalle evidenze scientifiche (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016), il minore può beneficiare di una maggiore plasticità cerebrale. Riconoscere tempestivamente condizioni di criticità nel processo di crescita non collima col formulare diagnosi cliniche, bensì consente di creare le condizioni ottimali e necessarie per progettare interventi educativi efficaci e personalizzati (d'Alonzo, 2017). Lo strumento privilegiato, ai fini della rilevazione precoce, risulta essere, in prima battuta, l'osservazione del bambino nel suo processo di sviluppo, all'interno del contesto sezione o classe. Un educatore, per cogliere i bisogni e le difficoltà altrui, è chiamato ad adottare un atteggiamento osservativo in grado di aprirsi all'altro, prendendosi cura e sospendendo preconcetti, stereotipi, convinzioni e giudizi personali. Inoltre, è chiamato ad assumere una postura di equidistanza emotiva, ossia trovare un giusto equilibrio tra la totale partecipazione e il distacco neutrale, consentendo di comprendere il vissuto, senza farsi però coinvolgere eccessivamente dai rimandi emotivi della persona osservata. L'osservazione non presenta come finalità il raggiungimento di un'interpretazione dei fatti e dei bisogni, bensì il poter cogliere il dato di realtà così come appare. Non da ultimo, è necessario evidenziare che non si tratta di un'azione fine a sé stessa, ma, da un lato, tiene traccia dei progressi e regressi nelle

varie aree di sviluppo di ciascun bambino; dall'altro lato, si traduce in una documentazione scritta affinché possa divenire il pilastro su cui si erge l'intervento educativo. L'osservazione permette all'educatore di comprendere i bisogni e le difficoltà, esplicite ed implicite, di ciascuno al fine di strutturare un ambiente accogliente, progettare interventi educativi inclusivi e promuovere, così, processi di crescita e di apprendimento.

Durante la prima infanzia, la relazione tra l'adulto e il minore è principalmente veicolata attraverso la comunicazione non verbale, sebbene anche quella verbale rivesta un ruolo significativo. In tal senso, l'educatore è chiamato a prestare attenzione alla postura e alla vicinanza fisica: è fondamentale che egli si collochi all'altezza del bambino, stabilendo un contatto visivo diretto e sia pronto a fornire un contenimento emotivo mediante abbracci e prendendolo in braccio, nel momento in cui vi è l'esigenza. Altresì importante è che l'educatore si avvalga di un tono di voce tranquillo e di un eloquio lento. È per tale motivo che, anche in tale dinamica relazionale, emerge il costrutto di cura e di gentilezza pedagogica. Attraverso atti di gentilezza, da un lato, i bambini percepiscono accoglienza, amore, valorizzazione e sostegno nel proprio processo di crescita; dall'altro lato, gli adulti hanno l'opportunità di trasmettere ai bambini il valore del rispetto per sé e per altri.

Avere a cuore lo sviluppo del bambino consente di progettare ambienti ed esperienze educative in grado di rispecchiare le loro caratteristiche, fornire risposte ai bisogni emergenti e promuovere il livello di sviluppo potenziale (Vygotskij, 1934), insito in ciascuno di loro.

4. Il valore dell'incontro e della partecipazione: la relazione tra équipe educativa e famiglie

L'ingresso di una bambina o un bambino in un servizio prescolare rappresenta un passaggio delicato, segnando spesso il primo momento di apertura del nucleo familiare ad una sfera sociale più ampia. In primo luogo, sono presenti i genitori che, carichi di speranze e timori, affidano le proprie figlie e figli ad una comunità educante esterna. Le motivazioni che li spingono ad usufruire di questi servizi sono spesso frutto di interazioni complesse: numerosi fattori entrano in gioco, tra cui la situazione economica e lavorativa, la presenza di reti di supporto informali quali parenti disponibili a supportare nella gestione dei bambini, ma anche l'idea di nido o scuola che essi hanno (Milan, 2022). Negli ultimi decenni, le professionalità educative sono state al centro di cambiamenti culturali che hanno visto l'affermarsi di una nuova consapevolezza circa il valore e l'importanza dell'agire pedagogico nell'ambito della prima infanzia. Alcune famiglie, quindi, scelgono di iscrivere i propri bambini e bambine all'interno di questi servizi per offrire loro possibilità di crescita più ampie e ricche. A ciò si aggiunge il fatto che, sempre più spesso, i figli sono frutto di un «progetto genitoriale» attentamente pianificato (Amatori & Maggiolini, 2021) e nascono quando profondamente desiderati, accompagnati da un grande carico di aspettative e di attese.

All'interno dei servizi prescolari, sono presenti educatori e insegnanti che mettono in campo competenze e conoscenze professionali, frutto di anni di studio ed esperienza, insieme alle proprie caratteristiche e storie di vita personale. Infatti, l'agire educativo coinvolge anche l'ambito umano ed emotivo delle équipe, a causa della grande vicinanza e della stretta relazione che viene ad instaurarsi con bambine,

bambini e famiglie. Per questo motivo diventa fondamentale riconoscere i propri vissuti psicologici, al fine di trovare un equilibrio tra essi e il ruolo professionale.

Inoltre, ogni contesto educativo possiede una propria cultura e visione dell'infanzia, ma anche un insieme di valori più o meno espliciti circa lo sviluppo dei bambini e la cura genitoriale. Le pratiche quotidiane, la postura del personale, lo sguardo sui genitori e la comunicazione con essi sono frutto di tali presupposti. È pertanto importante che ciascuna équipe chiarisca quale sia la propria prospettiva, mantenendo un'apertura e una flessibilità nei confronti delle famiglie. Esplicitare le proprie aspettative, rimanendo disponibili all'ascolto e alla rinegoziazione dei significati con i genitori, rappresenta il primo passo per costruire una relazione di fiducia reciproca.

A livello di comunità scientifica e di politiche zerosei, vi è ampio consenso circa l'importanza del coinvolgimento dei genitori nel percorso di crescita dei figli, ma all'interno dei singoli servizi è necessario tradurre tali intenti in prassi ed azioni concrete (Luciano & Marcuccio, 2017).

Ciò permette di superare l'ottica divisiva che vede famiglie e istituzioni zerosei come soggetti contrapposti, in cui le prime sono fruitrici passive di un servizio, mentre le seconde detengono l'autorità e il potere decisionale circa i processi educativi. Milani (2012) evidenzia una «tentazione di chiudere la porta e di trasformare la scuola in una *black box* inaccessibile» (p. 27), guardando alla relazione con le famiglie come ad un ulteriore «carico di lavoro», a fronte di richieste sempre più pressanti anche dal punto di vista burocratico. Andando oltre la prospettiva deficitaria della genitorialità, che produce un «accompagnamento e sostegno non autentico» (Sannipoli, 2018, p. 453), in cui educatori ed insegnanti sentono di dover insegnare ai genitori come comportarsi con i figli, oppure si sostituiscono ad essi, è possibile aprire spazi di incontro.

Occasioni di dialogo a due voci, in quella che Lawrence-Lightfoot (2003) definisce «la conversazione essenziale» tra genitori e insegnanti, sono preziosi per lo sviluppo dell'intera comunità, poiché promuovono il benessere di bambine e bambini, ma anche dei genitori, in un'ottica realmente inclusiva, capace di accogliere le caratteristiche di tutti e di ognuno. Ciò diventa ancora più importante quando i servizi accolgono bambini con Bisogni Educativi Speciali oppure appartenenti a gruppi minoritari, quali famiglie con background migratorio o basso livello socioeconomico. Proprio in questi casi, le istituzioni zerosei sono chiamate a farsi carico della responsabilità di aprire canali comunicativi efficaci, che diano la possibilità ai genitori di esprimere i propri bisogni e risorse (Van Laere, Van Hutte & Vandenbroeck, 2018).

5. Conclusioni

Alla luce delle riflessioni condivise, emerge il ruolo fondamentale di educatrici, educatori ed insegnanti nelle relazioni che si sviluppano all'interno dei servizi per la prima infanzia. In qualità di professionisti dell'educazione, hanno la responsabilità di promuovere un clima relazionale che supporti il benessere proprio e di ciascuno degli attori coinvolti, bambini e adulti compresi. Le interazioni dovrebbero, pertanto, basarsi su una comunicazione aperta e rispettosa, su un autentico interesse e curiosità verso le prospettive altrui, anche se portatrici di idee differenti, su una rilevazione dei bisogni, su una fiducia reciproca e su un impegno a co-costruire ambienti inclusivi per tutti e per ciascuno.

A questo proposito, l'agire educativo attinge a precise conoscenze e competenze pedagogiche, ma investe anche la sfera più personale ed umana, dando vita ad un

“saper esserci” connotato dalle dimensioni della cura e della gentilezza. Pratiche di questo tipo risultano cruciali nel sostenere bambini e famiglie, soprattutto quando si trovano in condizioni di fragilità sociale, fornendo supporto e valorizzando risorse spesso latenti. In tal modo, diventa possibile costruire una comunità educante democratica, orientata allo sviluppo della prosocialità, come auspicato da Felice Corona.

References

- Amatori, G., Maggiolini, S., & Macchia, V. (2021). *Pensare in Grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Amatori, G., Maggiolini, S. (a cura di) (2021). *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*. Pearson Italia, Milano.
- Bondioli, A., Savio, D. (2021). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Carrocci, Roma.
- Brandolini, R., (2022). Educazione e cura dell'infanzia in prospettiva inclusiva, ecologica e sistemica. *Rivista italiana di educazione familiare*. Vol. 29, n. 2, pp. 141-153.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2016). Applying the Science of Child Development. *Child Welfare Systems*. <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Converso, D., Viotti, S., Sottimano, I., Cascio, V., & Guidetti, G. (2015). Capacità lavorativa, salute psicofisica, burnout ed età, tra insegnanti d'infanzia e educatori di asilo nido: uno studio trasversale. *La Medicina del Lavoro*. Vol. 106, n. 2, pp. 92-108.
- Corona, F., De Giuseppe, T. (2015). Dai complessi scenari dell'apprendere ai decostruibili contesti didattici inclusivi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. Anno III, n. 2, pp. 81-92.
- Crispoldi, S. (2019). *Dimensione relazionale: analisi e interpretazione dei dati*, in De Santis M., a cura di, *L'ambiente di apprendimento e la dimensione relazionale nella prospettiva 0-6*, Aracne, Roma.
- d'Alonzo, L. (a cura di) (2017). *La rilevazione precoce delle difficoltà. Una ricerca-azione su bambini da 0 a 6 anni*. Erickson, Trento.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 “Linee pedagogiche per i sistema integrato zero-sei” <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017), *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Final Summary Report*, Odense, Denmark.
- Guerra, M., Luciano E. (2009). *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Edizioni Junior, Bergamo.
- Lawrence-Lightfoot S. (2003). *The essential conversation: what parents and teachers can learn from each other*. Ballantine Books, New York City.
- Lewin, K., (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. Harper & Row, New York.
- Luciano, E., Marcuccio, M. (2017). Famiglie e servizi: verso una tipologia di forme di partecipazione nei servizi per l'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, Vol. 12, n. 1, pp. 123-143.

- Macagno, A., Ragaglia, B., Henning, A., & Bulgarelli, D. (2024). Inclusive Approaches in Italian Early Childhood Education and Care: The View of Practitioners. *Education Sciences*, 14, 385, <https://doi.org/10.3390/educsci14040385>
- Maggiolini, S., Zanfroni, E., & d'Alonzo, L. (2017). Promuovere il benessere dell'educatore al nido tra competenze individuali e dinamiche organizzative: uno sguardo pedagogico. *L'integrazione scolastica e sociale*. Vol. 16, n. 3, pp. 289-300.
- Milan, G. (2022). *Nidi e servizi educativi per bambini tra 0 e 6 anni: un quadro d'insieme*. Dipartimento delle Politiche per la famiglia – ISTAT – Università Ca' Foscari Venezia. https://www.istat.it/it/files/2022/09/Report_servizi_infanzia.pdf
- Milani, P. (2012). Sconfinamenti e connessioni: per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista italiana di educazione familiare*, Vol. 7, n. 1, pp. 25-37.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Sperling & Kupfer, Milano.
- Parsons, T. (1974). *Famiglia e socializzazione*. Mondadori, Milano.
- Sannipoli, M. (2018). Cantieri di genitorialità solidale: un progetto di empowerment comunitario. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 10, n. 15-16, pp. 450-463.
- Sannipoli, M. (a cura di) (2021). *La valutazione della qualità dei servizi 0-6. Un percorso partecipato*. Franco Angeli, Milano.
- Savio, D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*. Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Van Laere, K., Van Houtte, M., & Vandenbroeck, M. (2018). Would it really matter? The democratic and caring deficit in 'parental involvement', *European Early Childhood Education Research Journal*, 26:2, 187-200.
- Vygotskij, L. S. (2008). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Trad.it. Mecacci, L. Editori Laterza, Bari.