

Costruire reti solidali: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva pedagogica *strengths-based*

Chiara Bove¹

Abstract

La focalizzazione sulle risorse genera con più facilità esperienze di interconnessione, di collaborazione o di solidarietà educativa che possono amplificare le risorse individuali delle famiglie generando un patrimonio condiviso (in termini di capitale sociale, Coleman, 1988); la centratura sulle debolezze o fragilità, al contrario, sembra indurre una maggiore divisione o separazione. L'articolo riflette sulla necessità di un impegno pedagogico *strengths-based* da parte dei servizi per l'infanzia per promuovere reti "con" e "tra" le famiglie a partire da una rilettura della relazione scuola-famiglia in un'ottica di capitale sociale e pedagogia trasformativa.

Parole chiave: relazione scuola-famiglia, risorse, dialogo, reti sociali, servizi per l'infanzia.

Abstract

Focusing on resources more easily generates experiences of interconnectedness, collaboration or educational solidarity that can amplify families' individual resources by generating shared assets (in terms of social capital, Coleman, 1988); focusing on weaknesses or fragilities, on the contrary, seems to induce greater division or separation. The article reflects on the need for *strengths-based* pedagogical efforts on the part of Early Childhood Education and Care Services to promote networks "with" and "among" families, reconceptualizing the school-family relationship from the perspective of social capital and transformative pedagogy.

Keywords: school-family relationships, resources, dialogue, networking, ECEC services.

1. Premessa

La letteratura scientifica individua nella relazione scuola-famiglia un importante fattore di protezione per prevenire il disagio e l'esclusione

¹ Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

sociale fin dalla prima infanzia. La ricerca conferma, infatti, l'idea che il capitale sociale (Bourdieu, 1980) delle famiglie aumenti quando i genitori sono coinvolti nella vita dei servizi e della scuola, anche grazie ai legami che si creano tra genitori (Vandenbroeck, 2017). Tuttavia, la crescente complessità dei contesti contemporanei talvolta provoca l'innalzamento di muri che riducono il potenziale dei servizi per l'infanzia come infrastrutture sociali di riferimento soprattutto per le famiglie in condizioni di rischio (Bove, 2021).

A partire dal concetto di "corrispondenza" introdotto da Tim Ingold, l'articolo propone una riflessione teorica sulla necessità di adottare una prospettiva *strengths-based* in chiave pedagogica per ripensare alla relazione scuola-famiglia come leva per favorire la costruzione di reti sociali solidali "con" e "tra" le famiglie fin dalla prima infanzia.

L'obiettivo dell'argomentazione è duplice: da un lato analizzare il potenziale sociale e trasformativo della *strengths-based education*, dall'altro aprire una riflessione sulla necessità di formare gli insegnanti come «educatori dialoganti» (Freire, 2002, p. 82) per favorire la «cittadinanza sociale» (Bramanti, 2012, p. 209) di tutte le famiglie.

2. Riscrivere la qualità delle interconnessioni (reti) con le famiglie

L'antropologo Tim Ingold, in una disamina delle relazioni nella contemporaneità, introduce la parola "corrispondenza" per invitarci a riflettere criticamente sul nostro modo di creare legami nella vita quotidiana:

se oggi il nostro mondo è in crisi è perché abbiamo dimenticato come corrispondervi, impegnandoci, invece, in campagne di interazione. Le fazioni pro-interazione si confrontano tra loro, con identità e obiettivi già predisposti, trattando secondo modi che sono utili ai loro separati interessi, senza fare nulla per trasformarli. La loro differenza si dà all'inizio e rimane anche dopo. L'interazione è perciò una relazione *tra*, la corrispondenza è un *procedere in accordo* (*goes along*). [...] La corrispondenza riguarda i tracciati lungo i quali le vite, nel loro perpetuo dispiegarsi e divenire, si uniscono e al contempo si differenziano le une dalle altre [...] (Ingold, 2021, pp. 9-10).

L'interazione, sembra dire Ingold, non coglie il flusso del cambiamento perpetuo che interessa i protagonisti dell'interazione stessa: lo studioso usa la metafora del fiume per spiegare come, quando ci troviamo di fronte a un fiume, possiamo creare una relazione con l'altra sponda solo se c'è un ponte o una possibilità di passaggio. Ma, una volta sul

ponte, ci troviamo nel mezzo di qualcosa che, mentre la attraversiamo, cambia. Le sponde, infatti, «si formano e si riformano continuamente mentre l'acqua scorre» (*ibidem*).

Quando corrispondiamo, spiega Ingold, ci allineiamo a questo flusso, che è cambiamento e che rende il vivere socialmente connotato, dal momento che «nessuno va avanti da solo» e «ogni vita e ogni conoscenza sono intrinsecamente solidali [...]». La vita sociale è un'unica lunga corrispondenza: più precisamente, è una maglia aggrovigliata di corrispondenze che avanzano tutte simultaneamente, intrecciandosi l'una nell'altra» (*ivi*, p. 11).

Il suggerimento dell'autore è chiaro: per costruire una *corrispondenza* con l'altro dobbiamo accogliere il rischio della trasformazione che accompagna l'esperienza della relazione sociale. La corrispondenza, infatti, è un «procedere in accordo (*goes along*)» (*ivi*, p. 10). E questo implica, necessariamente, adattamenti reciproci.

In questa prospettiva, un sistema educativo competente (Urban, *et al.*, 2012) promuove connessioni solo quando è disponibile a trasformarsi al suo interno per accogliere le spinte al cambiamento, implicite o esplicite, dei suoi partecipanti: nel caso dei servizi per l'infanzia, queste sono date dagli interessi e dagli obiettivi introdotti quotidianamente dalle genitorialità inattese, insolite, imprevedibili che entrano in contatto con i contesti educativi attraverso i bambini e le bambine.

Si tratta di spinte che, mentre promuovono la dimensione sociale delle famiglie, rappresentano “finestre di possibilità” per il sistema stesso che, a partire dall'accoglienza dei diversi stili di *parenting*, ha la possibilità di riscrivere le proprie aspettative di relazione, genere, famiglia, rileggendo la propria cultura pedagogica. Questo implica che i protagonisti della relazione di corrispondenza siano visti nelle loro risorse o interessi, abbiano eguali diritti e possibilità anche in termini di *agency* e potere.

A questo proposito, è interessante ripensare alle relazioni con le “tante normali” famiglie che oggi si affacciano ai servizi per l'infanzia ripartendo dai valori e dalle motivazioni che, in termini individuali e culturali, spingono i genitori a cercare una relazione con i servizi. La letteratura recente riconosce alcune condizioni valoriali o interessi che sembrano incoraggiare i genitori a essere coinvolti nella vita dei figli come partecipanti attivi e, per questo, potenzialmente in grado di “corrispondere”, cioè di essere partner di “coinvolgimenti dialogici” (*ibidem*) capaci di generare trasformazione a partire da una “direzione” o da un “interesse” condiviso (Dewey, 1916).

Una di queste è l'età dei bambini: genitori con bambini piccoli tenderanno a investire di più nel coinvolgimento con gli educatori² o gli insegnanti rispetto a genitori con figli più grandi. La cura dei piccoli, infatti, genera un bisogno più spiccato da parte dei genitori di esserci, di conoscere, di prendere parte, di partecipare e di creare "reti" anche tra pari. Il bambino piccolo funge da "ponte" tra le due sponde del fiume: la famiglia, che si sta definendo come sistema, e il servizio che si apre all'accoglienza.

Accanto alla variabile età, anche il senso di auto-efficacia incide: quando un genitore si sente competente e si rappresenta come interlocutore autorevole, tenderà a essere più presente e a prendere la parola con maggior disinvoltura. Il senso di autoefficacia, ma anche la conoscenza della lingua e delle regole del contesto, influenzano il comportamento genitoriale e spingono ad assumere ruoli più attivi (Hoover-Dempsey, *et al.*, 2005). Al contrario, genitori che hanno sperimentato esperienze di invisibilità e di esclusione, come spesso accade a famiglie che hanno alle spalle storie di "doppia assenza" (Sayad, 2002) o famiglie che scelgono traiettorie esistenziali considerate periferiche rispetto a una presunta "norma" (es. genitori LGBTQ+, ecc.), tenderanno ad assumere una posizione più marginale, silenziosa, incerta, magari replicando le posture sperimentate o subite fin qui (Bove, 2021) o incarnando pratiche attese dal senso comune che limitano la possibilità di introdurre nella comunità educativa nuovi repertori narrativi.

In altri casi, invece, sono le cornici culturali e i modelli di riferimento che modificano l'atteggiamento delle famiglie nei confronti della condivisione o suddivisione di responsabilità educative con i servizi (*ibidem*). Laddove la famiglia assume un'idea di scuola come contesto che non richiede la propria partecipazione, tenderà a ridurre le occasioni di sovrapposizione e di coinvolgimento, privilegiando un approccio che tende a marcare la separazione anziché la sovrapposizione (Epstein, 2011). Viceversa, se la famiglia assume un'immagine di scuola come contesto sovrapposto, tenderà a muoversi nelle zone di confine per cercare di co-educare.

Molti autori hanno sottolineato come non siano solo i fattori culturali a incidere sulla qualità delle interconnessioni scuola-famiglia, ma entrino in gioco fattori socioeconomici, strutturali, interpersonali. Anna Grana-

² I termini 'educatore/educatori', 'insegnante/insegnanti', 'bambino/bambini' sono intesi come inclusivi di tutti.

ta, per esempio, riunisce sotto l'etichetta "interpersonali" i fattori che condizionano la comunicazione tra servizi e famiglie, quali

le capacità di ascolto, di scambio e condivisione delle informazioni, così come la capacità di collaborazione attorno a dei compiti specifici. I fattori interpersonali includono anche le emozioni, gli atteggiamenti e gli stili relazionali del genitore o dell'insegnante che possono influenzare la relazione famiglia-scuola (Granata, *et al.*, 2015, p. 79).

Fattori che tendiamo ad attribuire al carattere, alle disposizioni, alla personalità di ciascuno, incidono profondamente sulla qualità delle interrelazioni che i genitori costruiscono attorno al mondo privato della famiglia.

Tuttavia, se da un lato le variabili che fanno sì che i genitori "ci siano" e "abbiano voce" sono diverse e numerose, all'interno dell'irriducibile «diversificazione delle diversità» (Zoletto, 2023) che caratterizza i contesti educativi contemporanei, dall'altro è nell'infanzia che possiamo costruire un *habitus* collaborante scuola-famiglia che promuove la costruzione di un'infrastruttura sociale solidale che potrà accompagnare la vita dei ragazzi anche negli anni della scolarizzazione.

Imparare a far parte di una rete di "corrispondenze educative" fin dai servizi per l'infanzia è un'esperienza che informa e trasforma la genitorialità, e che offre una base per la strutturazione di modi di essere "genitori in dialogo" con il mondo sociale esterno al microsistema familiare anche negli anni della scuola, quando la competizione e gli attriti tra i diversi stili di *parenting* rischiano di aumentare le divisioni. Quando si sperimenta che cosa significa essere parte di una rete, prendendo la parola e accettando il rischio del cambiamento, si impara a fare rete.

Come è noto, infatti, «appartenere a una rete competente consente ai soggetti e alle famiglie di esperire buoni livelli di benessere» (Bramanti, 2012, p. 209), che fungano da base anche per la qualità della vita quotidiana negli anni della scolarizzazione successiva. La relazione con le famiglie è, in tal senso, un fattore di protezione non solo per il benessere e la qualità della crescita dei bambini, ma anche per l'esercizio della "cittadinanza sociale" delle famiglie (*ibidem*) perché aiuta i genitori a costruire una rete secondaria, a livello di comunità, che contrasta rischi di esclusione, malessere, isolamento che spesso emergono nelle diverse fasi del ciclo di vita della famiglia.

Sappiamo dalla ricerca infatti che, quando i genitori si interessano alla vita dei figli a scuola investendo nella cittadinanza sociale del "fami-

gliare” (Scabini, Cigoli, 2000), migliora il comportamento, aumenta la motivazione (che è l’anticamera della depressione) e l’impegno scolastico dei figli (Epstein, 2011) e cambiano anche le attitudini dei ragazzi nei confronti della scuola (Bove, 2021). Nello stesso tempo, il miglioramento nei comportamenti dei bambini nel rendimento a scuola impatta anche sul comportamento genitoriale, in termini di empowerment (*capitale sociale*, Putnam, 1993) che, a sua volta, migliora il senso di *self-efficacy*. Una spirale virtuosa da non sottovalutare nella definizione delle politiche educative prescolastiche perché aiuta a contrastare quel pericoloso binomio invisibilità/esclusione che sempre più spesso interessa alcune tipologie di famiglie, considerate estranee o distanti da quella presunta “norma” che orienta le pratiche dell’accoglienza.

La sfida pedagogica è prendersi cura di questa rete di *corrispondenze* sociali, che spesso promuovono nuove forme di solidarietà meno obbligata e più scelta, a partire da una *pedagogia strengths-based* connessa all’azione e alla capacità concreta di valorizzare le risorse e gli interessi di tutti i genitori come leva per l’attivazione sociale delle famiglie in una prospettiva di equità e di giustizia sociale.

3. Il potenziale sociale della “*strengths-based education*”

Nella letteratura sull’Early Childhood Education, l’etichetta “*strenghts-based*” indica un approccio educativo basato sulla valorizzazione delle risorse attraverso la collaborazione e la costruzione di una partnership attiva. La “Strengths-Based Education and Practice” (SBEP) è «una prospettiva concettuale e un approccio che promuove l’identificazione e la valorizzazione degli interessi, degli obiettivi e dei punti di forza individuali, di gruppo e della comunità attraverso partnership attive e collaborative» (Swartz, Bartlett, Vele-Tabaddor, 2016, p. 2).

Quando gli educatori si collocano in questa cornice teorica, il loro lavoro si traduce in un impegno verso la costruzione di un ambiente educativo in cui tutti i protagonisti (bambini/e, famiglie, insegnanti/educatori) siano visti e riconosciuti nelle loro peculiarità e interessi e siano messi nelle condizioni di affrontare e superare sfide, imparando gli uni dagli altri. Si tratta di un approccio olistico e sistemico che, quando si allarga al territorio e alla comunità, facilita la costruzione di «un ambiente di sostegno in cui le parti interessate hanno l’opportunità di riflettere, imparare, costruire relazioni e valutare sia le risorse che le sfide» (Swartz, Bartlett, Vele-Tabaddor, 2016, p. 1).

Una cornice teorica che sposa l'idea che gli individui e gli ambienti di sviluppo siano interconnessi, che la partnership tra loro sia un punto di forza, che lo sviluppo di ciascuno sia influenzato dalle interconnessioni tra sé stesso e gli ambienti in cui cresce (Bronfenbrenner, 1979) e che queste siano variabili determinanti per il benessere, ma anche occasioni di formazione.

Come sempre, tuttavia, un conto è assumere questa prospettiva in linea teorica, un conto è tradurla in pratiche coerenti fin dalle prime relazioni con i bambini e i genitori nei contesti educativi prescolastici. La realtà, infatti, dimostra che, sebbene tutti abbiano delle risorse (Lopez, Louis, 2009), talvolta la dimensione delle competenze delle famiglie resta in una zona d'ombra, offuscata da uno sguardo che tende a evidenziare – e amplificare – il deficit o le mancanze. Come se nella frenesia del quotidiano, che spesso genera sentimenti ambivalenti e un forte bisogno di riconoscimento professionale, fosse più immediato cogliere ciò che manca, prima ancora di prestare attenzione a ciò che c'è.

Lopez e Louis (2009) fanno riferimento a cinque principi educativi che stanno alla base della SBEP e che possono contribuire alla sua messa a terra:

- a misurazione delle risorse e di ciò che porta a risultati positivi;
- l'individualizzazione delle pratiche, che implica la capacità da parte degli educatori/insegnanti di adattare i propri metodi ai bisogni e agli interessi dei bambini;
- il *networking* con altri, tra cui famiglie, amici, altri professionisti;
- l'applicazione deliberata delle risorse e lo sviluppo intenzionale delle risorse attraverso “esperienze nuove” (*ibidem*, p. 2).

Si tratta di principi che evidenziano la necessità di osservare i bambini nei loro contesti con l'obiettivo di provocare esperienze di crescita (“esperienze nuove”) a partire dalla conoscenza degli interessi dei bambini stessi, tenendo conto però anche dei *network* entro cui i bambini crescono.

Il principio di fondo è che le risorse individuali si sviluppino meglio in prospettiva interpersonale (Clifton, Nelson, 1992, p. 124). La focalizzazione sulle risorse, infatti, genera con più facilità esperienze di interconnessione, di collaborazione o di solidarietà educativa che, a loro volta, amplificano le risorse individuali generando un patrimonio condiviso (in termini di *capitale sociale*, Coleman, 1988); la centratura sulle debolezze o fragilità, al contrario, sembra indurre una maggiore divisione o separazione (Clifton, Nelson, 1992), riportandoci a quella dimensione di “interazione” di cui parlava Ingold e da cui raramente scaturiscono “esperienze nuove”. Questo vale per i bambini, ma anche per le famiglie.

Famiglie più forti possono creare legami più solidi e prendere parte attivamente a *network* esterni al microcosmo familiare. Un recente documento di lavoro dell'OECD (Ulferts, 2020) ha sottolineato, infatti, come debba essere rivalutato il ruolo che i genitori svolgono riguardo al successo scolastico dei figli a partire dall'osservazione di come essi si relazionano con gli insegnanti fin dai primi anni di vita e di quale posto occupano in questa "rete".

Osservando come i genitori si posizionano nella rete sociale che fa da cornice alle prassi educative familiari e istituzionali, prestando attenzione ai comportamenti che introducono nella relazione con gli insegnanti e con gli altri genitori, ascoltando le domande che pongono, osservando i loro stili comunicativi e i posizionamenti (Pescarmona, Sità, Bove, 2023), si ha la possibilità di avvicinarsi all'universo valoriale e alle pratiche familiari per intercettare risorse e interessi.

Riscrivendo le regole della relazione con le famiglie a partire dalla ricerca delle risorse e attraverso il dialogo si crea quello spazio per la partecipazione educativa che Biesta, riprendendo Dewey, suggerisce in alternativa a una partecipazione che lui definisce "non educativa". Nella prima, spiega Biesta, c'è un margine di cambiamento per entrambi i partner della relazione perché si crea uno spazio intermedio che aiuta a passare dall'impegno reciproco per la risoluzione dei problemi alla capacità di stare nella corrente dei problemi, mettendo in comune processi di attenzione, risposta, sperimentazione, verifica (Biesta, 2002, p. 130). Nella seconda, invece, non sembra esserci margine per il cambiamento.

Si tratta di una prospettiva che richiede ai professionisti non solo capacità osservative, ma anche competenze dialogiche concrete perché è nel dialogo – come vedremo nel prossimo paragrafo – che si crea lo spazio simbolico per costruire quel "ponte" tra le due sponde di cui parlava Ingold, che è leva per l'emersione di risorse per la «cittadinanza sociale» delle famiglie (Bramanti, 2012, p. 209).

4. Il ruolo del dialogo per generare reti solidali

Dobbiamo a Freire una delle argomentazioni più solide sulla pedagogia del dialogo: per lo studioso, l'atteggiamento dialogico è il fondamento dell'educazione intesa come esperienza partecipata e socialmente condivisa.

La parola ha in sé due elementi: il primo è l'azione; il secondo è la riflessione. Con la parola, scrive Freire, possiamo trasformare la realtà,

a patto però che si pronunci una parola autentica. Non esiste per Freire alcuna parola autentica, infatti, «che non sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo» (Freire, 2002, p. 77). Se alla parola manca l'azione, questa diventa «verbosità, bla-bla-bla [...] parola vuota» (*ivi*, p. 78). D'altra parte, se si mette l'accento solo sull'azione, viene meno la riflessione.

Per Freire il dialogo è il momento in cui si fanno «solidali il riflettere e l'agire dei rispettivi soggetti, orientati verso un mondo da trasformare e umanizzare» (*ivi*, p. 79).

Quando gli educatori e gli insegnanti assumono questa prospettiva, l'interlocutore (la famiglia) diventa un «compagno di ricerca», cioè qualcuno che viene coinvolto nel «processo trasformativo di azione-riflessione» (Freire, 2002, p. 87). La qualità di questo dialogo influenza il grado di apertura delle famiglie nei confronti dei servizi.

Se i professionisti condividono un'immagine di famiglia come «compagno/a di ricerca» significa che si muovono insieme nella stessa direzione e che le riconoscono capacità, competenze, interessi (le risorse di cui abbiamo parlato prima), a partire da «un principio di prossimità prima che di alterità» (Ingold, 2021, p. 168); in altre parole, significa che le riconoscono anche la possibilità di esercitare un ruolo in un divenire che funziona grazie a entrambi che stanno nel «mezzo della corrente» (*ibidem*). La parola è, in tal senso, ciò che ci permette di attivarci come esseri sociali, per dirla con Don Milani, perché equivale ad assumere una posizione, esercitare un potere, prendere iniziativa, orientare le prassi. Ma, per essere libera, deve trovare spazi di riconoscimento nella dimensione plurale dei luoghi educativi.

Qui Freire aggiunge una riflessione preziosa per aiutarci a capire come promuovere una cultura della relazione con le famiglie generativa dal punto di vista sociale: la speranza. Non intesa come «un attendere senza fare nulla: non è incrociare le braccia e aspettare» (Freire, 2002, p. 82), ma come «impegno» concreto. Un impegno pedagogico che ha bisogno dell'azione, che non nega i conflitti, ma li tiene insieme per un fine comune.

Il dialogo è, in questo senso, apertura a quel possibile pedagogico che sostiene l'agire educativo in una prospettiva di cittadinanza sociale e solidale. Un'apertura che ha bisogno di *educatori dialoganti* (*ibidem*) consapevoli e formati dal punto di vista pedagogico.

5. Ripartire dall'interesse per l'altro

E. Schein definisce «consapevolezza situazionale» la capacità di capire perché «ci stiamo impegnando in un dialogo e quali sono le regole culturali che supportano una conversazione positiva» (Schein, Schein, 2021, p. 44).

La «consapevolezza situazionale» rimanda alla capacità di stare attenti alla situazione così come si presenta, senza necessariamente attribuire a ciò che accade significati altri, che fanno riferimento a qualcosa che è successo prima (in senso storico e diacronico), o altrove (a casa, a scuola), o che potrà succedere dopo o, anche, a qualcosa che evoca ciò che ci hanno detto altri, dettagli che rimandano ad altro, narrazioni parziali. È il «sapere cosa stai tentando di fare con la realtà» che definisce l'atteggiamento che si introduce (*ivi*, p. 44).

Similmente, Benasayag definisce «pedagogia situazionale» la capacità di «curvarsi» sulla situazione che si presenta nel qui ed ora, limitando le derive che spesso spingono a spostare il punto di osservazione da ciò che si presenta in situazione a ciò che c'era prima o a ciò che ci sarà poi (Benasayag, 2016, p. 94).

Si tratta di una competenza pedagogica importante che ha a che fare con la consapevolezza di sapere perché si fa ciò che si fa in un determinato contesto e con la capacità di osservare ciò che si fa con attenzione, per intervenire con quell'agilità pratica che è richiesta a chi lavora in contesti eterogenei.

Schein definisce questo ripiegamento sull'oggetto come «umile ricerca di informazioni» (Schein, Schein, 2021, p. 41) che «massimizza l'interesse per gli altri e contribuisce a minimizzare bias e preconcetti su di loro» (*ivi*, p. 45).

Questo non significa che l'insegnante *dialogante* si perde nella relazione con l'altro o travalica il confine tra sé e l'altro fino a confondersi. Né che abdichi al suo ruolo in nome di una familiarità o presunta amicizia con i co-ricercatori. Significa che è proteso a comprendere il punto di vista dell'altro per generare qualcosa di nuovo. Con ogni probabilità, l'altro percepirà questa attenzione al punto da lasciarsi trascinare in un atteggiamento speculare. Quando il linguaggio comunica attenzione, interesse, ma anche curiosità e pazienza, l'altro si sente incoraggiato a parlare.

Avvicinandosi all'altro con umiltà, si genera una curiosità positiva e genuina anche nell'interlocutore che si sentirà al centro dell'azione, chiamato in causa, valorizzato nelle sue cornici teoriche e nelle sue competen-

ze. Se considero la famiglia come co-ricercatore, significa che accetto la sfida di impegnarmi, insieme a lei, alla ricerca di qualcosa, chiarendomi le idee su che idea di famiglia orienta il mio modo di entrare in relazione con lei. Significa dunque che accetto, riprendendo Ingold, di “corrispondere” come occasione di conoscenza, condivisione e trasformazione.

Conclusioni

L'investimento in pratiche di corrispondenza, intrecciato all'impegno dialogico, genera la costruzione di spazi intermedi tra famiglie e servizi significativi dal punto di vista pedagogico perché potenzialmente trasformativi. Questo impegno, in una prospettiva pedagogica *strengths-based*, è la base per costruire una infrastruttura sociale di qualità, capace di sostenere tutte le famiglie e i bambini e le bambine che si affacciano ai servizi per l'infanzia, nessuno escluso, ma allo stesso modo nessuno particolarmente incluso.

Talvolta sottovalutiamo il fatto che ad ogni forma di esclusione e di invisibilità si accompagnano forme di inclusione privilegiata o visibilità accordata a priori. Il costrutto di «ingiustizia epistemica» (Fricker, 2007) ci aiuta a cogliere i rischi connessi a posture che, per consuetudine, abitudine, adesione a norme implicite, tendono a costruire ambienti deputati al dialogo, ma che nei fatti ci predispongono a confermare la sintonia epistemica con alcuni interlocutori riducendo il potenziale reale dell'incontro e del riconoscimento di chi, in questo caso, resta in silenzio. Nella “corrispondenza” con l'altro si genera “uno spazio intermedio” di riconoscimento sociale in cui è possibile cogliere particolari prima ignorati, capire, conoscere, apprendere.

Questa è la base per affinare i propri criteri di intervento, studiando come i genitori interpretano le forme della famiglia, come imparano e come cambiano, ma tenendo anche conto di come noi ci posizioniamo in questi spazi intermedi e di quale modello familiare orienta il nostro sguardo.

La formazione degli educatori e degli insegnanti è parte costitutiva della pratica e molta avviene nel fluire quotidiano dell'esperienza dialogica tra adulti, in questi “spazi intermedi” in cui è possibile impegnarsi a costruire ambienti in cui genitori e professionisti possono imparare a “corrispondere”, accettando l'essenza del dialogo come «crescita del sapere per l'uno e per l'altro» (Freire, 2002, p. 25).

Riferimenti bibliografici

- Benasayag M. (2015): *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2016.
- Biesta G. (2002): *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Cortina.
- Bourdieu P. (1980): Le capital social: notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, pp. 2-3.
- Bove C. (2021): *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bramanti D. (2012): Buone pratiche per la famiglia nella comunità. In E. Scabini, V. Cigoli: *Alla ricerca del familiare*. Milano: Cortina, pp. 197-216.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Clifton D. O., Harter J. K. (2003): Investing in strengths. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, R. E. Quinn (eds.): *Positive organizational scholarship*. San Francisco: Berrett-Koehler, pp. 111-121.
- Clifton D., Nelson P. (1992): *Soar with your strengths*. New York: Dell.
- Coleman J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
- Dewey J. (1916): *Democrazia e educazione*. Trad. it. Roma: Anicia, 2018.
- Epstein J. L. (2011): School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), pp. 81-96.
- Freire P. (1968): *La pedagogia degli oppressi*. Trad. it. Torino: EGA, 2002.
- Fricke M. (2007): *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. New York: Oxford University Press.
- Granata A., Mejri O., Rizzi F. (2015): Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 77-91.
- Hoover-Dempsey K. V., et al. (2005): Why do parents become involved? *The elementary school Journal*, 106(2), pp. 105-130.
- Ingold T. (2021): *Corrispondenze*. Milano: Cortina.
- Lopez S. J., Louis M. C. (2009): The principles of Strengths-Based Education. *Journal of College and Character*, 10(4), pp. 1-8.
- Pescarmona I., Sità C., Bove C. (2023): Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamiche di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa. *Pedagogia e Vita*, n. 81(2), pp. 32-44.
- Putnam R. D. (1993): The prosperous community. Social capital and public life. *The American prospect*, 13, pp. 35-42.
- Sayad A. (1999): *La doppia assenza*. Trad. it. Milano: Cortina, 2002.
- Scabini E., Cigoli V. (2000): *Il familiare*. Milano: Cortina.
- Schein E., Schein A. P. (2021): *L'arte di fare domande. Quando ascoltare è meglio che parlare*. Trad. it. Milano: Guerini Next.
- Swartz M. I., Bartlett J. D., Vele-Tabaddor E. (2016): Strengths-Based Education and Practices. In D. Couchenour, J. K. Chrisman (eds): *The Sage*

Encyclopedia of Contemporary Early Childhood Education (Vol. 3). SAGE Publications, pp. 1301-1304.

Ulferts H. (2020): Why parenting matters for children in the 21st century: An evidence-based framework for understanding parenting and its impact on child development. *OECD Working Paper*, n. 222.

Urban M., Vandebroek M., Van Laere K., Lazzari A., Peeter J. (2012): Towards competent systems in Early Childhood Education and Care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), pp. 508-526.

Vandebroek M. (2017): Supporting (super)diversity in early childhood settings. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli, N. Barbour (eds.): *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy*. Sage Publications, pp. 403-417.

Zoletto D. (2023): *Superdiversità a scuola*. Brescia: Scholè.

