

Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie

Paola Milani

Terre di confine e terre di mezzo

La comunità scientifica odierna esprime un generalizzato consenso sulla imprescindibilità di coinvolgere i genitori nella vita della scuola e dei servizi educativi¹ e di apprendere a co-abitare quella terra di mezzo fra scuole e famiglie per farla divenire, piuttosto che una terra di nessuno, un reale terreno di lavoro comune (Lawrence, 2003).

Questo consenso inizia a imporsi tra gli anni Settanta e Ottanta, con le prime formulazioni della teoria, attualmente definita bio-ecologica dello sviluppo umano, di U. Bronfenbrenner, la quale permette di chiarire che «lo sviluppo del bambino è influenzato da una rete di sistemi che si influenzano reciprocamente e che formano l'ambiente o l'ecosistema nel quale il bambino cresce. La crescita e gli apprendimenti sono in funzione di un insieme di forze a due livelli: il primo interessa i rapporti tra i bambini e le loro famiglie, i loro ambienti quotidiani, il secondo i legami tra i diversi tipi di ambiente» (Bronfenbrenner, 1979).

L'approccio ecosistemico mette in luce la potenza dell'influenza familiare sullo sviluppo dei bambini documentandone empiricamente gli effetti; sottolinea come l'educazione nei servizi educativi sia, da un lato, un'occasione imprescindibile per coinvolgere ogni genitore in un percorso attivo di attualizzazione del proprio potenziale educativo, e, d'altro lato, un lavoro che ha esso stesso necessità del coinvolgimento della famiglia per rendere durevoli gli effetti positivi della partecipazione

¹ In questo articolo sono utilizzati indifferentemente i termini scuola e/o servizi educativi, come insegnanti e/o educatori, per definire il complesso della realtà dei servizi educativi e scolastici in rapporto al mondo familiare.

a un contesto educativo sullo sviluppo del bambino, in termini di apprendimento, ben-essere, superamento delle disuguaglianze (Pourtois, Desmet, 2004; Pourtois, Desmet e Lahaye, 2007).

L'idea che per sostenere la crescita di un bambino sia necessario avviare una dinamica di relazioni fra soggetti diversi, in cui realizzare pratiche e strategie che permettano ai genitori di assumere un ruolo attivo nella vita, nella cultura e nelle decisioni relative ai bambini (Bove, 2007a), diviene cioè un assioma validato empiricamente piuttosto che una ipotesi marginale e opzionale.

A livello internazionale, la letteratura scientifica anglofona utilizza il termine *parent involvement* per riferirsi alla partecipazione delle famiglie alla vita scolastica dei figli e alle strategie poste in essere dagli insegnanti per coinvolgere i genitori nell'educazione dei bambini (Henderson, Mapp, Johnson e Davies, 2007; Bove, 2007b).

La letteratura francofona utilizza più spesso i termini *partenariat*, *alliances* e *accueil* riunendo insieme differenti modalità di intervento con i genitori (Fablet, 2007; Bouveau, Cousin, Favre-Peroton e De Singly, 2007; Musatti, Rayna 2010; Deslandes 2009).

Anche in Italia si sta progressivamente affermando un nuovo paradigma che concepisce ogni servizio educativo come luogo di educazione dei bambini e apprendimento *tramite* il coinvolgimento dei genitori, intendendo cioè l'educazione dei bambini e il coinvolgimento dei genitori come due facce della stessa medaglia, al di là di qualsivoglia funzionalismo.

Tale paradigma, radicandosi in una tradizione già fortemente partecipativa di buona parte dei servizi educativi italiani, sta positivamente generando una fertile operazionalizzazione attraverso il diffondersi di pratiche volte a costruire relazioni basate sul partenariato (Bouchard, 2002; Montandon, 2001), in varie parti del Paese, nonostante il persistere di importanti differenze dovute al contesto geografico (Istat, 2012), o alla tipologia di servizio (nido aziendale, familiare ecc.), o all'ordine e/o grado di scuola, o all'approccio pedagogico ecc.

Tali pratiche sono diverse fra loro, ma sono accomunate dall'obiettivo di voler permettere ai genitori di varcare la soglia dei servizi, metaforicamente e concretamente parlando, di voler ridurre la distanza fra genitori e servizi, assumendo l'idea che ci sia molto da imparare aprendosi alla diversità delle famiglie e lasciandosi trasformare da tutta la pluralità oggi insita in esse.

Esse possono dunque rientrare nella vasta categoria della *Partecipazione* definita dal documento *Enfants d'Europe*, come un *valore essenziale*

[...] come espressione democratica e mezzo per combattere l'esclusione sociale. La partecipazione esige un lavoro pedagogico che supporti lo sviluppo e l'educazione di ogni bambino. La partecipazione è aperta all'intera comunità: bambini, genitori, operatori nei servizi, politici e cittadini. Dovrebbe permettere a questi gruppi di contribuire alla costruzione di un progetto comune e della durata del servizio, tra cui il supporto in modalità diverse e la partecipazione alla gestione, alle decisioni e alle valutazioni (Comunità Europea, 2006).

Può essere utile, a questo punto, provare a chiarire la natura dei termini: si parla infatti, in modo anche intercambiabile, di corresponsabilità, alleanze e patti, come di partenariato, coinvolgimento e partecipazione dei genitori, ma se non si usano con appropriatezza tali parole, si rischia di renderle vuote e in ultima analisi inefficaci, con il risultato che i genitori, sulla carta, sono definiti i partner dell'azione educativa, ma se poi andiamo a vedere come stanno le cose, li troviamo spesso fuori dalla porta.

La paura dell'altro, del genitore nello specifico, lo spettro del lavoro aggiuntivo a quello che si fa già il mattino con i bambini, la rappresentazione dell'altro come nemico piuttosto che come alleato, la conseguente tentazione di chiudere la porta e di trasformare la scuola in una *black box* inaccessibile, non può dirsi certo superata. Dalla scuola dell'infanzia in poi, parallelamente alla diminuzione delle occasioni di incontro e di lavoro comune fra insegnanti e genitori, essa si rende anzi via via più palese. E proprio in questi tempi, in cui siamo, sempre più, tutti connessi fra noi.

Secondo Lawrence i genitori sono i naturali nemici (Lawrence, 2003) della scuola, la parte originariamente separata (da *pars*, etimo di partenariato), che rappresenta un mondo altro, il privato appunto, che storicamente ne è stato considerato l'antagonista principale. Siamo su due campi di gioco diversi. E questo bisogna esplicitarlo per identificare dove stanno i confini: definire con chiarezza la natura della partecipazione, di quello stile inclusivo che crea un *fitto legame* non vuol dire che i genitori possano fare, dire, chiedere tutto, ma che i confini sono tracciati. Per passare da un territorio all'altro, per sconfinare e contaminarsi positivamente, costruire dialoghi e progetti fattibili, i confini sono necessari. Si tratta di costruire una geografia di rapporti che permetta di abitare tutto il territorio e quindi di trovare le vie per co-educare i bambini assumendo ognuno la propria parte, in una forte prospettiva di responsabilità condivisa in cui ognuno sa dove è il confine e chi fa cosa, quando e perché all'interno del progetto educativo che riguarda quel singolo bambino.

Il genitore necessita di incontrare professionisti che gli riconoscano le capacità di creare ben-essere per il proprio figlio e che lo legittimino a porsi come un *Demanding Parent* (Crew, Dyja, 2007, p. 155) ossia un interlocutore consapevole sia dei propri diritti sia delle proprie responsabilità. Questa legittimazione deriva, in ultima analisi, dalla capacità di gestire i rapporti tra scuola e famiglia nella prospettiva della trasparenza. Questo significa concretamente utilizzare ad esempio la prima riunione (Milani 2010) per conoscersi reciprocamente, per ascoltare i genitori e non solo per informarli, per dire ai genitori cosa significa educare secondo la scuola e iniziare a chiedere cosa significa educare secondo loro, piuttosto che informarli sul numero dei cm che devono avere i quadretti dei quaderni dei bambini di prima per ogni lato. Gli insegnanti sono su un terreno, loro sono sull'altro: fra loro confini vaghi, una terra di mezzo inabitata.

Se un po' alla volta cominciamo a definire i confini chiarendo cosa c'è in mezzo a quella terra, identificandone concretamente i contenuti (quali aspetti dell'educare sono condivisi fra scuola e famiglia e vanno quindi collocati lì in mezzo? Il tema dell'autonomia, ad esempio: come è gestita a casa e a scuola? O quello delle regole: quali sono, come si definiscono a casa e scuola, quali sono le modalità per farle rispettare e le conseguenze se non si rispettano? ecc.), ognuno acquisirà gradualmente gli strumenti per capire qual è il proprio posto, e abitarlo con saggezza e consapevolezza.

Il campo minato dei pregiudizi e delle reciproche rappresentazioni negative («quella mamma è delegante, quell'altra è invadente» ecc.) si trasformerà un poco alla volta in un campo di gioco in cui sarà possibile giocare insieme, tra genitori e insegnanti, come con altri adulti della comunità locale, una partita onesta e addirittura piacevole (Galardini, 2010), come ci dimostrano i tanti esempi di scuole e servizi in cui genitori e insegnanti costruiscono insieme attività anche informali quali feste, spettacoli, gite con l'obiettivo esplicito di divertirsi insieme, creare relazioni, riannodare i nodi di un tessuto sociale che crea supporto e concreto ben-essere per i bambini e le famiglie, vera prevenzione, cosa impagabile, in special modo per le famiglie più vulnerabili (Larivée, Kalubi e Terrisse, 2006).

Dobbiamo allora andare a conoscere le pratiche per capire se questo nuovo paradigma, che abbiamo visto essere così fortemente condiviso nella comunità scientifica, ha dato vita a una nuova 'santa alleanza', magari solo retorica, fra genitori e insegnanti di cui tutti si riempiono la bocca e su cui si sono sprecati fiumi d'inchiostro o, nella vita quotidiana dei servizi, ha generato qualcosa in più o magari di diverso.

Un repertorio di pratiche e un inventario di domande²

Repertoriare le pratiche non è semplice (Mackiewicz, 2010) sia perché, a fronte di alcune pratiche diffuse trasversalmente nella gran parte dei servizi educativi, altre sono invece tipiche di un certo contesto, sia perché sono molteplici, alcune di tipo formale (colloqui, riunioni ecc.), altre informale (feste, gite), sia perché una stessa pratica può essere utilizzata con modalità, obiettivi, significati assai diversi. Ad esempio, un colloquio può essere realizzato per dialogare, informare, ascoltare, giudicare, ecc., può durare cinque minuti o un'ora, può svolgersi una volta all'anno o ogni tre mesi ecc. Questo significa che un repertorio di pratiche che le definisce, chiarisce e categorizza è importante, ma non sufficiente, in quanto può contribuire a creare un'idea esaustiva di cosa si fa con le famiglie, ma non dice quanto e come lo si fa, non rende conto cioè della natura di tali pratiche. Ciononostante, nella tabella che segue proponiamo un sintetico repertorio di tali pratiche, tentando almeno di collegare le pratiche agli obiettivi che solitamente si vogliono raggiungere mettendo in atto quella tale pratica.

Al fine di repertoriare, è utile chiarire che la partecipazione dei genitori non è un evento puntuale, ma un processo graduale e complesso, che si muove fra tensioni opposte, costituito da fasi e obiettivi diversi, centrato sul lavoro che genitori e insegnanti possono fare sia a casa che a scuola, ossia sul partenariato. Il partenariato è stato definito come una condivisione di informazioni e saperi, compiti e responsabilità in vista della realizzazione di uno scopo comune (Bouchard, 2002; Bouchard, Kalubi e Sorel 2011). Il fine secondario di esso è l'instaurarsi di una relazione di fiducia centrata sulla condivisione piuttosto che sull'affermazione del potere; il fine primario è il miglioramento della capacità degli adulti di rispondere ai bisogni del bambino e quindi l'aumentato benessere del bambino in generale e a scuola, e quindi il miglioramento del rendimento scolastico.

Le tappe principali, che vanno da un minimo a un massimo di dialogicità, di tale processo, che va guidato e fattivamente sostenuto, sono riassumibili come segue:

² Una piccola parte di questo paragrafo (fino alla tabella compresa), comunque riveduta e modificata in questa sede, è stata pubblicata in Milani P., *Introduzione a Lawrence-Lightfoot S. (2003), La conversazione essenziale. Che cosa possono imparare genitori e insegnanti gli uni dagli altri*. Tr. it. Junior, Bergamo, in corso di stampa.

- informare;
- ascoltare;
- permettere e favorire la partecipazione;
- coinvolgere;
- sostenere la genitorialità.

Tab. 1 – Repertorio delle pratiche

Azione	Obiettivi	Repertori di pratiche connesse
Informare	Dare conto ai genitori, documentando in maniera regolare, l'andamento scolastico dei figli (con focus sui progressi e sui successi), della classe e della vita scolastica in generale. Aiutare i genitori a conoscere e a comprendere la scuola e le sue dinamiche.	2/3 colloqui all'anno di pochi minuti ciascuno; 1 o 2 riunioni (di scuola o classe/sezione) all'anno di un'ora circa ciascuna.
Ascoltare	Conoscere il bambino e la famiglia, l'ambiente sociale da cui il bambino proviene, il <i>modus vivendi</i> della famiglia, la mentalità, le abitudini, gli stili educativi, l'organizzazione della vita quotidiana, la storia ecc.	Colloqui di varia natura realizzati in vari periodi dell'anno; riunioni collettive, di sezione e classe ripetute più volte all'anno e con un tempo diversificato a disposizione, assemblee collettive; comunicazioni scritte, telefoniche, via mail, SMS, piattaforme on line ecc.
Favorire la partecipazione	Permettere ai genitori di entrare a scuola per consentire loro di conoscere l'esperienza scolastica del figlio e l'organizzazione scolastica complessiva, per avvicinare l'esperienza scolastica e l'esperienza familiare, per dare la parola ai genitori, per accogliere il loro contributo, per ottimizzare il rendimento scolastico e favorire il benessere a scuola e complessivo dei bambini.	I genitori partecipano e collaborano alla preparazione di gite, giornate a porte aperte, recite, feste (Natale, fino anno ecc.). Si organizzano attività di collaborazione in classe, aiuto al mantenimento della struttura, incontri in pizzeria, aste di torte, giri di telefonate durante i giorni in cui nevicata o c'è sciopero, turni di lavoro in biblioteca ecc. Si realizzano laboratori di attività varie, atelier e «gruppi del fare» per preparare materiale didattico, giocattoli, storie, piccole <i>pièce</i> teatrali o musicali. Si costruisce il giornale dei genitori in appositi gruppi.

		<p>Si realizza l'esposizione di lavori dei bambini, di foto, video.</p> <p>Si collabora alla ricerca di fondi per acquisti vari e progetti speciali ecc.</p> <p>Si favorisce la costruzione di reti, sia orizzontali (tra famiglie) che verticali che sostengono l'informazione reciproca, la solidarietà e la vita quotidiana.</p> <p>La partecipazione può essere anche di natura gestionale e avvenire quindi nei luoghi deputati dei consigli di sezione, comitati di gestione ecc.</p>
Coinvolgere	<p>Assumere la prospettiva della co-educazione in cui genitori e insegnanti si ascoltano reciprocamente, riconoscendo i rispettivi ruoli e saperi, per elaborare un piano d'azione comune dove si definisce chi fa cosa e quando in rapporto al progetto educativo di ogni bambino, che ha come effetto l'adozione nell'alunno di un comportamento migliore in classe, il sentimento di ben-essere e una migliore qualità degli apprendimenti.</p>	<p>Gruppi di parola, gruppi del fare, laboratori, atelier, genitori che entrano in classe con e senza appuntamento; vario uso di telefono, SMS ecc., della documentazione: cartelloni, foto, diari, filmati, bacheca, newsletter, ecc.</p> <p>Pratica dell'ambientamento/ inserimento per i bambini nuovi iscritti; pratiche dell'accoglienza mattutina e del ricongiungimento quotidiano, dell'uso del diario del bambino o del quaderno dei genitori e/o di altra tipologia di documentazione.</p>
Sostenere	<p>Sostenere i genitori nell'esercizio del ruolo parentale, aiutarli a riconoscere, rispettare, mettersi in sintonia e soddisfare i bisogni di crescita dei bambini attraverso azioni varie di natura educativo/formativa (parenting support) sviluppate a partire dall'analisi dei diversi bisogni formativi dei genitori.</p>	<p>Il sostegno può essere esplicito e implicito.</p> <p><i>Esplicito:</i> conferenze, lezioni, seminari formativi, laboratori di educazione parentale, gruppi di parola, conversazioni libere, caffè-genitori ecc.</p> <p><i>Implicito:</i> il genitore è messo in condizione di fare degli apprendimenti in rapporto a se stesso come genitore, in alcune situazioni specifiche quali la partecipazione a un'attività di gioco o lettura con i bambini o a un laboratorio.</p>

Nella frequentazione quotidiana si possono offrire confronto, punti di osservazione, stili relazionali diversi, esempi di rispetto, attenzione, sollecitudine, cura per i bambini che diventano, per il genitore, occasioni di riflessione sul bambino e di coscientizzazione del ruolo genitoriale, come anche opportunità di riflessività sociale sul tema dell'educare nella dimensione del quotidiano.

Questa tabella può essere utilizzata dagli insegnanti di un singolo servizio come quadro di riferimento per analizzare il livello della partecipazione, per fare il punto sul proprio lavoro e verificarlo, magari insieme ai genitori. Per utilizzarla come concreto strumento operativo in grado di contribuire ad aumentare la frequenza e l'intensità delle pratiche dialogiche nella realtà delle scuole di ogni ordine e grado, può essere d'aiuto affiancare a questo repertorio anche un *inventario* di domande utili a far avanzare l'analisi e quindi a diversificare e facilitare i diversi livelli della comunicazione tra scuole e genitori. Un esempio di tale *inventario* – vagamente ispirato ad alcuni dei materiali prodotti all'interno del vasto programma *Rapprocher les familles et l'école primaire* realizzato dal Governo del Québec nel 2004 –, centrato solo sulle prime due aree (informazione e ascolto) riportate in tabella, è di seguito proposto:

- C'è una politica generale e condivisa di comunicazione tra scuola e genitori?
- La scuola informa i genitori sulle modalità che sono previste per comunicare con loro?
- In quali momenti dell'anno e per quali ragioni si comunica con i genitori? Tali ragioni sono esplicitate ai genitori?
- La scuola rivolge specifiche domande ai genitori sui loro bisogni e le loro attese nei confronti della scuola stessa? Se sì, con quali mezzi?
- Quali sono gli strumenti che la scuola utilizza per comunicare con i genitori oltre al diario? Esiste un giornale? Un bollettino? Un sito Internet? Una piattaforma on line? Una bacheca ben visibile? Come e da chi vengono utilizzati questi strumenti? Qual è la loro reale efficacia? La scuola ha un modo per verificare se l'informazione è arrivata a casa?

- I genitori sono informati delle decisioni e delle azioni dei diversi consigli (di classe, di istituto, ecc.)? Come?
- La scuola considera il telefono come uno strumento di comunicazione utile? Se sì: come e da chi, quando, quanto è utilizzato? Si usano gli SMS? Come?
- Quando la scuola deve comunicare con i genitori (in maniera scritta o orale) sono previste delle attenzioni specifiche:
 - ai genitori separati che hanno o meno l'affido condiviso dei bambini;
 - ai genitori stranieri/allofoni;
 - ai genitori poco alfabetizzati o in situazione di svantaggio culturale;
 - ...
- Nei messaggi trasmessi ai genitori, qual è in generale il tono della comunicazione privilegiato (neutro, caldo, positivo, critico, freddo ecc.)?
- Il giornale locale o il sito web del Comune possono essere utilizzati anche come strumenti per veicolare le comunicazioni scuola-famiglia?
- La scuola si occupa di informare la comunità locale delle sue attività e delle sue realizzazioni? Se sì, come?
- La scuola si assicura che i genitori conoscano i servizi socio-educativi, socio-sanitari e sanitari presenti nel territorio e rivolti ai bambini e alle famiglie?
- I genitori sanno quando e come possono comunicare con la scuola? Nello specifico: con il preside, il singolo insegnante, la segreteria, il team di riferimento ecc.?
- È agevole per i genitori poter comunicare con i diversi livelli della scuola o la comunicazione è complessa e burocratizzata?
- I genitori sono legittimati a esprimere le proprie opinioni, domande, difficoltà, proposte? Sono informati su quali sono le sedi e le modalità previste per fare questo, oltre che su chi sono gli interlocutori?

Alcune questioni aperte

La categorizzazione un po' più precisa delle pratiche, la chiarezza linguistica nell'identificarle e definirle, il mettere a disposizione strumentazione concreta sono tre semplici punti proposti in questo articolo con l'intento di contribuire a consolidare l'approccio educativo qui proposto, centrato sulla partecipazione dei genitori in una scuola considerata come centro di una comunità e non come un'isola, capace di mobilitare

il potenziale educativo dei genitori come quello intellettuale e sociale dei bambini, al fine di superare le diseguaglianze sociali e costruire una società più democratica (Franzini, 2010).

La partecipazione dei genitori è stata definita uno strumento imprescindibile in questo quadro (Deslandes, 2009; Eurydice, 2009; Henderson *et al.*, 2007), ma gli aspetti da approfondire perché questa partecipazione divenga reale, sarebbero ancora molti. Non avendo lo spazio, in questa sede, per prendere in esame compiutamente tali aspetti, li menzioniamo rapidamente di seguito:

- la questione della diffusione tutt'altro che omogenea delle pratiche sopra presentate sul territorio nazionale, come fra i vari ordini e gradi di scuola, il che non garantisce equità di diritti ai bambini;
- la questione della formazione di base e in servizio che sostenga la pratica del lavoro con le famiglie, che consenta a ogni servizio educativo di definire la propria geografia di rapporti nei confronti delle famiglie, definendo il proprio territorio, ossia il proprio compito e il proprio ruolo: in un momento in cui si indebolisce la formazione pedagogica degli insegnanti (Fondazione Agnelli, 2012), in cui l'Italia è uno dei pochi Paesi europei che non riconosce l'importanza del titolo di laurea per lavorare nel segmento 0-3 (davvero paradossale, dato il fatto che, oggi, per lavorare nel segmento 3-6 è necessaria una laurea quinquennale a ciclo unico), va ricordato con forza che il diritto dei bambini alla mobilità sociale passa anche attraverso la porta della formazione pedagogica, di base e in itinere, delle educatrici al lavoro con le famiglie;
- la debolezza diffusa del piano organizzativo, regolamentale e economico attraverso cui la dirigenza delle scuole organizza la partecipazione dei genitori: si tratta di un fattore cruciale che sostiene, o, in assenza, sopprime, le condizioni organizzative istituzionali perché il processo tecnico-operativo del partenariato possa radicarsi;
- la tendenza diffusa a generalizzare, parlando di lavoro con le famiglie *sic et simpliciter* senza chiarire a quali famiglie ci si riferisce, lasciando di fatto sullo sfondo pratiche specifiche rivolte soprattutto a quelli genericamente definibili come genitori svantaggiati, sul piano economico, sociale, culturale, psicologico, e che oggi sono in netto aumento;
- la difficoltà persistente a creare meccanismi di raccordo non solo fra famiglie e scuole, ma anche fra scuole e servizi, all'interno delle comunità locali. Difficoltà manifesta soprattutto nelle situazioni or ora citate di svantaggio e vulnerabilità in cui i bambini e i loro

genitori troppo raramente riescono ad accedere a prese in carico integrate, realmente multidisciplinari ed efficaci da parte di scuole e servizi insieme.

C'è dunque bisogno di molto lavoro ancora, sia sul piano della ricerca che della pratica, oltre che per connettere questi due piani fino a poter loro permettere di sconfinare l'uno nell'altro. Nello stesso modo gli insegnanti hanno molto da fare per delineare giusti confini con le famiglie, che rendano possibile, paradossalmente, entrare nel terreno dell'altro, tenere le porte delle classi aperte, magari anche a orari improbabili, e, in sintesi, attraversare quella terra di nessuno e tutto quell'inesplorato che, incredibilmente, sta ancora lì, in mezzo, a disturbare i rapporti fra insegnanti e genitori.

Bibliografia

- Bove C., (2007a): Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali. *Educazione Interculturale*, 3, pp. 341-359.
- Bove C., (2007b): Parent Involvement. In: New R.S. e M. Cochran (a cura di), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, Westport, Connecticut. London: The Countries, Praeger, vol. 4, pp. 1141- 1145.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Bronfenrenner U. (2005): *Rendere umani gli umani*. Trad. it. Trento: Erickson, 2010.
- Bouchard J.M. (2002): Partenariat et agir communicationnel, in V. Guerdan, J.M. Bouchard, M. Mercier (sous la dir. de), *Partenariat: chercheurs, praticiens, familles*. Outremont, Québec: Les Editions Logiques pp. 115-130.
- Bouchard J.M., Kalubi J.C., Sorel L. (2011): Le partenariat entre les parents et les intervenants: des perceptions aux réalisations. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 61-78.
- Bouveau, P., Cousin, O., Favre, J. (1999): *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris: ESF.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della Famiglia*. Roma: Carocci.
- Comunità Europea (2006): Dieci Principi di qualità per ripensare i servizi educativi. In: *L'infanzia e i servizi per l'infanzia: verso un approccio europeo. Un documento di consultazione di "Bambini in Europa"*. *Bambini in Europa*, 1, pp. 7-9.
- Contini M.G. (a cura di) (2012): *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Crew R., Dya T. (2007): *Only connect: The way to save our schools*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

- Deslandes, R. (a cura di) (2009): *International Perspectives on Student Outcomes and Homework. Family-school-community partnerships*. London and New York: Routledge.
- Epstein J.L. et al. (2009): *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- EACEA P9 Eurydice (Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura) (2009): *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. <<http://www.eurydice.org>>.
- Fablet D. (a cura di) (2007): *L'éducation des jeunes enfants: pour de nouvelles modalités d'accueil éducatif*. Paris: L'Harmattan.
- Fava Vizziello G. (2008): *La Partecipazione*. Padova: Piccin.
- Fondazione Agnelli (2012): *Sapere di non sapere. I docenti neo-assunti giudicano la propria formazione iniziale. Un'analisi a partire dai giudizi espressi da 32.000 insegnanti entrati in ruolo nel triennio 2008-2010*. <http://www.fga.it/uploads/media/Fondazione_Agnelli>.
- Franzini M. (2010): *Ricchi e poveri. L'Italia e le disuguaglianze (in)accettabili*. Milano: Università Bocconi.
- Galardini A. (a cura di) (2010): *Partecipare l'educazione*. Roma: Carocci.
- Guerra M., Luciano E. (2009): *La relazione con le famiglie nei servizi e nella scuola per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Henderson A.T., Mapp K.L., Johnson V.R., Davies D. (2007): *Beyond the bake sale: the essential guide to family-school partnerships*. New York: The New Press.
- Istat (2012): *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Larkin K., Martin L. (2004): *Rapprocher les familles et l'école primaire*. Montréal, CA: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Larivée S.J., Kalubi J.C., Terrisse T. (2006): La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des Sciences de l'éducation*, 32, 3, pp. 525-543.
- Lawrence-Lightfoot S. (2003): *La conversazione essenziale. Che cosa possono imparare genitori e insegnanti gli uni dagli altri*. Trad. it Bergamo: Junior, in corso di stampa
- Mackiewicz M.-P.(2010): Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en réseau d'éducation prioritaire. *Revue Internationale de l'Education Familiale*, 28, pp. 73-91.
- Mantovani S., Caggio F. (a cura di) (2004): *Famiglie, bambini ed educatrici. Esplorazioni del consueto*. Bergamo: Junior.
- Milani P. (2009): Le relazioni tra scuola e famiglia: oltrepassare confini e barriere invisibili. *Studium Educationis*, 3, pp. 111-120.
- Milani P. (a cura di) (2010): *Un tempo per incontrarsi. Pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia*. Padova: Kite.
- Montandon C. (2001): Qualche interrogativo sul partenariato, in P. Milani (a

cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson, pp. 287-293.

Musatti T., Rayna, S. (2010): Parents-professionnelles: Rapports de pouvoir, savoirs sur la petite enfance et relations interpersonnelles en crèches. In: G. Brougère (dir.), *Parents: savoirs et pratiques au préscolaire*. Bruxelles: P. Lang.

Pourtois J.P., Desmet H. (2004): *L'Educazione implicita*. Trad. it. Pisa: Del Cerro.

Pourtois J.P., Desmet H., Lahaye W. (2007): *Transmettre*. Bruxelles: De Boeck.

