



FOCUS

Abitare i servizi educativi: nuove prospettive di partecipazione servizio-famiglia

Claudia Ciccardi

PhD Student | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca | c.ciccardi1@campus.unimib.it

Paola Zonca

Assistant Professor of Education | Department of Philosophy and Education | University of Turin | paola.zonca@unito.it

Living ECEC centres: new perspectives on service-family engagement

Abstract

Offering families the opportunity to live ECEC creates effective engagement to support the construction and fostering of parental empowerment. ECEC can now become an educational place for everybody, by transforming into contexts that offer reflection, growth and development. Parenthood is so complex that requires services to be repositioned, as they get closer to families, to foster an intersubjectivity-based harmonious growth. This paper aims to present a reflection of the educators who embraced new professional postures and tells ECEC-family relationship strategies that have led the educators to question their sense of welcome and participation, highlighting the need to change practices. A change of posture has allowed educators to feel they are not holders of certain educational knowledge, but professionals constantly in research.

Keywords

Engagement, ECEC centres, reflective thinking, empowerment, families

Offrire alle famiglie l'opportunità di abitare i servizi educativi 0-6 significa costruire partecipazione capace di favorire l'empowerment genitoriale. Nidi e Scuole possono diventare luoghi educativi per tutti, trasformandosi in contesti capaci di riflessione e sviluppo per gli attori che vi abitano. Il contributo presenta la riflessione dei professionisti che, in ascolto delle domande educative delle famiglie, assumono nuove posture per la costruzione di spazi di crescita comunitaria intorno ai temi dell'infanzia. Vengono espone strategie di relazione tra Nido e famiglie che hanno portato le educatrici ad interrogarsi sul senso di accoglienza, appartenenza e partecipazione, mettendo in luce la necessità di modificare le pratiche. Un cambio di postura che ha permesso alle educatrici di non sentirsi detentrici di un sapere educativo certo, ma figure costantemente in ricerca.

Parole chiave

Partecipazione, servizi 0-6, pensiero riflessivo, empowerment, famiglie

* Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici che ne condividono l'impianto complessivo. A titolo puramente formale i paragrafi 1 e 4 sono da attribuire a Paola Zonca, i paragrafi 2 e 3 a Claudia Ciccardi

1. Introduzione

In questi ultimi decenni numerosi segnali consentono di registrare, anche a livello internazionale (Dusi, Pati, 2011; Guerra, Luciano, 2014; Lester, Sparrow, 2010/2015; OECD, 2021; Cameron et al., 2023), il riconoscimento della famiglia come contesto peculiare di umanizzazione permanente, come ambiente privilegiato dello sviluppo delle persone e del loro inserimento nel contesto comunitario e come realtà portatrice di progettualità. La famiglia, pertanto, necessita di essere promossa, avvalorata e potenziata come soggetto istituzionale anche dai servizi educativi che dovrebbero accompagnarla ad esprimere la propria soggettività attraverso proposte concrete. Si tratta infatti di favorirne l'iniziativa e la capacità di azione, "di custodire il suo essere risorsa di cura, oltre che per i suoi membri, per i contesti sociali in cui è inserita, di renderla partecipe negli itinerari di sviluppo e supporto ad essa rivolti" (Rossi, 2015, p. 17).

Dobbiamo, infatti, ricordare che i servizi non accolgono solo il bambino ma un sistema ecologicamente inteso (Bronfenbrenner, 1986; MIUR, 2021) un mondo relazionale, una storia e un complesso di legami. Nel concreto, nel momento in cui il bambino fa il suo ingresso in un servizio educativo avviene un riposizionamento dei genitori "nella rappresentazione del proprio ruolo adulto, da responsabile 'privato' della cura del figlio a partecipe di una comunità educativa e sociale" (Milani, 2010, p. 5).

Quello che si auspica è, pertanto, uno scenario di co-educazione (Dusi, Pati, 2011; Guerra, Luciano, 2014; Hadley, Rouse, 2018), che dimostra l'urgenza di mobilitare il potenziale educativo dei genitori (Milani, 2008) e sostenere la funzione educativa parentale, realizzando una comunicazione riflessiva che aiuti ciascuno a prendere consapevolezza del proprio potenziale educativo. Anche perché una persona ingaggiata è potenzialmente più in grado di coinvolgersi in un processo partecipato di decisione, ma è anche più capace di attivare il sistema nella sua globalità e di avvalersi al meglio delle occasioni offerte dai contesti organizzativi e dal proprio territorio di riferimento (Sihvonen, 2022).

Le recenti ricerche sulle famiglie (Formenti, 2012; Sharmahd, Pirard, 2017; Fruggeri, 2018; Milani, 2018; Bove, 2020; Cameron et al., 2023) e i documenti di indirizzo per i servizi educativi 0-6 anni (MIUR, 2021; MIUR, 2022) invitano in maniera chiara e urgente a immaginare luoghi di vita relazionale e dispositivi progettuali sempre più aperti alla partecipazione della famiglie, al fine di promuovere opportunità di crescita e realizzazione per tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa e, quindi, dell'intera comunità sociale. Anche nei documenti europei la partecipazione delle famiglie alla vita del servizio è fra i principi chiave per la qualificazione dei servizi per l'infanzia; nel rapporto – definito come *Quality Framework*, elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia sotto l'egida della Commissione europea – si legge infatti che si devono mettere in atto "approcci che rispettino e valorizzino le convinzioni, i bisogni e la cultura delle famiglie di provenienza dei bambini" (Lazzari, 2016, p. 25).

Per quel che riguarda il panorama italiano, le Linee pedagogiche (MIUR, 2021) indicano le famiglie come partner di un'alleanza educativa, "ben al di là della semplice partecipazione agli organismi di rappresentanza, che necessitano certamente di un ripensamento e di una riorganizzazione per rilanciare un sapere condiviso sull'agire educativo" (p. 16).

Molto spesso, tuttavia, nei servizi educativi 0-6 le forme di coinvolgimento delle famiglie sono ancora pensate come unidirezionali, ovvero come proposte di partecipazione che i servizi offrono ma senza contemplare i genitori come reali protagonisti dell'esperienza educativa stessa, privandoli, in questo modo, di spazi di relazione all'interno dei quali possano portare urgenze o interrogativi per poi attingere sollecitazioni di trasformazione e crescita. Questo approccio richiede, a nostro avviso, un lungo lavoro di risignificazione della postura professionale (D'Antone, 2020; Formenti, Cino, 2023) attraverso la riflessione e la riprogettazione delle prassi di coinvolgimento familiare agite nei servizi educativi. Le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (2021) identificano nella postura dell'adulto partecipe un tratto di professionalità che si esprime nella capacità di relazione e comunicazione tra educatori/insegnanti e genitori; si tratta di un atteggiamento complesso che riesce a far sentire i genitori "ascoltati, interpellati, riconosciuti quali protagonisti dell'educazione dei loro bambini" (p. 32). Partendo da questa cornice, il contributo, senza la pretesa di essere esaustivo, vuole portare una riflessione intorno all'idea di partecipazione partendo da un'esperienza concreta vissuta da un gruppo di lavoro di un nido di infanzia. All'interno di un quadro teorico che riconosce una genitorialità competente (Rossi, 2015; Lopez, 2021), la riflessione delle educatrici di nido e coordinatrici pedagogiche nasce dall'ascolto delle domande educative delle famiglie e si apre a

nuove opportunità professionali per la costruzione di spazi di crescita collettiva intorno ai temi dell'infanzia.

2. Abitare i servizi: per un'idea di partecipazione nei Nidi e nelle Scuole d'Infanzia

Se nell'uso corrente della lingua italiana la partecipazione è intesa come il *concorso, insieme ad altri, al raggiungimento di un bene comune* e la *manifestazione di interessamento ad una vicenda altrui* (Trecani), per i servizi educativi queste definizioni prendono forma nel mettere al centro del Progetto Pedagogico non solo il bambino, ma tutto il nucleo familiare. Un riconoscimento indispensabile dell'idea di comunità educante può, infatti, tradursi in prassi concrete solo se i luoghi per l'infanzia non rimangono contenitori chiusi e orientati a guardare la vita del bambino, nel procedere del suo sviluppo, esclusivamente sotto la lente della sua esperienza al nido. All'interno della vita quotidiana in un servizio, infatti, il bambino porta il proprio mondo, le proprie relazioni e la propria storia familiare, intrecciando i vissuti dentro e fuori dal nido in una risignificazione della propria esperienza che, inevitabilmente, richiede continuità e sguardi adulti condivisi. Risulta pertanto chiaro che la famiglia e il bambino sono binomio inscindibile all'interno della relazione educativa. Inoltre, partendo dall'assunto che la relazione educativa costituisce l'essenza della professionalità di educatrici e insegnanti, diventa "imprescindibile considerare il ruolo educativo primario che svolge la famiglia, estendendo dunque il discorso sulla relazione educativa fino a comprendere le figure familiari che accompagnano il bambino o la bambina nel contesto educativo per l'infanzia" (Luciano, 2023, p. 69).

Il Decreto 65, che nel 2017 ha sancito la nascita del Sistema Integrato di Educazione e Cura da 0 a 6 anni, ha individuato tra gli obiettivi principali dei servizi educativi il sostegno alla "primaria funzione educativa delle famiglie, anche attraverso organismi di rappresentanza, favorendone il coinvolgimento, nell'ambito della comunità educativa e scolastica" (DL 13 aprile 2017, n. 65, art. 1. comma 3, lettera e). Un coinvolgimento che, come suggerisce anche il *framework* europeo, si deve tradurre in pratiche partecipative capaci di creare un ambiente dinamico nel quale gli attori partecipanti si riconoscano reciprocamente come competenti e, grazie a questa relazione di fiducia, possano innescare processi di apprendimento reciproco (Lazzari, 2016). Le stesse linee pedagogiche, infine, richiamando l'attenzione ad un *ecosistema formativo* del bambino e, sottolineando i cambiamenti importanti che le famiglie stanno vivendo oggi, raffigurano i servizi educativi come luoghi di cultura del riconoscimento e del valore della differenza, invitando a promuovere possibilità di dialogo, incontro, conoscenza per i genitori e i bambini. La dimensione sociale di Nidi e Scuole dell'Infanzia può esistere se famiglie e professionisti assumono la consapevolezza di osservare e vivere lo stesso bambino anche se in contesti diversi, rispettando i differenti punti di vista e vivendo la pluralità di sguardi come risorsa preziosa per una ricca e sinergica azione educativa. Per questo motivo "educatori, insegnanti e genitori sono chiamati a confrontarsi con atteggiamento collaborativo e di rispetto reciproco, perché solo dalla coerenza educativa tra tutte le figure adulte che circondano il bambino può scaturire un percorso formativo che prenda in carico lo sviluppo in tutti i suoi aspetti: emotivi, cognitivi, relazionali, affettivi, morali, spirituali, sociali" (MIUR, 2021, p. 16).

Avere una cornice di riferimento chiara, come quella offerta dai documenti ministeriali ed europei, risulta, a volte, non sufficiente a rintracciare dentro l'agire educativo autentiche esperienze di partecipazione. Al contrario, spesso si rintracciano ancora proposte che non riescono a tenere pienamente conto delle aspettative, delle credenze, delle domande e dei desideri delle famiglie. Proprio per questo motivo, resta interessante, ai fini della ricerca nei servizi, chiedersi quali nuove e più efficaci forme di partecipazione possono agire i professionisti del sistema integrato 0-6 (Madriz, 2018).

Questo interrogativo è stato lo stimolo che ha sollecitato il pensiero riflessivo e la ricerca, negli ultimi cinque anni, del Nido di Infanzia Françoise Dolto¹. Il gruppo di lavoro, all'interno di un costante processo progettuale riflessivo (Schön, 1993; Mortari, 2004; Picchio, 2021) ha lavorato ad una idea sostanziata di

1 Il Nido Françoise Dolto è un Nido Comunale della Città di Torino - <http://www.comune.torino.it/servizieducativi/> gestito in appalto dal 2012 dalla cooperativa Consorzio Torino Infanzia - <https://consorziotorinoinfanzia.it/> Per una sintesi del progetto narrato in questo contributo <https://www.youtube.com/watch?v=y5xzQU8Uo9g>

partecipazione. Lo stesso avvalersi del termine, molto utilizzato nei contesti educativi – a volte quasi usurato – ha spinto a ricercare una nuova semantica per costruire una più profonda consapevolezza rispetto l'importanza della coerenza tra l'agito educativo e il significato attribuito al termine partecipazione. Un lavoro riflessivo che ha portato in luce la necessità di modificare sguardi e pratiche nei confronti delle famiglie, facendo cadere falsi miti e pregiudizi (Formenti, Cino, 2023), in virtù di una relazione più autentica.

Fin dall'inizio di questo processo, il gruppo di lavoro è stato accompagnato, in momenti di incontro mensili, da spunti riflessione e di autoformazione da parte della Coordinatrice Pedagogica che, rileggendo insieme alle educatrici le pratiche educative, anche e soprattutto quelle più consolidate, ha cercato, prima di tutto, di alimentare consapevolezza sull'importanza di considerare la famiglia come soggetto competente, allargando, in questo modo, la rinsaldata visione pedagogica di bambino competente a tutti gli attori coinvolti nella relazione educativa. Una considerazione necessaria, poiché riconsocere le famiglie come "soggetto sociale competente e attivo, in grado di costituire un interlocutore responsabile nella progettazione dei servizi, significa assumere l'ottica della partecipazione come processo educativo e trasformativo oltre che come metodologia di lavoro" (Sità, 2005, p. 61).

Infatti, attraverso l'apertura ad una relazione triadica (Fruggeri, 2018) accogliente e competente, priva di giudizio e di valutazione, le educatrici hanno riletto la loro professionalità non come presenza esperta, ma come presenza *accanto ai genitori* (Luciano, 2023). Una postura curiosa e desiderosa di incontrare l'altro e conoscerlo per meglio orientare l'intenzionalità educativa rivolta al bambino. E, proprio per questo, una postura che ha sollecitato nelle educatrici il bisogno di proporre ai genitori una partecipazione diversamente attiva ai momenti di vita del servizio, prendendosi tempi e spazi di reale incontro. Un incontro che ha permesso di considerare all'inizio del percorso la presenza delle famiglie – attraverso la loro voce, i loro gesti, i loro interrogativi – come contributo alla riflessività, per poi via via percepirlo elemento essenziale di orientamento delle progettualità quotidiane al nido. Anche per i genitori questa possibilità di incontro più quotidiano è stata fondamentale per ricercare nella figura educativa non tanto la funzione dell'esperta cui ricorrere per trovare soluzioni, ma un accompagnamento dialogico capace di costruire riflessione, sentendosi sempre più protagonisti della funzione genitoriale, anche all'interno del servizio.

Il percorso riflessivo, prima di arrivare alla trasformazione delle prassi di cui si parlerà in seguito, ha generato una scelta di modifica della nomenclatura utilizzata dal Nido per descrivere le azioni della relazione con le famiglie, tracciando un vocabolario che rendesse, anche nelle definizioni, un'idea tangibile del pensiero che si stava sviluppando. Sottolineando come l'uso dei termini, intrisi di significati più o meno impliciti, non sia neutrale ma, al contrario, guidi la visione e le prassi ad essa collegate. Si è deciso, ad esempio, di non utilizzare il termine *sostegno*, che nella mente del gruppo raffigurava una presa in carico della genitorialità *mancante* di qualche cosa. Si è scelto, pertanto, di esplicitare gli intenti relazionali definendo *incoraggiamento alla genitorialità* quella tensione "che individua, invece, una cornice di significato in cui l'utente è portatore di risorse e potenzialità da far emergere e da promuovere" (Sità, 2005, p. 33).

Una relazione incoraggiante ha bisogno di tempi e spazi per nascere e consolidarsi. Tempi di vita relazionale che non possono essere declinati solo nei momenti di transizione che la famiglia vive al nido e che, pertanto, richiedono una più costante e continua dimensione dell'incontro. Un incontro da intendersi, quindi, non come *passaggio* o presenza esclusivamente in *momenti istituzionalizzati* (come ad esempio le riunioni). La necessità di *sostare* all'interno della relazione con i genitori ha sollecitato il gruppo del Nido Dolto a immaginare modi differenti di *abitare e coabitare* il servizio educativo insieme alle famiglie, affinché tutti potessero *sentirsi parte* e non solo *ospiti*. *Abitare* insieme luoghi e tempi ha promosso un prendersi cura reciproco delineando concrete modalità di *accoglienza nella comunità*, finalizzata alla promozione di una progressiva *appartenenza alla comunità* (Madriz, 2018). Il Nido è così stato ripensato, nella progettazione degli spazi e dei tempi, come *spazialità vissuta* e luogo realmente abitato da tutti, composto "da una rete di relazioni, di socialità e di accoglienza, di condivisione e di comunicazione che permetta a ciascuno di *sentirsi a casa*" (Sità, 2005, p. 64). In questo modo si è tentato di uscire dalla "logica dell'utente cui dare un servizio per accogliere quella della comunità educativa entro la quale ciascuno svolge un proprio ruolo, nel rispetto di quello degli altri e nella consapevolezza dei vincoli che esso pone" (Madriz, 2018, p. 248).

Dentro questa cornice di significato, in una continua riflessione ancorata all'agire e all'intenzionalità educativa, si sono nel tempo modificate tutte le pratiche di partecipazione intrecciando sempre di più la semantica alla prassi. I *colloqui* con le famiglie sono diventati *momenti di incontro* e *chiacchierate* con tempi

dedicati e interrogativi aperti, non vissuti come momenti di restituzione dell'andamento della vita del bambino al nido ma di reciproca conoscenza; i momenti di transizione *dell'accoglienza* e del *ricongiungimento* sono diventati *spazi di vita al nido insieme* durante i quali, nella flessibilità dei tempi e dell'uso degli spazi, le famiglie si possono fermare a giocare con i loro bambini, incontrare gli altri genitori e dialogare con le educatrici; le *riunioni* sono vissute come *spazi di riflessione*, momenti di socialità e di incontro, di dialogo e confronto. Abitare tempi e spazi insieme ai genitori ha permesso al Nido di diventare luogo educativo per tutti, trasformandosi in contesto sociale (Bateson, 1976) capace di offrire, attraverso un'autentica relazione fondata sulla riflessione aperta, crescita e sviluppo agli attori che vi abitano: bambini/e, genitori, educatrici. La possibilità di vivere all'interno di una relazione dialogica è, infatti, "elemento fondamentale dei processi di empowerment, in cui si può innescare una reale crescita e attivazione di quanti sono coinvolti nella misura in cui ciascuno si sente riconosciuto come soggetto e come portatore di risorse, oltre che di difficoltà (nel caso delle famiglie) o di propri schemi culturali (nel caso dei servizi)" (Sità, 2005, p. 62). Una crescita educativa collettiva che diviene compito fondamentale per i servizi 0-6 concretizzando la costruzione di un *holding environment* per evolvere come comunità e come umani attraverso un approccio democratico (Van Laere, Sharmahd, Lambert, 2022). Un ambiente che, nel suo farsi plurimo perché realmente aperto all'incontro, segna l'orizzonte di un'autentica partecipazione poiché le sue fondamenta poggiano sul dialogo con l'altro e sulla messa in comune di saperi, di costruzione di significati e progetti condivisi (ibidem).

2. Spazi di riflessione: incontrarsi per crescere e progettare insieme

La complessità dell'essere genitori oggi richiede un rinnovato posizionamento dei servizi che, nel loro farsi prossimi, hanno il compito di mettersi a fianco delle famiglie per una crescita collettiva armonica, basata sulla ricerca comune di significati condivisi intorno alla crescita del bambino. Ciò diviene possibile all'interno di una relazione volta alla "corresponsabilità educativa, ovvero alla condivisione – in famiglia e nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia – della responsabilità comune di educare bambini e bambine e di offrire loro contesti quotidiani di vita e di esperienza rispettosi, ricchi e incoraggianti" (Luciano, 2023, p. 71).

Nei primi trentasei mesi di vita, infatti, la crescita del bambino è caratterizzata da un gran numero di cambiamenti, a volte quasi giornalieri. Per i genitori questa esperienza è fonte di grandi interrogativi: conoscere e conoscersi sono i compiti principali in cui il bambino e i suoi genitori sono impegnati ed hanno a che vedere con la costruzione di significati e sensi comuni attraverso un processo di trasformazione che richiede di sopportare spesso *il non capire*. Un'incertezza che, per non diventare smarrimento, ha bisogno di spazi di rilettura e di confronto, non per trovare veloci e facili soluzioni, ma per rielaborare i vissuti e le emozioni: un fare esperienza di sé stessi attraverso l'altro e parallelamente fare esperienza dell'altro dentro di noi. I servizi educativi, in questo senso, hanno la possibilità – e forse il compito – di costruire uno spazio educativo che si pone come risorsa di dialogo e luogo dove crescere, tutti, intorno alla crescita dei bambini, condividendo con i genitori l'impegno ad imparare a conoscere il bambino per accompagnarlo nella sua crescita. Crescendo, allo stesso tempo, come adulti educatori. Uno spazio che può essere *interculturale* nel senso più ampio del termine, poiché capace di possibilità di incontro tra persone con culture educative differenti, attraverso il confronto e l'interazione circolare tra la cultura dei bambini, quella delle educatrici e quella dei genitori (Sharmahd, 2007). Una circolarità che, in questo modo, consente ai contesti educativi di creare anche spazi che permettano un approccio diverso alla valutazione della qualità del servizio, non intesa pertanto solo in termini "produttivi" ma come opportunità trasformativa (Dahlberg, Moss, Pence, 2024), generata da un continuo confronto tra aspettative e visioni culturalmente differenti e, pertanto, apertamente inclusive e "di qualità", poiché capaci di essere espressione concreta di significati condivisi.

Ed è proprio in quest'ottica che il Nido di cui si porta l'esperienza, mettendosi in ascolto dei desideri delle famiglie che lo abitano, ha progettato negli ultimi due anni i momenti di incontro come spazi di riflessione e co-progettazione. Non più, dunque, momenti pensati per *narrare la visione educativa del nido* ma per condividere, tra adulti educatori, interrogativi e pensieri, cercando insieme di conoscere il bambino e conoscersi, con l'obiettivo di rendere il Nido luogo pensato da tutti e tutte.

I momenti di incontro, per avvicinarsi il più possibile a questo obiettivo, hanno seguito una precisa traccia metodologica, con una progettazione pluriennale²:

- i genitori vengono coinvolti fin dai primi passi progettuali per elaborare una proposta di lavoro congiunto, decidendo insieme il numero e l'organizzazione degli incontri (i genitori hanno ad esempio espresso la necessità di vivere questi momenti senza l'ulteriore affaticamento organizzativo di pensare a chi lasciare i bambini per poter partecipare);
- i momenti di incontro, della durata di un'ora e mezza, sono organizzati nel tardo pomeriggio, e viene proposta ai genitori la possibilità di far permanere i bambini al nido in presenza delle educatrici, in modo da passare del tempo dedicato esclusivamente tra adulti;
- ogni incontro è puntualmente pensato e organizzato: il setting, parte fondamentale dello stare insieme, è preparato con anticipo e con cura. Gli spazi sono allestiti (si predispongono cuscini e sedie per una seduta circolare, si prepara una merenda che spesso è portata dagli stessi genitori, vengono condivise documentazioni). L'avvio degli incontri promuove un clima accogliente, delicato, in equilibrio tra formale e informale: si chiacchiera, ci si ritrova, ci si racconta. L'avvio del momento più riflessivo è sempre un invito a mettersi in gioco (nel corso degli incontri sono state sperimentate diverse modalità di attivazione del gruppo, dall'uso di giochi narrativi come Dixit, al lavoro in piccolo gruppo, a piccole pratiche ludiche);
- il gruppo di lavoro per il primo incontro utilizza il tema di ricerca³ come pretesto per avviare il confronto. Il tema è proposto non come racconto frontale di quello che le educatrici hanno osservato o stanno sperimentando, ma attraverso modalità interattive che permettano di generare confronto. Ad esempio, per il tema di ricerca sulla cultura ludica, il gruppo di lavoro ha proposto ai genitori di sperimentarsi nel gioco costruttivo con il materiale destrutturato;
- le educatrici si pongono come facilitatrici di pensiero: partendo dall'esperienza proposta, promuovono domande e suggestioni e viene chiesto ai genitori di condividere riflessioni intorno al tema; in questo momento l'obiettivo principale non è quello di approfondire il tema di ricerca, ma condividere *il non sapere* per farsi domande insieme, utilizzando la comunità di dialogo come cassa di risonanza, permettendosi di rileggere la crescita del proprio bambino all'interno di un contesto più allargato;
- gli incontri successivi sono costruiti partendo dalle riflessioni e dalle richieste di confronto emerse dai genitori; tutti i pensieri, infatti, sono verbalizzati e raccolti dalle educatrici. Tra un incontro e l'altro, durante i momenti di équipe, i pensieri vengono rielaborati al fine di rintracciare elementi importanti per la progettazione degli incontri successivi e delle prassi quotidiane al nido.

I momenti di incontro così pensati hanno permesso di incoraggiare i genitori a esprimere il loro punto di vista rispetto alle pratiche educative che costituiscono la quotidianità delle esperienze dei loro bambini, sia a casa che al nido, e al servizio di tenere in considerazione le loro opinioni nella progettazione e nella revisione delle proposte educative (Lazzari, 2016). Alla luce di questo percorso di riflessione e trasformazione, possiamo delineare alcuni benefici ed elementi chiave che la partecipazione così intesa e vissuta può generare.

Offrire possibilità di empowerment genitoriale. Incontrarsi nel confronto e nella riflessione permette di sentire le proprie competenze riconosciute, anche nella diversità, attraverso un dialogo che può incoraggiare ciascuno a mettersi in gioco e a contribuire ad un progetto comune. Il confronto vissuto aiuta, infatti, a consolidare nei genitori la fiducia di comprendere meglio il proprio bambino mettendosi in ascolto dell'altro nella consapevolezza che i problemi possono essere condivisi, e con ciò diventare più comuni. In

2 L'esperienza raccontata ha coinvolto le famiglie di un Nido che accoglie 62 bambini e bambine. Le famiglie che attivamente hanno partecipato al percorso di incontri sono state circa 25. Il percorso ha previsto un totale di quattro incontri, organizzati dall'équipe del nido e dalla coordinatrice (11 professioniste). Gli incontri, vissuti per gruppi di appartenenza/sezione, sono stati guidati da due educatrici.

3 Consorzio Torino Infanzia avvia ogni anno un processo progettuale riflessivo con i gruppi di lavoro intorno ad un tema di ricerca. Il tema, che viene generato come rilancio delle progettualità precedenti, è pretesto che offre una cornice di riferimento all'interno della quale le educatrici, mettendosi in ascolto delle ricerche dei bambini, sviluppano riflessioni capaci di trasformare le prassi e rafforzare l'intenzionalità educativa.

questi spazi di incontro, inoltre si presenta l'opportunità di trovare strade educative personali, evitando di ricercare semplicemente consigli dagli esperti, percependosi capaci di agire sulle proprie domande di crescita come genitori. Uno spazio di riflessione capace di rendere genitori e famiglie consapevoli delle proprie risorse, potenziando in loro la competenza critica auto-riflessiva, senza fornire nessuna inesistente risposta confezionata (Sharmahd, 2007).

Accogliere la diversità e non aver paura di mostrarsi. La partecipazione così vissuta offre “un lavoro educativo e formativo che è costituito innanzitutto dal *mettere in relazione* soggetti diversi che elaborano riflessioni e possibili risposte a problemi comuni; richiede a famiglie e servizi di porsi in ascolto e in comunicazione reciproca, di rimettere in questione i propri schemi di pensiero in un processo di negoziazione e costruzione di significati condivisi” (Sità, 2005, p. 61). Riflettere insieme per imparare l'uno dall'altro favorisce uno *stare accanto* che diventa *fare e crescere insieme* come adulti educatori, ciascuno nelle proprie funzioni, anche con punti di vista diversi ma orientati ad obiettivi comuni e condivisi per il benessere del bambino.

Favorire l'aggregazione e la socializzazione tra gli adulti. Poiché la famiglia contemporanea si trova a vivere “la dimensione del privato come principale orizzonte di vita” (Sità, 2005, p. 19), recuperare la dimensione del confronto dialogico e del rispetto reciproco diventa fondamentale per una crescita collettiva. In questo senso, l'attivazione del gruppo di incontro permette di superare il senso di solitudine di fronte alle difficoltà, di condividere vissuti e, spesso, di instaurare profonde relazioni amicali.

Supportare il lavoro progettuale e costruire una vera alleanza educativa. Durante la verifica progettuale, le educatrici hanno esplicitato come il confronto aperto all'interno di un setting così strutturato permetta più fluidità nella gestione della relazione con i genitori. Offrire alle famiglie uno spazio per esprimere la loro funzione educativa, anche per quanto riguarda ciò che si vive all'interno del nido, convalida l'idea che “la consapevolezza dei genitori riguardo il carattere educativo del loro ruolo arricchisce la qualità delle relazioni all'interno di una comunità” (Iavarone, 2009, p. 71). Più specificatamente sul piano metodologico, l'approccio partecipativo adottato, ha prodotto la possibilità di fare ricerca insieme, ponendosi domande comuni vestendo ruoli educativi differenti, cercando risposte e significati condivisi. La partecipazione non è stata vissuta, dunque, come la mera collaborazione e aderenza delle famiglie alla vita e alle cornici culturali del nido, ma una effettiva co-costruzione di significati fondati su una relazione paritaria, fiduciosa e capace di crescere nella reciprocità di una continua ricerca di equilibrio simile al movimento di una relazione giocosa tra persone in tandem o in altalena (Mason, Brown, Carter, 2023). Un cambio di sguardi che può permettere alle educatrici di non sentirsi detentrici di un sapere educativo certo, ma figure costantemente in ricerca dentro una relazione sempre rinnovata con le famiglie, nella consapevolezza che porsi domande di senso comuni è l'unica via per crescere insieme.

4. Posture dell'adulto e cura educativa

Gli Orientamenti nazionali (MIUR, 2022) sottolineano come i genitori che abitano, con i loro bambini, i servizi educativi siano “portatori di attese, di visioni educative e di progetti di vita che incontrano il servizio educativo, e il progetto proposto, in molti modi diversi”; ma queste attese, progetti e visioni possono trovare posto nel nido d'infanzia solo se gli educatori effettivamente “stimano i genitori come interlocutori attivi e competenti, riconoscono le differenze e si propongono in affiancamento alle figure genitoriali, considerando degne di ascolto e di interesse le esperienze, le credenze e le competenze che ciascuna famiglia porta” (p. 23). Possiamo allora sostenere che, accanto alla postura partecipativa a cui abbiamo accennato nell'introduzione, è essenziale che gli educatori si lascino coinvolgere dalle esperienze altrui (Sharmahd, Pirard, 2017), lascino le differenze in sospeso e mostrino interesse per i progetti che ogni famiglia porta (Prott, 2016). O anche, come suggerisce Sennett, comunicando “ti sto ascoltando con attenzione” anziché dichiarare “so esattamente quello che provi” (2012, p. 32), mostrando per l'altro curiosità.

Si tratta, in questo caso, non di un sentimento ambiguo e indiscreto, una spinta all'esplorazione o un desiderio fine a sé stesso di sapere e conoscere particolari, quanto piuttosto di “un modo del prendersi cura. [perché] chi è curioso custodisce ciò che incontra, che conosce, che gli sta a cuore, che gli sembra di capire” (Bellemo, 2023, p. 64). E la cura di quel che le famiglie consegnano al servizio educativo, attraverso

una postura di ricerca continua, si traduce in un'attenzione concentrata e delicata a mettere in atto situazioni e occasioni altrettanto curate, alternando contesti formali, informali, quotidiani e periodici in cui "i genitori hanno il diritto di sentirsi ascoltati, interpellati, riconosciuti quali protagonisti dell'educazione dei loro bambini; hanno idee, valori che devono essere presi in considerazione e portano una varietà di voci e di posizioni" (MIUR, 2021, p. 32). Adottando tale prospettiva i professionisti dell'educazione predispongono una pluralità di percorsi per *stare accanto* alle famiglie, attraverso la proposta di nuove modalità di accoglienza, appartenenza e partecipazione, favorendo l'*empowerment* genitoriale.

Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bellemo C. (2023). *La cura delle parole*. Padova: Messaggero.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Cameron C. et al. (Eds.). (2023). *Social research for our Times. Thomas Coram Research Unit. Post, Present and future*. London: UCL.
- D'Antone A. (2020). *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2024). CIEC colloquium: Reflections on Beyond Quality at 25 years, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 131-145.
- Decreto Legge 13 aprile 2017, n. 65 - Istituzione del Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai 6 anni.
- Dusi P., Pati L. (Eds.). (2011). *Corresponsabilità educative. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Formenti L. (2012). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Sant'Arcangelo di Romagna: Apogeo.
- Formenti L., Cino D. (Eds.). (2023). *Oltre il senso comune. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia*. Milano: FrancoAngeli.
- Fruggeri L. (2018). *Famiglie d'oggi. Quotidianità, dinamiche e processi psicosociali*. Roma: Carocci.
- Guerra M., Luciano E. (2014). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior.
- Hadley F., Rouse E. (Eds.). (2018). The family-centre partnership disconnect: Creating reciprocity, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19, 1, 48-62.
- Iavarone M. L. (2009). La costruzione di modelli e pratiche educative per l'infanzia nella formazione alla genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 69-77.
- Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. San Paolo D'Argon: Zeroseiup.
- Lester B.M., Sparrow J.D. (Eds.). (2010/2015). *Bambini e famiglie. L'eredità di T. Berry Brazelton*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lopez A.G. (Ed.). (2021). *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Luciano E. (2023). Le relazioni con bambine, bambini e adulti familiari nello 0-6. In M. Guerra, E. Luciano (Eds.), *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0-6*. Parma: Junior.
- Madriz E. (2018). Il "Sistema 0-6": (ri)pensare forme di supporto alla genitorialità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15-16, 237-249.
- Mason K., Brown A., Carter S. (2023). Capturing the Complexities of Collaborative Partnerships in Early Childhood Through Metaphor, *Early Childhood Education Journal*, <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01580-x>
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (Ed.) (2008). *Co-educare i bambini*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani P. (Ed.) (2010). *Un tempo per incontrarsi. Pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia*, Piazzola sul Brenta: Kite.
- MIUR - Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione (2021). *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei*.
- MIUR - Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.

- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- OECD (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. O. Publishing.
- Picchio M. (2021). Contesti e processi della collegialità per affrontare il cambiamento. In L. Balduzzi A. Lazzari (Eds.). *Ripartire dall'infanzia*. Parma: Junior.
- Prott R. (2016). *12 principi. Per una proficua cooperazione tra educatrici e genitori*. Bergamo: Zeroseiup.
- Rossi B. (2015). *Genitori competenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Sennett R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
- Sharmahd N. (2007). *La relazione tra educatrici e genitori al nido. Aspettative e percezioni reciproche*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Sharmahd N., Pirard F. (2017). Relation professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans: risques et potentiels des incertitudes. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2(42), 155-172, 10.3917/rief.042.0155
- Sihvonen E. (2022). 'They are alone in Their Parenthood': Parenting Support and (Re)building Community. *Sociological Research Online*, 28/3, 644-661, 10.1177/13607804221075358
- Sità C. (2005). *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Van Laere K., Sharmahd N., Lambert L. (Eds). (2022). Parents as first educators at Elmer childcare centres. A human-centred story of respect, inclusion, and shared responsibilities. In J. Lehrer, F. Hadley, K. Van Laere, E. Rouse, *Relationships with Families in Early Childhood Education and Care Beyond. Instrumentalization in International Contexts of Diversity and Social Inequality*. London: Routledge.