

## Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie

### *Limits, boundaries, crossings: meeting with families*

**Monica Amadini**

Associate Professor of Education / Department of Education / Catholic University of the Sacred Heart (Italy) / monica.amadini@unicatt.it

abstract

*Family participation represents an area in which services are urged to take action, in order to ensure every child's full development. However, despite the benefits of educational co-responsibility being well-known, relationships with parents are a complex and delicate phenomenon, which take on an implicit dimension. This dimension is rarely subject to reflection and sharing, but nonetheless has a clear educational impact. In this perspective, it is fundamental to know how to query daily practices and representations. By doing this, defenses, borders, and conflicts can become not merely obstacles but a sort of reflective area through which people and contexts can grow.*

*Using the outcomes of some training and research courses, this paper intends to present how the educational alliance with families implies reflective work on boundaries and critical experiences. By questioning their own professional actions, and acknowledging misunderstandings and resistance, educators and teachers have the opportunity to establish their interpretative criteria. Moreover, working on the implicit and latent aspects of the relationship with families is an interesting device for building a shared educational culture.*

**Keywords:** *Families, Educational cultures, Ecological approach, Implicit education, Parental involvement*

La partecipazione della famiglia rappresenta un'area in cui i servizi sono invitati ad agire, al fine di garantire il pieno sviluppo di ogni bambino. Tuttavia, nonostante i benefici della co-responsabilità educativa siano ben noti, i rapporti con i genitori sono un fenomeno complesso e delicato, che assume una dimensione implicita. Questa dimensione è raramente soggetta a riflessione e condivisione, ma ha comunque un chiaro impatto educativo. In questa prospettiva, è fondamentale sapere come analizzare le pratiche e le rappresentazioni quotidiane. In questo modo, difese, confini e conflitti possono diventare non solo ostacoli ma area di riflessione attraverso cui le persone e i contesti possono crescere. Utilizzando i risultati di alcuni corsi di formazione e ricerca, questo articolo intende presentare come l'alleanza educativa con le famiglie implichi un lavoro riflessivo sui confini e sulle esperienze. Mettendo in discussione le proprie azioni professionali e riconoscendo incomprensioni e resistenze, educatori e insegnanti hanno l'opportunità di stabilire i loro criteri interpretativi. Inoltre, lavorare sugli aspetti impliciti e latenti del rapporto con le famiglie diventa uno strumento interessante per costruire una cultura educativa condivisa.

**Parole chiave:** Famiglie, Culture educative, Approccio ecologico, Educazione implicita, Coinvolgimento dei genitori

## Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie

---

Non solo i cambiamenti normativi e organizzativi, che hanno investito ed investiranno i servizi per l'infanzia, ma soprattutto l'evoluzione dei contesti sociali e dei bisogni educativi portano con sé inedite sfide alle professionalità educative. Per quanto già di per sé onerose, le attività di progettazione dell'agire didattico e di realizzazione delle pratiche di cura sempre meno esauriscono i compiti di maestre ed educatrici. La gestione del rapporto con le famiglie ed il sostegno alla funzione genitoriale, fra tutte le ulteriori sfide, è oggi parte insostituibile della professionalità educativa (Guerra, Luciano, 2014). L'accoglienza dei bambini nei servizi 0-6 non è infatti disgiunta dalla presa in carico delle istanze dei loro adulti di riferimento.

I più recenti orientamenti normativi locali, come pure le politiche educative europee, d'altro canto, accostano sempre più la professionalità di chi opera in servizi 0-6 alla capacità di creare *partnership* con altri adulti, i genitori *in primis*, realizzando una condivisione educativa diffusa, che s'incarna principalmente nella capacità di promuovere alleanze educative (Ocse, 2006, 2012). Le dinamiche dell'accoglienza, così come i concetti stessi di "lavoro di rete" e di "sistema integrato" hanno dato forte impulso alla collaborazione con le famiglie, alla co-progettazione, alla partecipazione dei genitori, alimentando inedite sinergie e promuovendo un modo nuovo di pensare i servizi 0-6 (Ama-dini, 2018).

Pur nel riconoscimento formale e convinto del valore della corresponsabilità educativa, tuttavia, il rapporto con i genitori costituisce un fenomeno complesso e delicato, in ragione di diversi motivi: non ultimo il fatto che si tratta di una questione che si situa nella dimensione dell'implicito e del latente piuttosto che su un mero piano esplicito, razionale, tecnico. Genitori ed educatrici/insegnanti, nella quotidianità dei contesti educativi, si scoprono alla continua ricerca di un

lessico e di un terreno condiviso, impegnati nella delicata definizione di confini e appartenenze o nella negoziazione di obiettivi comuni e di ruoli che chiedono di essere riconosciuti, nel tentativo di stabilire un patto educativo reale e significativo.

Alla luce di tali considerazioni, il contributo intende mostrare, attraverso gli esiti di alcuni percorsi di ricerca e di formazione, come la maturazione di uno stile inclusivo e collaborativo con le famiglie implichi un lavoro riflessivo sui confini e sulle resistenze, in altri termini sugli aspetti taciti e latenti dell'incontro, cogliendone anche le ricadute rispetto all'identità professionale.

## 1. Le ragioni della partecipazione

La partecipazione delle famiglie rappresenta un terreno su cui i servizi vengono sollecitati ad attivarsi, al fine di garantire l'integralità dello sviluppo di ogni bambino e bambina. Il sostegno al processo di crescita dei bambini e la promozione del loro benessere poggiano infatti su condizioni di sicurezza, fiducia e autonomia che solo una sinergia educativa tra gli adulti di riferimento può garantire.

Sempre più, negli ultimi anni, sono venute a consolidarsi e diffondersi pratiche volte a costruire relazioni basate sul partenariato, nella consapevolezza che ogni bambino, percepito nei servizi e a scuola come alunno, a casa, nel rapporto con i suoi genitori, sia figlio. Lo sguardo delle educatrici non arriva lì, a casa, così come i genitori non lo percepiscono là, a scuola. Nessun adulto può conoscere completamente un bambino, perché lo sguardo si ferma sul confine del proprio perimetro (domestico o scolastico). È un dato imprescindibile, che non può essere aggirato, se non con un incontro fra questi diversi sguardi. Si tratta, fra l'altro, di un modo significativo per non semplificare la ricchezza di ogni bambino, per non ridurre la complessità della sua storia, lasciando piuttosto margini interpretativi e spazi inediti di rappresentazione.

Inteso in prospettiva ecologica, lo sviluppo infantile si realizza attraverso processi strettamente interconnessi e accade dentro una rete di relazioni. La cura educativa nei servizi per l'infanzia si configura pertanto come un lavoro che necessita del coinvolgimento della fami-

glia, anche solo per rendere autentici gli apprendimenti e significative le conquiste (Bronfenbrenner, 1986; Manghi, 2004).

Al tempo stesso, la partecipazione delle famiglie costituisce un'occasione importante per coinvolgere i genitori in un percorso attivo di realizzazione del proprio potenziale educativo. Per questi e numerosi altri motivi, messi ben in luce dalla letteratura scientifica sul tema (Rayna, Rubio, Scheu, 2010; Bouchard, Kalubi, Sorel, 2011; Epstein, 2018), la progettazione dei percorsi educativi e l'attuazione delle pratiche di cura che prendono corpo nei servizi educativi 0-6 non possono non comprendere come parte sostanziale della propria realizzazione la partecipazione delle famiglie.

Tale impegno si declina nell'attuazione di occasioni e nell'elaborazione di strategie che permettano ai genitori di assumere un ruolo attivo nella vita e nell'educazione dei bambini.

Pur nel riconoscimento di una molteplicità di ragioni a supporto del valore della corresponsabilità educativa, tuttavia, il rapporto con i genitori costituisce un fenomeno complesso e delicato nei servizi 0-6. Si tratta infatti di una relazione auspicata nei documenti, dichiarata come essenziale in ogni orientamento progettuale, eppure non sempre tematizzata nella sua irriducibile complessità, anche per il fatto che, a causa della sua densità relazionale, si colloca diffusamente nella dimensione dell'implicito e del non-detto.

## 2. L'irriducibile complessità della relazione con le famiglie

L'incontro con i genitori, effettivamente, mette in gioco la professionalità di educatrici e maestre intorno ad aspetti che non si esauriscono in un mero piano razionale, consapevole, formale. Vi è un ampio coinvolgimento di dimensioni meno dichiarate, ma comunque operanti, che chiamano in causa aspetti di natura emotiva e simbolica, collocando tale relazione nell'area degli impliciti pedagogici e di una pedagogia più latente (Gariboldi, 2007).

Risulta quindi fondamentale cogliere il valore strutturante di tali aspetti, mettendo in luce l'estrema complessità di questo rapporto, legata proprio al fatto che si tratta di dinamiche relazionali che non sempre si palesano nella loro evidenza. Insieme agli aspetti manifesti e dichiara-

ti, vi sono anche tensioni nascoste, aspettative implicite, ambivalenze. Si tratta di elementi che stanno sullo sfondo, rimangono non detti e non visibili, pertanto non facili da cogliere e da interpretare (Contini, 2012). Tuttavia, la relazione prende forma anche a partire da queste istanze, che tanto impatto hanno sulla qualità del rapporto scuola-famiglia, ma anche sulla qualità del processo di crescita del bambino.

Ne consegue che, accanto alla progettazione di esplicite azioni di costruzione e di consolidamento dell'alleanza educativa con le famiglie, sia essenziale governare gli incontri quotidiani, che in parte sfuggono all'agire educativo intenzionale (Mantovani, Caggio, 2004). Si tratta, in questa prospettiva, d'imparare a scorgere, a notare, a interrogare le pratiche quotidiane, i criteri che le hanno ispirate, le rappresentazioni dell'altro sottostanti all'incontro. Le difese, i confini, i vissuti possono diventare un terreno di crescita piuttosto che un ostacolo all'incontro; in altri termini, una zona di lavoro riflessivo attraverso cui far crescere le persone e i contesti.

In considerazione di questi aspetti, che restano prevalentemente occulti e non tematizzati, si aprono significative piste di ricerca e di formazione non solo in merito alle strategie dichiarate di accoglienza dei genitori ma anche intorno ai significati sottesi a tale processo relazionale, indagandone le risonanze emotive e i vissuti, nonché problematizzando comportamenti, parole e azioni.

Nei servizi per l'infanzia, dai nidi ai servizi di compresenza adulti-bambini, dalle scuole dell'infanzia alle ludoteche, la quotidianità porta con sé una tale prossimità con le famiglie da non poter ignorare l'importanza di fare ricerca e formazione, per promuovere una qualità della relazione tra adulti. Il gesto quotidiano del varcare la soglia fa scaturire una varietà di vissuti e rappresentazioni, su cui poggiano possibili distanze e resistenze, così come aperture e alleanze. Insieme a questo momento, vi sono altri momenti-soglia che fanno da scenario agli attraversamenti quotidiani dei confini, non solo fisici, ma soprattutto relazionali. Intorno a questi confini prendono forma il senso di fiducia, l'accoglienza reciproca, ma anche il rispettivo riconoscimento dei ruoli educativi (Amadini, 2014).

Si tratta di dimensioni raramente sottoposte a riflessione e condivisione, ma con un'evidente ricaduta formativa. Ne deriva che non può rimanere inascoltata, e quindi non pensata e inespresa, questa

parte più latente, che tuttavia struttura profondamente i vissuti e i significati insiti nel rapporto tra educatrici e famiglie. Tutto ciò spinge a mettersi in gioco nella gestione della relazione educativa tra adulti, nei servizi, ma chiama in causa anche un impegno euristico, poiché è un rapporto, quello tra genitori ed educatrici, che non si lascia imbrigliare nelle maglie di visioni banali o semplificate e richiede pertanto un contributo della riflessione pedagogica e un preciso impegno di ricerca educativa.

### 3. Tracce per un lavoro riflessivo su confini e resistenze

Attraverso gli esiti di alcuni percorsi di ricerca e di formazione congiunte (Bove, 2009), avremo modo di constatare come la costruzione di uno stile inclusivo e collaborativo con le famiglie implichi un lavoro riflessivo sui confini e sulle resistenze, ossia sugli aspetti taciti dell'incontro. Si tratta di riflessioni che sono nate a margine di ricerche e di progetti formativi realizzati negli ultimi due anni in diversi servizi per l'infanzia e in scuole dell'infanzia delle Province di Brescia e Milano. In particolare, saranno presentati alcuni esiti di un percorso di ricerca-azione condotto nell'anno scolastico 2017/2018 con un gruppo di 5 educatrici del nido e di 20 maestre della scuola dell'infanzia del Comune di Ospitaletto, un paese in provincia di Brescia.

Illustrare in modo sintetico gli esiti scaturiti da diversificati percorsi di ricerca e formazione significa certamente perdere l'occasione di presentare conclusioni specifiche e situate. Tuttavia, ai fini del nostro discorso, può risultare comunque significativo raccogliere in modo trasversale alcuni aspetti esemplari che caratterizzano il rapporto con le famiglie. I diversi servizi e contesti scolastici sono indubbiamente contraddistinti da storie differenti, ma sono altresì accomunati da questioni ricorrenti circa le interazioni con i genitori e la qualità dei processi di collaborazione. In questo senso, indagare una stessa questione nell'ambito di modelli educativi (ma anche organizzativi e istituzionali) diversi può risultare interessante per comprenderne le possibili implicazioni comuni rispetto ad una questione, quella del rapporto con le famiglie, che si ripropone nella quotidianità di tutti i servizi 0-6.

Avvalendosi di dispositivi mirati all'attivazione della riflessività e di

una postura problematizzante (Bondioli, 2006), sono state indagate le prassi, le azioni quotidiane, le occasioni d'incontro con le famiglie. Tali dispositivi hanno permesso di sostare sulle esperienze concrete, sugli eventi (anche critici, forse soprattutto critici) che hanno segnato il rapporto con le famiglie, nonché sui significati attribuiti a tali eventi dalle educatrici/maestre che li hanno vissuti. Ne è scaturito un interrogarsi sul proprio agire professionale, a partire da pratiche riflessive sull'azione e attraverso l'azione: si è trattato quindi di una formazione in situazione, basata sulla circolarità tra esperienza, riflessività e professionalità (Mortari, 2009).

Tale circolarità è stata attivata sulla scorta di un presupposto di ricerca fondamentale, ossia il riconoscimento di ogni professionista come un "agente epistemico" (Baldacci, 2006), portatore di conoscenze e di competenze che prendono forma anche attraverso un confronto quotidiano con la realtà educativa. In tale prospettiva, diventa essenziale valorizzare questa epistemologia professionale, permettendo ad educatrici ed insegnanti di interrogare i loro schemi di riferimento, i saperi taciti che vengono chiamati in causa nella quotidianità, i criteri di attribuzione dei significati.

Rispetto alla questione del rapporto con le famiglie è stato fondamentale far affiorare le cornici interpretative, riconoscere i vissuti e le dinamiche relazionali, affinché queste dimensioni latenti si trasformino in pensiero critico e in crescita professionale. Questo affondo è diventato per le partecipanti anche un'occasione per guardarsi e mettersi in ricerca, interrogando il proprio agire professionale, senza escludere, ma anzi conferendo particolare rilievo, agli incidenti di percorso, alle incomprensioni, alle resistenze, rendendo tali esperienze un'opportunità per far affiorare le grammatiche di lettura dell'incontro con le famiglie (Milani, 2009).

In questo lavoro di scavo ermeneutico sui pensieri e sulle pratiche, sono ovviamente emerse molte questioni riferibili ad aspetti specifici dei diversi contesti. Pur rispettando la natura situata di questi percorsi di ricerca e l'opzione metodologica di natura qualitativa, come già affermato, riteniamo che vi siano degli aspetti significativi ricorrenti e trasversali, che permettono di aprire una più ampia riflessione pedagogica.

#### 4. Rappresentazioni, emozioni, timori: abitare l'incontro

A titolo esemplificativo e rappresentativo, facciamo riferimento ad un percorso svolto per i servizi 0-6 del Comune di Ospitaletto (gestiti per conto della cooperativa Tempo Libero), in cui è stata avviata una sorta di esplorazione problematizzante rispetto alle dinamiche, agli aspetti critici, alle conferme che l'esperienza con le famiglie consegna quotidianamente alle educatrici e alle maestre. Avvalendosi, da un punto di vista metodologico, del dispositivo MAG, ossia *Méthode d'analyse en groupe* (Van Campenhoudt, Chaumont, Franssen, 2005), è stato possibile esplorare la fenomenologia delle relazioni con le famiglie, stando nelle convergenze come pure nelle divergenze interpretative<sup>1</sup>.

Poiché l'obiettivo del MAG è quello di pervenire ad "un accordo tra i disaccordi", tale dispositivo si presta non tanto ad elaborare modelli o individuare "buone pratiche", quanto piuttosto a muovere narrazioni, riflessioni su esperienze, pensieri inediti, tensioni dialettiche, promuovendo la convivenza di strategie di pensiero plurime, divergenti, alternative. La problematizzazione di episodi concreti, ritenuti implicanti ed emblematici da parte delle educatrici e delle maestre, ha permesso non solo un'esplicitazione dei significati ma anche una condivisione dei medesimi, senza mistificazioni o approcci giudicanti.

Dirigere l'attenzione su questi aspetti non vuole avere lo scopo di rafforzare le resistenze o stigmatizzare eventuali errori, bensì quello di sostare sulle questioni critiche, invitando a legittimarle e ad accoglierle, in nome del fatto che l'incontro con l'alterità porta con sé anche fatiche, diffidenze, contrasti. D'altro canto, come è possibile promuovere intenzionalmente un'alleanza educativa con le famiglie se non si lascia spazio alla possibilità di mettere a fuoco i propri vissuti, le credenze, i valori, le rappresentazioni che guidano l'agire educativo?

Prendere coscienza delle tensioni e riflettere sui nodi problematici

1 In ragione della complessità dei temi trattati e dell'impegno del ricercatore a favorire il confronto in modo partecipato e democratico, ogni incontro è stato registrato e poi trascritto, al fine di individuare le convergenze/divergenze e procedere con un'analisi qualitativa dei nuclei tematici ritenuti più significativi e riconducibili alla tematica del rapporto con le famiglie.



è parte integrante della realizzazione di un sostegno competente alle famiglie e della promozione del loro protagonismo educativo. La tensione propositiva non può occultare le fatiche, le criticità: è indispensabile concedersi il tempo per interrogarsi, attraverso un processo riflessivo e problematizzante che consolidi la disposizione al cambiamento ma soprattutto un' *etica relazionale* (Moss, 2014, pp. 24-26).

Senza entrare nei dettagli dei singoli episodi o incidenti critici, gli esiti di questo processo di ricerca e formazione hanno consegnato alcuni nodi particolarmente rilevanti (riscontrati peraltro anche negli altri percorsi di ricerca/formazione), che riportiamo in modo sintetico e accompagniamo con estratti di narrazioni, al fine di dare respiro alle difficoltà, alle incertezze, anche al senso di inadeguatezza che impattano sui vissuti delle educatrici.

Un tema che emerge in modo ricorrente nelle testimonianze è il fatto che, rispetto al rapporto con le famiglie, ci si trova emotivamente coinvolte, per diversi motivi: la prospettiva di cura verso il bambino, il timore di non essere comprese o di essere giudicate, il fatto di affrontare questioni educative complesse e delicate. A commento degli episodi riportati, le partecipanti hanno rivelato in diversi modi questa densità emotiva:

*“io sentivo tutti i giorni la sofferenza di quella bambina e non riuscivo a farla capire ai suoi genitori, troppo presi da se stessi”; “mi sono sentita sola”; “a volte non mi sento capita e accolta dai genitori”; “mi hanno rovesciato addosso tutta la loro rabbia”; “quando sono tornata a casa, dopo l’incontro con quei genitori, mi sono portata appresso un enorme fardello emotivo”...*

Non privo di implicazioni è inoltre il fatto che molte educatrici e maestre siano spesso anche mamme, ed abbiano figli della medesima età dei bambini di cui si prendono cura, vivendo quindi contemporaneamente il ruolo professionale e quello materno, con possibili sconfinamenti e proiezioni:

*“come maestra provo a comprendere quella mamma, ma come mamma non accetto il suo comportamento”; “continuo a pensare che quel bambino ha la stessa età di mia figlia”.*

Così accade che spesso i meccanismi di *transfert* siano agiti dalle educatrici stesse, oltre che dai genitori. I disagi rischiano pertanto di trasformarsi in tensioni e diffidenza, scivolando nella tentazione di giudicare l'altro secondo quegli stati che si vivono in prima persona:

*“mi rendo conto che in quella situazione ho fatto fatica a non proiettare sul bambino la fatica che facevo con i genitori”.*

In questo modo si accentuano visioni distorte, si enfatizzano alcuni particolari a scapito di tanti altri aspetti e comportamenti altrui. Inconsapevolmente, le interpretazioni viziate diventano dei filtri interpretativi, che spesso cercano conferme piuttosto che disconferme:

*“ormai con quella mamma partivo prevenuta”; “me lo aspettavo che si sarebbe comportata così nei miei confronti”.*

Le risonanze emotive che si manifestano nell'incontro con le famiglie si riverberano altresì nella difficoltà di tracciare confini e di stabilire dei limiti, con oscillazioni che toccano gli estremi opposti:

*“è difficile trovare il limite”; “hanno troppa confidenza”; “non sono riuscita ad arginare quella mamma” ma, al tempo stesso, “non c'è fiducia”, “hanno chiesto tanto, sono stati debordanti e poi in un attimo è svanita tutta la fiducia”.*

Nella fase riflessiva, si sono aperti anche molti interrogativi, che sono stati condivisi tra colleghe:

*“Fino a che punto accettare il volere della famiglia, anche se non rappresenta il bene per il bambino?”; “Fino a che punto rispettare la cultura familiare? le abitudini?”; “Sono una brava insegnante se assecondo tutte le richieste?”; “Cosa significa veramente accogliere le richieste e i bisogni delle famiglie?”; “Dove mi devo fermare?”*

Condividere con le colleghe questi nodi problematici permette di dare parola all'intensità e densità relazionale del rapporto con le famiglie, senza colpevolizzazioni. Esplorare i repertori comportamentali che vengono agiti nella relazione con madri e padri, o altri familiari,

significa misurarsi con i propri sentimenti, le credenze che si possiedono, le esperienze pregresse, le rappresentazioni che fungono da matrici di senso. Rivelare tali risonanze emotive e latenti può essere un'opportunità formativa per fermarsi, interrogarsi, prendere contatto con le proprie categorie ermeneutiche, avviando al tempo stesso una riflessione condivisa, premessa di un'azione progettuale intenzionale (Compagnoni, Piaggese, 2003).

Per non snaturare gli obiettivi formativi di un tale percorso, è tuttavia importante precisare che trasformare gli aspetti nascosti in pratiche consapevoli non significa eludere definitivamente le dimensioni latenti della relazione con le famiglie o esaurirne la complessità. Si tratta piuttosto di accogliere questa parte non detta ed irriflessa come parte costitutiva ed ineliminabile; quindi di entrare in un insieme complesso di aspetti simbolici e latenti, mai completamente esauribili (Pourtois, Desmet, 2005).

Piuttosto che di concettualizzare in modo efficace la relazione con le famiglie, la vera sfida è quella di accogliere l'alterità e la diversità, assumendo con maggior consapevolezza l'incertezza come tratto ineliminabile della corresponsabilità. Assumere tale complessità favorisce al tempo stesso quel lavoro di decentramento necessario per comprendere che anche i genitori entrano nei servizi con i propri vissuti personali, i condizionamenti socio-culturali, le precomprensioni. Questo "bagaglio" ermeneutico determina il fatto che l'azione dell'educatrice sia recepita con filtri diversi, che si traducono in intenzioni, emozioni, aspettative, giudizi altri rispetto ai propri. Cogliere tale multiformità aiuta a porsi a favore della complementarità delle prospettive educative e degli approcci, così come degli sguardi su di sé, sul contesto, sui bambini.

Questo scarto non può essere annullato, ma può essere compreso ed è su tale consapevolezza che risulta utile lavorare in termini formativi, affinché l'unica alternativa possibile non sia tanto la conferma o la disconferma reciproca tra adulti, quanto piuttosto la capacità di agire la professionalità educativa entro costrutti più complessi.

## 5. Quali sfide formative?

Accogliere la sfida formativa insita nelle riflessioni sopra tracciate può offrire una preziosa occasione per mettere a tema e lavorare in modo condiviso su un aspetto ineliminabile della professionalità educativa: la sua dinamicità, strettamente correlata alla sua intrinseca natura relazionale. Lavorare sugli aspetti impliciti della relazione educativa, avvalendosi di un approccio problematizzante, apre alla possibilità di accogliere anche l'incompiutezza di tale professionalità che, in ogni suo aspetto, e quindi anche nella relazione con le famiglie, non conosce stasi, risposte predefinite, esiti definitivi. Tale incompiutezza, accolta e ri-significata, può generare una positiva tensione al cambiamento, restituendo non tanto la debolezza quanto la forza di tale professione (Sharmahd, 2007, pp. 56-57).

Alle educatrici ed insegnanti di oggi spetta il compito di farsi interpreti di nuove espressioni della propria professionalità, creando le condizioni per collaborare con le famiglie ad un progetto pedagogico condiviso (Pati, 2011). La formazione rappresenta in tal senso uno strumento essenziale per accompagnare la costruzione di una nuova cultura partecipativa, che sappia tessere alleanze, accettare le divergenze, accogliere le diversità, attraverso una continua negoziazione dei significati e un incessante lavoro di autoformazione (Balduzzi, Manini, 2013).

Il fatto di sostare nell'agire quotidiano e d'interrogare pensieri e comportamenti, apre, in senso più ampio, una riflessione anche sulla propria funzione educativa non solo nei confronti dei bambini ma anche verso gli altri adulti che si prendono cura di loro, passando da una postura giudicante e correttiva ad una più accogliente ed empatica. Possiamo prefigurare, in questo senso, un decentramento generativo, che nasce dalla capacità di sospendere il giudizio ma si nutre anche di fiducia reciproca, riconoscimento, consapevolezza di sé e del proprio ruolo (Lawrence-Lightfoot, 2012).

Inoltre, prendersi cura di tali dimensioni nel proprio contesto professionale permette di coltivare competenze collaborative "nella" e "verso la" stessa istituzione a cui si appartiene, con le colleghe *in primis*. Interrogare criticamente il proprio agire professionale e porre una lente d'ingrandimento sulle esperienze quotidiane ha un valore formativo tanto per i singoli quanto per tutta l'*équipe*. Mettere a tema

questioni critiche e problematizzare le situazioni relazionali costituisce un'occasione per ripensare le pratiche ma anche per condividere una cultura educativa, rendendola patrimonio comune del gruppo. Dare parola alle resistenze, alle fatiche, alle risonanze emotive che segnano l'incontro con le famiglie, condividendo tale percorso con le colleghe, non solo dà vita ad un sapere situato, maturato a partire da un confronto critico con la realtà, ma diventa generativo per tutto il contesto. In termini formativi, tutto ciò si traduce in una sfida a valorizzare la collaborazione e la condivisione attraverso i dispositivi stessi che contraddistinguono dal punto di vista metodologico i processi formativi.

Sperimentare processi di riflessione comune e di apprendimento condiviso (Schön, 1993) può risultare effettivamente strategico per promuovere quelle competenze di co-costruzione dei significati, di negoziazione delle rappresentazioni, di produzione di un senso comune così preziosi tanto nel lavoro in *équipe* quanto nel rapporto con le famiglie. La costruzione di alleanze educative, infatti, è frutto di un intenso lavoro, che non si improvvisa, ma è espressione di una professionalità che sa governare con riflessività i momenti di confronto e di condivisione, mettendo in campo un impegno intenzionale, teso a creare le condizioni necessarie affinché le famiglie diventino parte integrante del servizio e si costruisca un clima di fiducia generalizzato.

La formazione assume in questo senso un valore strategico, per promuovere una condivisione dei significati, per sviluppare consapevolezza degli aspetti impliciti e per dare voce anche alle dimensioni più tacite della relazione educativa. L'invito che ne scaturisce, infine, è quello a prendere atto anche delle ricadute metodologiche di una formazione professionale che voglia mirare ad acquisire consapevolezza e a promuovere specifiche competenze, affinché l'incontro con le famiglie, carico di vissuti e attese, di rappresentazioni e condizionamenti, costituisca un importante aspetto della vita educativa di ogni servizio (Matteoli, Parente, 2014).

Quella che viene a configurarsi, alla luce delle suddette riflessioni, è una formazione inedita, situata e continua. D'altro canto, non essendo realizzabile una volta per tutte, l'alleanza educativa con le famiglie è, piuttosto, un processo: richiede conoscenze e competenze, saperi e

progetti, metodi e pratiche, da rinegoziare quotidianamente, negli incontri e nei confronti tra adulti.

Si tratta di una disposizione essenziale, che connota una professionalità costantemente sollecitata a consolidare un saper stare nei contesti relazionali, accompagnare processi di sviluppo, prendersi cura delle transizioni, interagire con diversi soggetti. Solo una formazione fondata su dispositivi problematizzanti e partecipativi può sostenere l'evoluzione delle figure educative che lavorano nei servizi 0-6, in relazione alle trasformazioni dei bisogni educativi, dei contesti, delle stesse ricerche sullo sviluppo dei bambini e sulle relazioni familiari (Grion, 2008).

## Riflessioni conclusive

Le riflessioni che sono state sviluppate a partire dalle istanze soggiacenti al rapporto con le famiglie ci hanno accompagnato ad esplorarne anche le ricadute formative, che possiamo tradurre in un invito a sviluppare riflessività e problematizzare i processi relazionali, le aspettative di ruolo, le culture educative. La costruzione di un'alleanza educativa con altri adulti, che vengono accolti nei servizi insieme ai bambini, chiede certamente di orientarsi verso la definizione di azioni di co-progettazione ma sollecita altresì a soffermarsi sugli aspetti non verbali, informali, simbolici, così importanti per gestire un partenariato che si nutre di scambi quotidiani, prima ancora che di azioni formali.

Poter lavorare su questi aspetti in termini formativi costituisce per educatrici e maestre un significativo supporto professionale, poiché l'educazione vive di interdipendenze: gli incontri e le relazioni sono la condizione imprescindibile per la realizzazione di un progetto pedagogico condiviso. In tale prospettiva, anche rispetto alla questione specifica del rapporto con le famiglie, i processi formativi possono rappresentare un'occasione importante per sentirsi meno sopraffatte da questa relazione così densa emotivamente, per trovare nuove motivazioni (pur nella fatica e nell'impegno insiti in queste sfide) e sentirsi "più capaci" di gestire aspetti complessi e implicanti.

La possibilità di condividere una cultura educativa e co-costruire un clima diverso può donare un nuovo impulso alla propria crescita

professionale. Saper condividere, con cura e professionalità, le ragioni per cui gli sguardi sul bambino da parte della famiglia e quelli del servizio davvero non sono alternativi, ma si possono integrare, producendo significati inediti e approcci generativi, è certamente un'importante opportunità di lettura non solo dell'altro ma anche di se stessi.

## Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2018). Famiglia. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (pp. 245-256). Brescia: Scholé.
- Amadini M. (2014). Il rapporto tra famiglia e asilo nido all'insegna dell'educazione. In L. Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia* (pp. 363-372). Brescia: La Scuola.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Balduzzi L., Manini M. (eds.) (2013). *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Bondioli A. (ed.) (2006). *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*. Milano: FrancoAngeli.
- 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: 61-78.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione: contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1979).
- Compagnoni E., Piaggese B. (2003). *La costruzione dei contesti educativi nella scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini M. (ed.) (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Epstein J.L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships. Preparing educators and improving schools*. New York London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Gariboldi A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Grion V. (2008). *Insegnanti e formazioni: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Guerra M., Luciano E. (2014) (eds.). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior-Spaggiari.

- Lawrence-Lightfoot S. (2012). *La conversazione essenziale. Che cosa possono imparare genitori e insegnanti gli uni dagli altri*. Bergamo: Junior (Ed. orig. pubblicata 2003).
- Manghi S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mantovani S., Caggio F. (eds.) (2004). *Famiglie, bambini ed educatrici. Esplorazioni del consueto*. Bergamo: Junior.
- Matteoli S., Parente M. (2014). *Il patto educativo. Proposte e strumenti per costruire relazioni positive tra insegnanti e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani P. (2009), Le relazioni tra scuola e famiglia: oltrepassare confini e barriere invisibili. *Studium Educationis*, 3: 111-120.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Moss P. (2014). Creare le condizioni per costruire un'alleanza educativa con le famiglie. In M. Guerra, E. Luciano (eds.), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale* (pp. 17-31). Parma: Junior-Spaggiari.
- Ocse (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: Ocse.
- Ocse (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: Ocse.
- Pati L. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative. In P. Dusi, L. Pati (eds.), *Corresponsabilità Educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 11-45). Brescia: La Scuola.
- Pourtois J.P., Desmet H. (2005). *L'educazione implicita*. Pisa: Del Cerro (Ed. orig. pubblicata 2004).
- Rayna S., Rubio M.N., Scheu H. (2010) (eds.). *Parents-professionnels: la coéducation en question*. Toulouse: Erès.
- Sharmahd N. (2007). *La relazione tra educatrici e genitori al nido. Aspettative e percezioni reciproche*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (Ed. orig. pubblicata 1986).
- Van Campenhout L., Chaumont J.-M., Franssen A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*. Paris: Dunod.