

Immagini d'infanzia nella relazione tra educatori e figure familiari. Radicamenti, soggettivazioni e trasformazioni possibili

Images of childhood in the relationship between educators and family members. Groundings, subjectivations and possible transformations

Elena Luciano

Università di Parma | elena.luciano@unipr.it

SEZIONE 1 – GENERAZIONI, MEMORIE E FUTURI

ABSTRACT

Il costrutto di immagine d'infanzia viene qui analizzato nella prospettiva che più ne può esprimere la valenza educativa e formativa, ovvero nell'intreccio tra la sua dimensione teorica e nella sua dimensione metodologico-applicativa. Tale analisi intende illustrare, in particolare, come, a partire dalla documentazione pedagogica circa le esperienze dei bambini nei contesti educativi per l'infanzia, il dialogo tra figure familiari e professionisti dell'educazione possa aprire spazi di esplicitazione e disvelamento delle proprie e altrui immagini d'infanzia e consentire così nuove acquisizioni, conoscenze, consapevolezze e spostamenti di visione circa l'infanzia e l'educazione dei bambini e delle bambine.

The construct of the image of childhood is analyzed from its educational and formative perspective, in the intertwining of its theoretical and methodological-applicative dimensions. This analysis aims at illustrating how, starting with the pedagogical documentation of children's experiences, within educational contexts, the dialogue between family figures and educational professionals can open spaces for the explication and unveiling of one's own and others' images of childhood and thus enable new acquisitions, knowledge, awareness and changes of vision regarding early childhood and education.

KEYWORDS

Immagini d'infanzia | Coeducazione | Contesti Educativi 0-6 |
Documentazione pedagogica | Apprendimento trasformativo
Images of childhood | Coeducation | Early childhood educational contexts |
Pedagogical documentation | Formative learning

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Luciano, E. (2023). Immagini d'infanzia nella relazione tra educatori e figure familiari. Radicamenti, soggettivazioni e trasformazioni possibili. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 14-19. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-02>.

Corresponding Author: Elena Luciano | elena.luciano@unipr.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-02

Premessa

L'analisi del costrutto di immagine d'infanzia pare oggi prestarsi particolarmente a quel necessario esercizio di ridefinizione e ricontestualizzazione di parole e idee chiave della pedagogia che possono mostrarsi capaci di fornire sia spunti di riflessione teorico-epistemologica sia spunti di lavoro nel presente educativo. Infatti, nonostante le immagini d'infanzia - e in particolare le immagini di bambino inteso come soggetto attivo e competente, attore sociale, soggetto di diritto - siano da molti anni dichiarate e assunte come principi ampiamente condivisi e imprescindibili nelle politiche educative dell'infanzia e nei documenti di indirizzo nazionali e internazionali (Commissione Europea, 2016; Ministero dell'Istruzione, 2021, 2022), nonché nell'ambito di molte delle progettualità e delle prassi educative nei servizi educativi dalla nascita ai sei anni, la ricerca non pare dedicare sufficiente spazio all'analisi stessa del costrutto e alla sua articolazione nella prassi educativa.

Le immagini d'infanzia dominanti solo di rado vengono tradotte coerentemente nelle scelte e nelle pratiche di cura, educazione e istruzione rivolte ai più piccoli. Eppure, oltre ogni mera dichiarazione, esse hanno effetti rilevanti sul piano educativo e didattico. Esse attivano infatti processi di soggettivazione che strutturano pensieri, sentimenti e azioni, che indicano a ogni bambino e a ogni bambina, esplicitamente e implicitamente, chi può essere e diventare e quale sia il suo posto nel mondo (Giacomantonio & Luciano, 2018) ma anche chi è in relazione alla differenza con l'adulto, il che attiva sua volta una "immagine di adulto".

Si tratta di un costrutto centrale se consideriamo che l'educazione stessa inizia con un'immagine di bambino, che trae forza dalla potenziale indeterminatezza dell'essere umano e rivela l'intreccio generativo tra principi, valori, strategie e azioni educative: le immagini d'infanzia esistono e agiscono ovunque i bambini siano presenti o pensati, studiati, valutati o rappresentati. Esse si radicano nelle memorie (individuali e collettive), si imprimono nei vissuti e nelle storie di vita di ciascuno (adulto o bambino) e si esercitano - per lo più in modo tacito, implicito, irriflesso - nel presente delle relazioni educative e nelle sue implicazioni future, in un'infanzia che è necessariamente ovunque e di tutti, perché è una dimensione che ciascuno attraversa o ha dovuto attraversare (Luciano, 2017).

1. Conoscere le immagini d'infanzia per aprire varchi di liberazione

Pur nella necessaria sintesi che il presente contributo impone, tale costrutto verrà qui analizzato nella prospettiva che più ne può esprimere la valenza educativa e formativa, ovvero nell'intreccio tra la sua dimensione teorica e quella pratica. Tale analisi consente di comprendere su quali riferimenti concettuali, culturali e teorico-epistemologici il costrutto di immagine d'infanzia si fonda e quale rapporto esso instauri con i fini e i mezzi dell'educazione, quale impatto abbia dal punto di vista educativo e didattico e quale spazio possa trovare nelle pratiche educative nei servizi per l'infanzia e nella scuola e, in particolare, nella relazione tra famiglie e educatori.

Dal punto di vista teorico, ogni immagine d'infanzia è un coacervo (Giacomantonio & Luciano, 2018). Essa è innanzitutto una dimensione analizzabile nella prospettiva bioecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986), in quanto presente sia nelle interrelazioni tra soggetto, ambiente sociale, storico, politico, culturale e familiare sia nei singoli sistemi che, reciprocamente connessi, costituiscono l'ecosistema nel quale ciascun bambino vive e cresce; è inoltre culturalmente situata perché costituisce una dimensione intrinsecamente connessa allo sviluppo dei bambini e delle bambine, che è sempre orientato da finalità particolari, diverse in ogni cultura, orientate dalle competenze in essa promosse e comprese solo alla luce delle pratiche in uso all'interno di una comunità e delle condizioni che la caratterizzano (Rogoff, 2004). Peraltro lo sviluppo umano implica una partecipazione sempre mutevole alle attività socioculturali delle comunità in cui viviamo, anch'esse in continua evoluzione, il che attribuisce alle immagini d'infanzia carattere di dinamicità e volubilità. Ogni immagine d'infanzia costituisce altresì una cornice mentale e culturale che - come l'*habitus* (Bourdieu, 2019, 2021) - produce schemi sociali e automatismi che strutturano la percezione del soggetto circa il mondo e i suoi oggetti e fenomeni, si radicano profondamente e in modo persistente, determinando azioni inconsapevoli e difficilmente modificabili.



L'immagine d'infanzia corrisponde poi a una rappresentazione sociale (Moscovici, 2005), ovvero a un oggetto sociale elaborato da una comunità per consentire ai suoi membri di comportarsi e comunicare in modo condiviso; in tal senso, ogni immagine d'infanzia, in quanto rappresentazione sociale, costituisce un modo attraverso cui i membri di una comunità possono esprimere la propria conoscenza sui bambini e sull'infanzia e organizzare le proprie interazioni attorno a questi temi. Come ogni rappresentazione sociale, l'immagine d'infanzia ha due caratteristiche distintive. In primo luogo, convenzionalizza oggetti, persone, eventi e vi attribuisce forma; in secondo luogo, prescrive con forza *cosa* dobbiamo pensare, influenzando la mente di ciascuno (Moscovici, 2005), in merito all'infanzia. Le immagini d'infanzia divengono così ambiente reale, meno ci pensiamo e ne siamo consapevoli, tanto più grande è la loro influenza (Moscovici, 2005).

Oltre a ciò, le immagini d'infanzia sono costituite sia da elementi espliciti e dichiarati sia da elementi di tipo implicito e irriflesso; in tal senso, esse rientrano nelle pedagogie popolari degli adulti (Bruner, 1997) e si ritrovano nella "pedagogia latente" problematizzata da Becchi (2005) e Bondioli (2002).

A fronte di ciò, innescare processi riflessivi e di disvelamento delle proprie immagini d'infanzia, nonché di consapevolezza circa il proprio potere e le proprie responsabilità nella relazione educativa con i bambini e le bambine, appare una sfida necessaria per gli adulti-educatori (Luciano, 2023). Lavorare riflessivamente sulle proprie e altrui immagini d'infanzia significa infatti comprendere le radici della memoria di cui esse sono intrise e gli assunti di fondo che le determinano, tentando di ri-orientare obiettivi educativi e destini formativi verso mete consapevoli, capaci di aprire, nell'educazione dei bambini, varchi di liberazione (Freire, 1971).

2. Disvelare immagini d'infanzia nella relazione tra professionisti dell'educazione e figure familiari

Tale processo può in particolare trovare spazio nell'ambito della relazione tra gli adulti che, pur con ruoli diversi, si occupano dell'educazione e della cura dei bambini e delle bambine nei primi anni di vita, ovvero educatori e insegnanti, da un lato, e figure familiari, dall'altro.

Una buona relazione con le famiglie, fondata sull'ascolto reciproco e sul dialogo accogliente e aperto alla diversità, è oggi ampiamente riconosciuta dalla letteratura scientifica come un elemento di qualità dei servizi educativi e delle scuole per l'infanzia.

La partecipazione delle famiglie nei servizi facilita infatti l'ambientamento, le conquiste e gli apprendimenti dei bambini (Harris & Goodall, 2006; Bove, 2020); ma il valore della partecipazione dei genitori all'interno dei servizi e delle scuole è stato riconosciuto nel tempo non più come mezzo meramente strumentale al successo scolastico dei bambini bensì come opportunità di apprendimento e di crescita ad ampio raggio (Brougère, 2009), per i bambini, per gli adulti e per le istituzioni coinvolte. In tal senso, il contributo della teoria dell'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986) è particolarmente rilevante nel mostrare l'impatto delle relazioni tra famiglie e servizi/scuole sullo sviluppo complessivo dei bambini, fino a diffondere a livello internazionale la consapevolezza della necessità di accogliere, insieme al bambino, anche le sue figure familiari, in una logica di inclusione, giustizia sociale e partecipazione democratica (Commissione Europea, 2016; Consiglio dell'Unione Europea, 2019; Ministero dell'Istruzione, 2021, 2022). Del resto, la relazione con le famiglie si costruisce in un'ampia sinergia tra i servizi e le scuole per l'infanzia, le famiglie, il vicinato e tutti gli attori della società civile, offrendo così risposte più aderenti ai bisogni e alle potenzialità dei bambini e di tutte le famiglie, comprese quelle in situazioni di svantaggio sociale (Consiglio dell'Unione Europea, 2019).

In particolare, attraverso la prospettiva della coeducazione, della partnership e dell'alleanza educativa (Milani, 2008, 2018; Rayna, Rubio & Scheu, 2010; Guerra & Luciano, 2014; Pourtois & Desmet, 2015), il dialogo tra adulti attorno a saperi, pratiche, significati, vissuti e stili educativi sulla cura e l'educazione infantile diviene terreno fertile di individuazione, disvelamento e analisi delle immagini d'infanzia che orientano, spesso inconsapevolmente, il fare di adulti e bambini.

In tale direzione, alcuni studi sulla relazione scuola-famiglia a partire da un dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nelle scuole dell'infanzia italiane hanno evidenziato che laddove vi sono stimoli (come video o documentazioni di altro tipo) offerti al dialogo di gruppo sul tema dei bambini e del loro sviluppo, vengono fa-



vorite la condivisione dei sentimenti e delle interpretazioni ed emergono nuovi significati che inducono il cambiamento, spesso a partire da domande che normalmente restano implicite (Bove & Mantovani, 2015; Bove, 2020).

È proprio nell'ambito di quella "conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri" (Lightfoot-Lawrence, 2012) e nel dialogo interculturale con le famiglie (Bove, 2020), che l'esercizio di esplicitazione dei significati (di bambino, di bambina, di apprendimento, di gioco, di educazione, di scuola) trova nel confronto tra adulti diversamente impegnati nell'educazione dei bambini una occasione di analisi dialogata e di riconoscimento dei propri vissuti, dei propri desideri, delle proprie precomprensioni e azioni in merito all'infanzia.

Se adeguatamente progettato nell'equipe di lavoro e supportato dal coordinamento pedagogico, lo scambio e il confronto approfondito con le figure familiari su comportamenti, azioni, apprendimenti, conflitti e regressioni di un bambino o di una bambina aprono infatti per gli adulti che se ne prendono cura, a casa e a scuola, occasioni di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016): per gli adulti coinvolti, l'analisi delle proprie cornici di riferimento circa l'infanzia e l'educazione dei bambini e delle bambine prende avvio dalla riflessione su casi e aneddoti ma, nel dialogo in gruppo, può interrogare i propri assunti di fondo relativamente al proprio ruolo (di madre, di padre, di insegnante, di educatore), offrendo opportunità di esplicitazione dei propri valori e di significazione del proprio pensare (i bambini, l'educazione, l'infanzia) e agire nei contesti familiari e in quelli educativi. Ciò può essere favorito, in particolare, laddove la relazione tra soggetti diversi o la documentazione pedagogica stessa fornisce situazioni percepite come un "dilemma disorientante" (Mezirow, 2016), ovvero una situazione critica o problematica di fronte alla quale le esperienze, le conoscenze e le convinzioni pregresse sono in discussione e non forniscono soluzioni.

In tal senso, nelle pratiche di incontro con le figure familiari che, più di altre, consentono momenti di ascolto e di confronto distesi e approfonditi, come per esempio i colloqui individuali con singole famiglie e gli incontri con gruppi di famiglie (Guerra & Luciano, 2009), la documentazione pedagogica raccolta al nido o a scuola relativamente alle esperienze, alle esplorazioni e agli apprendimenti dei bambini e delle bambine, può offrire occasioni rilevanti di riflessione critica e di dialogo razionale (Mezirow, 2016).

Per esempio, un breve protocollo osservativo raccolto grazie allo sguardo attento e interessato di un'educatrice – e al suo impegno quotidiano nella scrittura professionale – su alcuni bambini del nido durante la loro esplorazione di due piume nel giardino (Guerra, 2020) può offrire l'occasione di comprendere innanzitutto elementi di una quotidianità delle piccole cose che ai genitori per lo più e inevitabilmente sfugge: la capacità di una bambina, anche molto piccola, di interessarsi spontaneamente a qualcosa incontrato per caso, nel giardino del nido, la sua capacità di coinvolgersi per tempi prolungati e ripetuti nell'osservazione e nello studio degli oggetti di suo interesse e delle relazioni tra essi, la rilevanza dei materiali e dei contesti predisposti dall'adulto per promuovere curiosità e scoperte, la sua capacità di scegliere, selezionare, dare significato, fare ipotesi e verifiche, risolvere problemi, usare diversi linguaggi, riconoscere e attribuire funzioni e possibilità a tali materiali e contesti, nonché la capacità di condividere le proprie intuizioni e ipotesi di lavoro con i pari e quella di questi ultimi di lasciarsi coinvolgere nella sperimentazione diretta di materiali e concetti, di idee e oggetti, per prove ed errori. Senza un supporto documentativo, in cui leggere o ascoltare o vedere aneddoti raccolti dagli educatori nella quotidianità attraverso strumenti cartacei audio o video sarebbe difficile per un genitore comprendere la disponibilità ad esplorare e ad apprendere della propria figlia o di altri bambini nel contesto educativo, la loro sensibilità a cogliere occasioni di apprendimento fornite dal contesto e la loro competenza nel costruire strategie di partecipazione (Carr, 2012).

L'analisi di un protocollo osservativo o di un breve video, purchè significativo e adeguatamente raccolto e contestualizzato da parte del professionista dell'educazione, consente a educatori e genitori insieme di cogliere e analizzare il ruolo imprescindibile dell'adulto nel predisporre contesti più o meno orientati alla promozione di esperienze educative, ma anche di rilevare e discutere come gli interessi e le potenzialità di esplorazione dei bambini e delle bambine emergano laddove vi siano condizioni adeguate e incoraggianti per conoscere, imparare e fare ricerca (Guerra, 2019).

Analizzare un protocollo osservativo durante un colloquio con le figure familiari di un bambino consente di esplicitare sia i motivi della propria tendenza a cogliere in lui solo o prioritariamente gli elementi di fragilità, di problematicità, lacune e carenze sia la disponibilità e la scelta di coglierne, al contrario, gli elementi di miglioramento, di sviluppo, i traguardi e le disposizioni ad apprendere, come la capacità di persistere di fronte a



situazioni di fragilità o di errore, quella di comunicare con gli altri e con l'ambiente o di assumersi la responsabilità in vari modi, adottando punti di vista diversi dal proprio e riconoscendo la giustizia e l'ingiustizia (Carr, 2012).

3. Verso possibili trasformazioni nelle visioni dell'infanzia

Nel confronto con le famiglie, finanche nei casi in cui la distanza emotiva, progettuale e culturale circa l'infanzia appare tanto lontana da generare contrasti e conflitti con il personale educativo, gli adulti impegnati, con ruoli diversi, nell'educazione e cura dei bambini e delle bambine possono condividere un'esperienza altamente e reciprocamente formativa. La riflessione critica consente infatti agli adulti coinvolti nel dialogo – proprio a partire dall'osservazione e dall'analisi di osservazioni adeguatamente documentate – l'esplicitazione e il riconoscimento dei propri schemi, delle proprie abitudini mentali e delle proprie prospettive di significato (Mezirow, 2016), la chiarificazione dei propri valori e assunti circa l'infanzia, nonché l'argomentazione circa i propri posizionamenti valoriali su essa.

Tale esercizio riflessivo e critico va nella direzione indicata dal Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (2019), che invita a promuovere nel sistema di *early childhood education and care* europeo “una forte cultura del dialogo e della riflessione, che promuova un processo continuo di sviluppo e apprendimento tra gli attori a tutti i livelli”.

Tuttavia, se questa è la direzione indicata a livello europeo, resistere al paradigma neoliberale oggi diffuso nella scuola (Baldacci, 2019) è possibile anche favorendo la conoscenza di genitori e educatori/insegnanti in merito alle proprie e altrui immagini d'infanzia e agli effetti di potere che esse progressivamente strutturano nelle relazioni educative.

Ciò significa promuovere dialoghi critici sull'infanzia orientati ad accompagnare i suoi attori verso spostamenti di visione dell'infanzia e di disegni e azioni nei confronti dei bambini e delle bambine, nell'ambito di comunità di pratiche e di apprendimento disponibili ad interrogarsi sulle condizioni alle quali sia possibile smascherare il rischio che la promozione delle potenzialità di sviluppo dei bambini legittimi i medesimi meccanismi di potere dell'attuale forma governamentale biopolitica (Luciano & Giacomantonio, 2018).

In tal senso, la pedagogia, e in particolare la pedagogia dell'infanzia, oggi non può rinunciare all'analisi critica del costrutto di immagine d'infanzia, lasciando che la mera e acritica propagazione dell'immagine d'infanzia attiva e competente si traduca in slogan vuoti, piegati alle logiche di mercato e disconnessi da intenzionalità educative. Resta aperto, tra gli altri, l'interrogativo su chi siano i bambini e le bambine competenti, se lo siano perché capaci - ad alcune condizioni contestuali - di dirigere se stessi nelle relazioni con gli altri e di partecipare al loro presente o perché capaci di divenire abili produttori e consumatori, futuri attori delle società più competitive al mondo.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni di didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Bondioli, A. (2002). L'osservazione del contesto educativo: una prospettiva di ricerca sui tempi della quotidianità. In A. Bondioli (Ed.), *Il tempo nella quotidianità infantile*. Junior.
- Bourdieu, P. (2019). *La logica della ricerca sociale. Sociologia generale vol. 1*. Mimesis. (Original work published 2015).
- Bourdieu, P. (2021). *Sistema, habitus, campo. Sociologia generale vol. 2*. Mimesis. (Original work published 2016).
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. FrancoAngeli.
- Bove, C., & Mantovani, S. (2015). Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 9-31.



- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino. (Original work published 1979).
- Brougère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée: l'apprentissage comme participation. In G. Brougère, A.L. Ulmann (Eds), *Apprendre de la vie quotidienne*. PUF.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli. (Original work published 1996).
- Carr, M. (2012). *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*. Junior-Spaggiari. (Original work published 2001).
- Commissione Europea (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. ZeroseiUp (Original work published 2014). DOI: 10.7346/PO-022018-10
- Consiglio dell'Unione Europea, Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (2019/C 189/02). Retrieved February 20, 2023, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Mondadori. (Original work published 1970).
- Giacomantonio, A., & Luciano, E., (2018). Immagini d'infanzia e biopolitica. Congetture foucaultiane. *Ricerche pedagogiche*, 206, 2611-2213.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. FrancoAngeli.
- Guerra, M., & Luciano, E. (2009). *La relazione con le famiglie nei servizi educativi e nelle scuole per l'infanzia*. Junior.
- Guerra, M., & Luciano, E. (Eds.) (2015). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Junior-Spaggiari.
- Harris, A., & Goodall, J. (2006). *Parental Involvement in Education: An overview of the Literature*. University of Warwick. <https://doi.org/10.13128/RIEF-16381>
- Lightfoot Lawrence, S. (2012). *Il Dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Junior Spaggiari. (Original work published 2003).
- Luciano, E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. FrancoAngeli.
- Luciano, E. (2023). *Tra adulti e bambini. Le relazioni educative nei contesti per l'infanzia 0-6*. FrancoAngeli.
- Luciano, E., & Giacomantonio, A. (2018). Building imperfect democracies. Conjectures on images of childhood, biopolitic dispositifs and pedagogical-didactic knowledge. *Pedagogia Oggi*, XVI, 2, 153-170.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Milani, P. (Ed.). (2008). *Co-educare i bambini*. Pensa MultiMedia.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. Retrieved February 20, 2023, from <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Retrieved February 20, 2023, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>
- Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Il Mulino. (Original work published 1984).
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (Eds.) (2015). *L'education emancipatrice. De la co-education ecole-famille a la Cite de l'education*. Education et Formation. PUF.
- Rayna, S., Rubio, M. N., & Scheu, H. (Eds.) (2010). *Parents-professionnels: la coeducation en questions*. Erès.
- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Raffaello Cortina. (Original work published 2003).

