

Esercizi di democrazia nelle relazioni tra professionisti dell'educazione e figure familiari

Exercises in Democracy in relationships between educational professionals and family members

Elena Luciano

Università di Parma | elena.luciano@unipr.it

ABSTRACT

The relationship between educators/teachers and family members is a crucial issue in ecec services and schools, as it promotes children's well-being, motivation to learn and academic success, prevents social inequalities, reinforces parental empowerment and strengthens social networks. However, such relationships are often prone to conflict, and they put into question the very meaning of the educational relationship as a device that produces processes of subjection and subjectification. The contribution discusses some of the conditions for such a relationship to become an exercise in democracy and participation today, even in times of neoliberalism.

La relazione tra educatori/insegnanti e figure familiari – nei servizi per l'infanzia e nella scuola – costituisce un tema cruciale in quanto promuove benessere, motivazione ad apprendere e buona riuscita accademica dei bambini, previene disuguaglianze sociali, rinforza l'empowerment genitoriale e rafforza reti sociali. Tuttavia, tali relazioni sono spesso terreno di scontro e interrogano il senso stesso della relazione educativa, in quanto dispositivo che produce processi di assoggettamento e di soggettivazione. Il contributo problematizza alcune condizioni affinché tale relazione possa divenire oggi, pur in tempi di neoliberalismo, esercizio di democrazia e di partecipazione

KEYWORDS

Early childhood education and care | school | Educational relationship | Democracy | Relationship with families
Educazione e cura per l'infanzia | Scuola | Relazione educativa | Democrazia | Relazione con le famiglie

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Luciano, E. (2023). Exercises in Democracy in relationships between educational professionals and family members. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2),46-52. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-07>.

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-02-2023-07

Received: 05/11/2023 | **Accepted:** 16/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

1. La relazione con le famiglie, sfida aperta

La relazione con le famiglie, nei diversi contesti educativi e scolastici, costituisce un tema cruciale, che interroga educatori, educatrici e insegnanti nella quotidianità delle giornate educative e scolastiche, spesso animata da contrasti, malintesi, conflitti, da un lato, o incontri mancati, lunghi silenzi e distanze apparentemente incolmabili, dall'altro. Per tutti i professionisti dell'educazione, costruire buone relazioni con le famiglie dei propri educandi costituisce una sfida difficile e altamente problematica. Innanzitutto perché "ci si ferma soltanto sulla relazione, quello che si vede sembrano essere solo i soggetti: i soggetti tra cui la relazione si forma e si dipana, come unici responsabili – o colpevoli – degli effetti di un processo educativo" (Palmieri & Prada, 2008, p. 251): la complessità dell'incontro tra le figure familiari e i professionisti dell'educazione si riduce e si ingessa dentro a rigidi stereotipi, per esempio quello della famiglia che delega o che trascura, soccorre o opprime, oppure a quelli dell'educatore che assiste e protegge i bambini o dell'insegnante che dispensa nozioni.

Nel tentativo di superare la barriera posta dagli stereotipi e dai pregiudizi reciproci, nell'incontro con l'altro vanno invece ricercati e analizzati "gli aspetti che, pur facendo parte del gioco educativo, stanno all'ombra della relazione: la materialità dell'esperienza educativa, le condizioni in cui e per cui la relazione appare con una certa forma e in un certo processo, i contesti interazionali, organizzativi, linguistici, culturali e materiali in cui essa si svolge e si dà" (Ivi, pp. 251-252).

La sfida di costruire relazioni costruttive con le famiglie oggi interroga innanzitutto il senso stesso della relazione educativa, che – in quanto dispositivo, e dunque attraverso i suoi mezzi e i suoi fini, le proposte educative e di gioco, le parole e i linguaggi usati, le disposizioni del sapere e dei dispositivi disciplinari e di governo – produce forme di assoggettamento e di soggettivazione che danno forma all'identità di ciascun bambino e di ciascuna bambina, ma anche di ciascun adulto coinvolto (Ferrante, 2016; Giacomantonio & Luciano, 2018).

La sfida di costruire relazioni costruttive con le famiglie è oggi altresì complicata dalla situazione storica, sociale e culturale nella quale le famiglie vivono. Negli ultimi anni, la pandemia da SARS-CoV-2, la profonda crisi economica e l'accentuazione di emergenze umanitarie che accompagnano i flussi di mobilità da altri paesi hanno modificato profondamente il tessuto sociale e produttivo del nostro Paese, causando lo stravolgimento delle abitudini quotidiane della popolazione, l'accelerazione della denatalità e la progressiva diminuzione della popolazione tra 15 e 49 anni dovuta all'ingresso nella vita adulta di generazioni sempre meno numerose, l'inasprirsi di condizioni di marginalità (di tipo sanitario, occupazionale ed economico) di molte famiglie tra cui quelle con background migratori e il riconoscimento di nuove potenzialità ma anche di nuovi bisogni della popolazione anziana (Istat, 2022). Oltre a ciò, la relazione con le famiglie nei servizi educativi e nella scuola si misura oggi anche con un elevato livello di povertà assoluta presente nel nostro Paese e con situazioni di povertà educativa e di disuguaglianze (sociali, culturali, retributive e delle forme lavorative) crescenti (*Ibidem*).

Alla luce delle situazioni altamente complicate che oggi affaticano le famiglie, la relazione con esse rappresenta per scuole e servizi una sfida sempre più scomoda, oltre che emotivamente faticosa per educatori e insegnanti coinvolti, perché interroga anche il loro ruolo e la loro immagine di professionisti dell'educazione, la percezione circa le proprie competenze comunicative, di ascolto e di dialogo con la diversità: la relazione con le famiglie è del resto terreno di specchi, nei quali figure professionali e figure familiari sentono reciprocamente su sé le rappresentazioni di ruolo dell'altro, ma anche quelle di educazione, di famiglia, di scuola, di società.

Alcune ricerche svolte in seguito alla pandemia sul tema della relazione con le famiglie hanno evidenziato, nell'ambito dei servizi educativi rivolti all'infanzia e alle famiglie, la trasformazione delle relazioni educative (Antonietti, Guerra & Luciano, 2021), l'accentuazione di risonanze–positive o negative, in base allo stato di salute del processo di alleanza educativa pre-pandemia, l'espressione di nuovi bisogni di informazione e di mantenimento della relazione educativa, la necessità di ristrutturare la comunicazione tra



educatori e figure familiari e la messa in campo di nuove competenze professionali per riorientare la progettazione dell'alleanza educativa stessa con le famiglie (Gigli, 2023).

Una ricerca sui temi indagati dalla letteratura relativa al rapporto scuola-famiglia al tempo della pandemia da COVID-19 ha inoltre evidenziato un cambiamento delle ragioni della comunicazione e delle forme di collaborazione, ovvero del ruolo dei docenti e dei genitori in seguito all'emergenza sanitaria e, in particolare, un nuovo impegno e coinvolgimento delle famiglie su temi didattici e pedagogici dai quali gli insegnanti prima preferivano escluderle (Dusi & Addi-Racchah, 2022).

Se capirsi non è ovvio (Bove, 2020) e appare sempre più complicato, la tentazione continua ad essere in tutti gli ordini di scuola, dal sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 fino alla scuola secondaria, quella di sfuggire a tale relazione. Appare diffusa cioè la tentazione di alzare muri concentrandosi, ciascuno nel proprio contesto e nei propri ambiti di competenza, sull'educazione dei propri studenti o dei propri figli, arrendendosi a interpretare quello tra educatori/insegnanti e figure familiari come un rapporto tra "nemici naturali" (Waller, 1932), fondato su una logica binaria che divide due oppositori (famiglie e professionisti) su un confine, in perenne e inevitabile conflitto, alla luce degli inconciliabili legami particolare-ristico-individualistici oppure universalistici, che essi rispettivamente hanno con i propri figli e con i propri studenti (Lawrence & Lightfoot, 2012).

Tuttavia, la realtà dei rapporti tra educatori, educatrici, insegnanti e figure familiari è ben più complessa di quella rappresentata in siffatta polarizzazione e richiede una progettualità e competenze specifiche non improvvisabili al fine di costruire un dialogo con le famiglie capace di farsi esercizio di democrazia nonché strumento per promuoverla. Ciò significa contribuire dunque, proprio nell'ambito della scuola, alla crescita (emotivo-affettiva, morale, intellettuale) di ciascuno nell'esperienza della vita associata e alla partecipazione di tutti alla vita democratica (Baldacci, 2014, 2019).

2. Costruire alleanze educative con le figure familiari per una cittadinanza democratica

L'approccio ecologico dello sviluppo umano, oggi ampiamente recepito nell'ambito delle scienze umane, ha chiarito da molti decenni l'influenza positiva che una buona comunicazione e relazione tra insegnanti e genitori ha sulla crescita complessiva di ogni bambino o ragazzo e, in particolare, sul suo sviluppo e sulla costruzione della sua identità psichica e sociale (Bronfenbrenner, 1986).

Gli studi di Epstein (2011), che, insieme a quelli di Bronfenbrenner, risultano tra i più richiamati a livello internazionale in materia di partecipazione delle famiglie (Yamauchi et al., 2001; Bove, 2020), hanno inoltre evidenziato che la partecipazione delle figure familiari all'esperienza educativa e scolastica dei loro figli e dunque l'integrazione della loro esperienza scolastica in un'ecologia sociale più ampia favorisce il successo scolastico; è, in tal senso, incoraggiata la promozione di spazi di intersezione e sovrapposizione dei ruoli e delle responsabilità della famiglia e della scuola, che rende progressivamente più forti la conoscenza e la fiducia reciproca e più solido il rapporto.

La letteratura scientifica nell'ambito delle scienze umane è concorde nel riconoscere la necessità di costruire alleanze educative con le famiglie e i principali documenti normativi e di indirizzo italiani ed europei invitano scuola e famiglia a collaborare per educare insieme, in modo collaborativo e sinergico, bambini e bambine, ragazzi e ragazze, fin dal sistema di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni (Ministero dell'Istruzione, 2021, 2022; Lazzari, 2016) e, successivamente, negli ordini di scuola che seguono (MIUR, 2012, 2018). Appare infatti fondamentale che il dialogo tra le due agenzie educative intraprenda, in particolare, la direzione della coeducazione (Milani, 2008), che "implica la realizzazione di un'alleanza tra scuola, famiglia, comunità per giungere a uno scopo comune: il benessere e lo sviluppo ottimale dei bambini" (Bove, 2020, p. 37). Tale direzione "mira ad evitare il rischio di 'presa di potere' da parte di un gruppo e permette la creazione di un vero partenariato, che richiede un 'potere condiviso' tra le parti interessate all'elaborazione e all'attuazione di un progetto centrato sul bambino" (Pourtois & Desmet, 2017, p. 125).



In Italia, diverse pratiche di relazione e incontro con la famiglia – ambientamento, colloqui, open day, incontri di gruppo, accoglienza e ricongiungimento – si sono sviluppate nell’ambito dei progetti pedagogici dei servizi educativi per l’infanzia per favorire nella quotidianità e nel tempo relazioni educative partecipate e l’alleanza educativa tra educatori dell’infanzia e figure familiari (Milani, 2008; Guerra & Luciano, 2009, 2014), offrendo un sapere sempre più consolidato nelle pratiche educative circa la coeducazione. Tali pratiche educative trovano nella democrazia e nella partecipazione valori fondativi, come emerge nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 (Ministero dell’Istruzione, 2021):

La democrazia, con i suoi valori di rispetto, libertà, responsabilità, si declina nei processi di apprendimento dei bambini, improntati alla valorizzazione della soggettività e della molteplicità dei punti di vista, e nella professionalità degli educatori/insegnanti, che trova la sua piena realizzazione nell’ascolto proattivo dei bambini e nel dialogo con i colleghi, con i genitori e con il contesto sociale di riferimento (p. 17).

Nei contesti scolastici il Patto educativo di corresponsabilità, previsto dal D.P.R. n. 235/2007, enuclea i principi e i comportamenti che scuola, famiglia e alunni condividono e si impegnano a rispettare e viene sottoscritto da genitori e studenti all’iscrizione a scuola. Esso, coinvolgendo tutte le componenti, si presenta come strumento base dell’interazione scuola-famiglia. Laddove la stesura di tale patto è stata discussa e problematizzata nell’ambito di ricerche partecipate con insegnanti, genitori e alunni, ciò ha permesso di creare i presupposti per la costruzione di una reciproca assunzione di impegni e di responsabilità, per incrementare la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica e migliorare l’ascolto effettivo da parte della scuola rispetto alle richieste sia dei genitori sia degli alunni (Capperucci, Ciucci & Baroncelli, 2018). Tuttavia, si tratta di casi circoscritti.

Spesso tali strumenti e pratiche sono invece considerati mere formalità da adempiere, gli appuntamenti vedono scarsa partecipazione e i rapporti tra educatori, insegnanti e figure familiari sono talora aridi, difficili, finanche densi di incomprensioni e conflitti di fronte ai quali non è semplice orientarsi per gestirli in modo costruttivo (Gigli, 2022). Se di volta in volta riprogettata sulla base delle specificità dei contesti, delle famiglie, dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze e intenzionalmente finalizzati a favorire la crescita di ciascuno nel confronto intersoggettivo, la coeducazione può esercitare coloro che vi partecipano a pratiche di rinforzo della cittadinanza democratica. Per esempio, nei servizi per l’infanzia e nella scuola, i colloqui individuali e gli incontri con gruppi di famiglie sugli apprendimenti dei bambini ma anche sulla predisposizione delle attività educative e didattiche si pongono spesso in una logica trasmissiva e informativa verso le famiglie, che esclude per lo più bambini e ragazzi e non consente l’ascolto delle sue figure di riferimento a casa né l’analisi critica di temi e problemi ma solo l’accettazione o il rifiuto degli stessi o, tutt’al più, il posizionamento a favore o contro. È invece auspicabile che la riprogettazione di tali pratiche possa essere finalizzata a favorire l’espressione della voce di tutti gli attori coinvolti, gli adulti e i bambini, gli educatori, gli insegnanti e le famiglie, i gruppi maggioritari come quelli minoritari, in una logica partecipativa e democratica. Ciò significa, per i servizi e per le scuole, dedicare tempo all’ascolto e alla conoscenza delle famiglie, per poter cogliere e comprendere i loro bisogni e le loro risorse, discutere i valori di riferimento e il ruolo degli adulti nell’educazione e nella formazione dei bambini e dei ragazzi ma anche il ruolo pensato per questi ultimi, analizzare i vincoli stessi alla partecipazione democratica alla vita della scuola e le loro motivazioni in essa, finanche decidere insieme in merito a temi cruciali ma scomodi che riguardano l’educare oggi bambini e bambine, ragazzi e ragazze a una convivenza civile, sostenibile, democratica, che consenta a ciascuno di esprimersi e di partecipare così come di imparare a favorire l’inclusione e la partecipazione democratica altrui.



3. Il ruolo dei contesti educativi e della formazione di educatori e insegnanti

In una logica ecologica e sistemica, si riconosce che “il potenziale dei bambini si mobilita attraverso la mobilitazione del potenziale educativo dei genitori” (Milani, 2018, p. 133) ma è vero anche il contrario, ovvero che proprio l’attivazione delle risorse dei bambini e dei ragazzi può favorire l’attivazione, nelle figure familiari, delle risorse, degli interessi e dell’impegno di cura e di educazione verso i loro figli. Ciò è favorito laddove i professionisti dell’educazione strutturano la relazione educativa come una relazione educativa allargata, ovvero con il coinvolgimento di tre soggetti insieme, nella quale bambino, famiglia ed educatori sono coinvolti in una relazione reciproca e dinamica, generativa di apprendimento per ciascuno dei tre, nella quale tuttavia l’asimmetria persiste e pone necessariamente la responsabilità di tale relazione nelle mani di chi è professionista dell’educazione, sostenuto dal lavoro collegiale progettuale condiviso nel gruppo di lavoro (Luciano, 2023). Si tratta di una relazione educativa che, in una direzione partecipata, sceglie di promuovere la centralità dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, ovvero di favorirne in diversi modi e in tutte le occasioni possibili l’ascolto, il protagonismo e la partecipazione, come peraltro supportato dalla Convenzione Onu sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza del 1989 e da molti studi nell’ambito della sociologia dell’infanzia e delle scienze dell’educazione. Si tratta di una scelta politica e educativa che può concretizzarsi proprio nel dialogo tra professionisti e figure familiari e attraverso esso in quanto scelta che gli adulti stessi possono realmente favorire e/o, al contrario, sminuire e ostacolare. In particolare, tale scelta può realizzarsi dentro a nuove forme di corresponsabilità educativa (Dusi & Pati, 2014) capaci di rispondere alle sfide sociali, culturali e formative odierne, di fronte alle quali “la democrazia balbetta al punto da farci interrogare sul suo futuro” (Meirieu, 2012, p. 80).

Relazioni educative partecipate e democratiche – tra adulti e tra adulti e bambini/ragazzi – possono trovare spazio nell’ambito di servizi educativi e scuole riconosciuti come spazi proficui al fiorire di forme di umanità che non possono essere acquistate in un mercato (Marquand, 2004) e come luoghi di educazione pubblica, ovvero “un’educazione che sia per tutti i cittadini e una responsabilità che sia di tutti i cittadini; alla quale tutti i cittadini (bambini, giovani e adulti) siano interessati e che costituisca dunque un bene pubblico” (Moss, 2014, pp. 18-19).

Laddove trasferito dall’ambito dei servizi per l’infanzia a quello della scuola, con la presenza di ragazzi e di giovani, questa direzione della relazione educativa in senso partecipato e allargata alle famiglie rifiuta processi di infantilizzazione dell’adolescenza, nei quali i genitori si fanno protettori o portavoce o sostituti dei figli, bensì promuove – per bambini, ragazzi e adulti, negli spazi della scuola e della città – occasioni di incontro, nelle quali stare insieme secondo i principi democratici, per attraversare insieme i temi e i problemi della quotidianità, sperimentare l’autonomia di pensiero, la riflessione critica, il confronto con la diversità, la gestione dei conflitti e la partecipazione a processi decisionali che riguardano proprio gli apprendimenti e la formazione dei bambini e dei ragazzi, il ruolo degli adulti in essa, la progettazione di spazi, materiali e strumenti che possono favorirla, le condizioni che possono limitarla.

Se la scuola è bene pubblico, è peraltro importante che essa resti sempre aperta e consenta la partecipazione dell’intera comunità, anche grazie all’impegno di molti attori, comprese le figure familiari e la rete di soggetti del territorio (con professionisti dei servizi sociali, culturali, sanitari, sportivi, educativi, ecc.) per divenire non solo contenitore ma, soprattutto, produttore e promotore di conoscenza e di dialogo: un sito di incontro e di relazioni, in cui gruppi di bambini/e, ragazzi/e e adulti si impegnano insieme in un progetto o in un’attività nella quale siano chiamati a dialogare, ascoltare, discutere e insieme decidere. Uno spazio di prassi etica e politica, uno spazio per la ricerca, la creatività, l’inclusione e l’emancipazione di tutti. La scuola e i servizi possono in tal modo divenire spazio aperto della città, luogo di scambio e di confronto finalizzato alla costruzione di progetti di educazione e di cittadinanza, forum pubblici della società civile in cui bambini e adulti insieme partecipano a un progetto di educazione dalla valenza sociale, culturale, politica ed educativa (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003; Moss, 2007).

Gunilla Dahlberg e Peter Moss (2005), in particolare, hanno chiarito come e a quali condizioni le isti-



tuzioni per la prima infanzia possano essere concepite come luoghi per esercitare la pratica politica della democrazia. Una di queste condizioni è l'immagine stessa di servizio e di scuola:

Difficilmente la democrazia può svilupparsi in luoghi in cui, per esempio, il governo privilegia il consumatore a discapito della collettività e in cui le istituzioni per l'infanzia sono concepite come delle entità imprenditoriali che vendono servizi o come delle officine atte alla produzione di determinati risultati (Moss, 2007, p. 19).

È chiaro che ciò richiede approcci democratici da parte della *governance* dei servizi educativi e scolastici, ma richiama altresì la necessità di professionisti competenti nel favorire pratiche di relazione e di comunicazione con tutte le famiglie, con tutti i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, peraltro favorendo relazioni costruttive anche tra le famiglie stesse. La formazione iniziale e in servizio di educatori e insegnanti diviene in tal senso centrale di fronte alle molte sfide con le quali le relazioni educative si misurano per promuovere il valore della democrazia, tra cui la promozione di una cultura pacifica e non violenta, la cittadinanza globale, la valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile, la garanzia di libertà, equità e qualità nell'educazione primaria e secondaria per tutti. Tali obiettivi richiedono necessariamente una postura etico-sociale consapevole e abiti morali forti e criticamente assunti, che pongano dunque la dimensione etico-sociale non più relegata a un ruolo accessorio o irriflesso, nelle pratiche educative e scolastiche. La responsabilità morale dell'educatore e dell'insegnante nei contesti educativi e scolastici è infatti nodo centrale perché assume il compito di agente morale nelle relazioni educative, da un lato, e applica regole e norme che implicano la promozione di specifici abiti morali negli educandi, dall'altro. In tal senso, educatori e insegnanti sempre più consapevoli dei propri abiti morali sono in grado di riconoscere, nelle figure familiari, soggetti portatori di storie diverse e di interessi divergenti, con i quali discutere e sperimentare senso, significati e pratiche della democrazia, co-costruire modelli etici e riflettere criticamente sulle logiche di mercato che oggi imperversano nei luoghi dell'educazione e della formazione (Baldacci, 2019). Al contempo, educatori e insegnanti impegnati nella riflessione sui propri abiti morali saranno in grado di supportare i discenti a riconoscere i propri a partire dalle più semplici azioni quotidiane, nei rituali collettivi che scandiscono la vita associata, dal nido fino agli ordini di scuola successivi e oltre, nei vari luoghi della cittadinanza attiva e della politica (Luciano & Salvarani, 2022).

Proprio tale dimensione etico-sociale appare del resto indispensabile per costruire comunità educative impegnate a partecipare nell'ambito di società democratiche, pacifiche, non violente e non autoritarie che non smettiamo di desiderare.

Bibliografia

- Antonietti, M., Guerra, M., & Luciano, E. (2021). Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie durante il lockdown. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), 153-170. <https://doi.org/10.36253/rief-10517>.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*. FrancoAngeli.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (L. Hvastja Stefani, Trans.). Il Mulino. (Original work published 1979).
- Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista di Educazione Familiare*, 2, 231-253. <https://doi.org/10.13128/RIEF-24495>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*. Reggio Children. (Original work published 1999).
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge.



- Dusi, P., & Addi Raccah, A. (2022). Time to rethink the teacher-family alliance? Central issues in the “pandemic” literature on home-school cooperation. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 26, 63, 7-29. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/14838>
- Dusi, P., & Pati, L. (Eds.). (2014). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. La Scuola.
- Epstein, J.L. (2011). *School, family and community partnership*. Westview Press.
- Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* FrancoAngeli.
- Giacomantonio, A., & Luciano, E. (2018). Immagini d'infanzia e biopolitica. Congetture foucaultiane. *Ricerche pedagogiche*, LII, 206, 165-179.
- Gigli, A. (2022). *Orientarsi nei conflitti. Teorie e strumenti per conoscerli e gestirli in contesti educativi*. Junior Spaggiari.
- Gigli, A. (2023). L'impatto dell'emergenza pandemica in ambito familiare e scolastico: riflessioni su nuove prospettive di alleanza educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 81-87. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-12>
- Guerra, M., & Luciano, E. (2009). *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Junior.
- Guerra, M., & Luciano, E. (Eds.). (2014). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Junior Spaggiari.
- Istat (2022). *Rapporto annuale*.
- Lawrence, & Lightfoot, S. (2012). *Il Dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Junior. (Original work published 2003).
- Lazzari, A. (Ed.). (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Zeroseiup.
- Luciano, E. (2023). *Tra adulti e bambini. Le relazioni educative nei contesti per l'infanzia*. FrancoAngeli.
- Luciano, E., & Salvarani, L. (2022). Riconoscere gli abiti morali: per una formazione di educatori e insegnanti al ragionamento etico. In P. Calidoni (Ed.), *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo* (pp. 69-78). FrancoAngeli.
- Marquand, D. (2004). *The decline of the public*. Polity.
- Meirieu, P. (2012). *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*. Junior. (Original work published 2009).
- Milani, P. (2008). *Co-educare i bambini. Genitori e insegnanti insieme a scuola*. Pensa MultiMedia.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6*.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Retrieved April 14, 2022, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Retrieved April 14, 2022, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Moss, P. (2007). Portare le politiche nei servizi educativi. L'educazione nella prima infanzia come pratica di democrazia. *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia. Quaderno n. 9*.
- 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). Junior Spaggiari.
- Palmieri, C., & Prada, G. (2008). *Non di sola relazione: per una cura del processo educativo*. Mimesis.
- Pourtois, J., & Desmet, H. (2017). La città dell'educazione. Agire insieme per l'emancipazione di tutti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education. Special Issue. The child's experience of the city*, 12, 1, 123-130. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/6713>.
- Saraceno, C. (2017). *L'equivoco della famiglia*. Laterza.
- Yamauchi, L.A., Ponte, E., Ratliffe, K.T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *School Community Journal*, 27, 9-34.
- Waller, W. (1932). *Sociology of Teaching*. John Wiley & Sons.

