

The “Contextual” Comic as a Reflective Tool: Supporting Co-education During the Transition in Early Childhood Education and Care Services

Il fumetto “contestuale” come dispositivo di consapevolezza: Co-educare nei servizi educativi per la prima infanzia durante la fase di ambientamento

Mariarosaria De Simone

Dipartimento di Studi Umanistici; Università degli Studi di Napoli Federico II (Italy); mariarosaria.desimone3@unina.it
<https://orcid.org/0000-0002-0193-5575>

Alessandra De Simone

Dipartimento di Studi Umanistici; Università degli Studi di Napoli Federico II (Italy); alessandra.desimone3@unina.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper explores the potential of comics as pedagogical tools for fostering reflective awareness among educators and caregivers during the initial transition phase into Early Childhood Education and Care (ECEC). Based on an action-research project conducted within a specific early childhood educational setting in the Neapolitan area, the study challenges the child-centered view of transition, proposing instead a co-educational and systemic approach that values the relational interplay between educators and caregivers. Within this context, comics function as multimodal narrative devices that symbolically represent and critically deconstruct observed relational patterns, particularly during moments of separation and reunion. These visual narratives act as triggers for caregiver reflection, fostering shared awareness and strengthening educational partnerships. The study highlights the transformative potential of visual language in supporting self-reflection, intercultural dialogue, and collaborative meaning-making in early education settings.

Il presente contributo esplora l'uso del fumetto come strumento di consapevolezza pedagogica all'interno della fase di ambientamento nei servizi educativi per la prima infanzia, attraverso un progetto di ricerca-azione condotto in una realtà educativa specifica del territorio partenopeo. Superando la visione dell'inserimento come processo unidirezionale centrato quasi esclusivamente sul bambino, si propone un paradigma sistemico e co-educativo che valorizza l'interazione tra educatori e caregiver, all'interno della quale il fumetto assume la funzione di linguaggio riflessivo e dispositivo narrativo in grado di rappresentare e decostruire alcune 'configurazioni' relazionali osservate, soprattutto nelle modalità di separazione-ricongiungimento, promuovendo processi trasformativi nei caregiver in direzione co-educativa. Dopo aver delineato il quadro teorico e metodologico, il contributo discute i principali risultati emersi, sottolineando il potenziale educativo del linguaggio visivo e la sua capacità di stimolare processi di autoriflessione e alleanza educativa.

KEYWORDS

Transition phase, Co-education, Parental awareness, Comic, Early Childhood Education and Care (ECEC)
Ambientamento, Co-educazione, Consapevolezza genitoriale, Fumetto, Servizi educativi per la prima infanzia

Citation: De Simone, M., & De Simone, A. (2026). The “Contextual” Comic as a Reflective Tool: Supporting Co-education During the Transition in Early Childhood Education and Care Services. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 83-93. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-02-26_10

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Authors declare no conflicts of interest.

Acknowledgments: The Authors thank the illustrator who created the visual materials included in the article and who requested not to be named. The illustrations were developed on the basis of the observational phase and interviews conducted within the action-research process described in the manuscript.

Editorial Note: The illustrator contributed solely to the visual materials and does not assume responsibility for the scientific content of the manuscript.

Authorship: Conceptualization (M. De Simone, A. De Simone); Writing – original draft (M. De Simone: *Sections 1 and 2*; A. De Simone: *Sections 3 and 4*); Writing – review & editing (M. De Simone, A. De Simone).

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-02-26_10

Submitted: August 5, 2025 • **Accepted:** June 9, 2026 • **Published on-line:** June 26, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: dall'inserimento all'ambientamento

Negli ultimi decenni, la pedagogia dell'infanzia ha progressivamente sostituito il termine *inserimento* con *ambientamento*, segnando un cambiamento paradigmatico estremamente significativo nel modo di concepire l'ingresso del bambino al nido. Mentre, infatti, il concetto di inserimento sottendeva un'azione unidirezionale, l'adulto che "inserisce" il bambino in un contesto nuovo, l'ambientamento, richiamando un processo co-costruito, rispettoso dei tempi, delle emozioni e delle relazioni che si instaurano tra bambino, genitori ed educatori (Mantovani et al., 2000), sottolinea una fase educativa estremamente delicata e trasformativa, non riducibile a un evento che, negli ultimi anni, abbiamo imparato quasi a ritenere ovvio in termini di prassi consolidate (Bove, 2012), bensì orientata alla costruzione di un senso di appartenenza, sicurezza affettiva e continuità relazionale (Mantovani, 2007) da conquistare e costruire di volta in volta in termini di condivisibilità e compatibilità reciproca.

In modo convergente, la letteratura internazionale sulla transizione ai servizi per la prima infanzia (*Early Childhood Education and Care*, ECEC) ne descrive l'ingresso come un processo multilivello e relazionale che coinvolge bambino/a, famiglia e istituzione, sottolineando l'importanza di continuità, prevedibilità e costruzione di significati condivisi (Brooker, 2008; Dockett et al., 2014). In questa prospettiva, l'"ambientamento", da passaggio meramente organizzativo, diviene un evento educativo che implica negoziazione di aspettative, rinegoziazione di ruoli e regolazione emotiva in un contesto sociale denso di implicite culturali. Questo cambiamento di prospettiva vede, dunque, il bambino che entra per la prima volta nel contesto scolastico come un soggetto competente, capace di instaurare relazioni significative fin dalla prima infanzia, e riconosce l'educatore come figura di mediazione affettiva e culturale (Milani, 2018). Lungo tale direzione particolare rilievo viene attribuito al concetto di "co-educazione", inteso come principio secondo cui il processo educativo del bambino al nido non può prescindere da un'interazione costante e significativa con la famiglia. La co-educazione si configura, così, come un ponte tra il contesto istituzionale e quello familiare, un ponte finalizzato a rafforzare e armonizzare l'azione educativa di entrambi gli ambienti di apprendimento (Cescato, 2012). E così il nido non rimane più semplicemente un contesto di accudimento, ma diviene un luogo relazionale in cui si costruisce una comunità educativa fondata sulla reciprocità. Se, dunque, la prospettiva della co-educazione riconosce la legittimità e la specificità dei ruoli educativi di famiglia e scuola, promuovendo un'alleanza basata su ascolto, condivisione e corresponsabilità (Cescato, 2012), tale alleanza non può prescindere da una postura professionale riflessiva da parte dell'educatore, chiamato a mediare tra il proprio mandato istituzionale e la soggettività delle famiglie, valorizzando le differenze come risorsa.

Lungo tale direzione i modelli internazionali di *parental engagement* ci aiutano a distinguere tra forme di partecipazione prevalentemente formali e un coinvolgimento autentico fondato su dialogo, reciprocità e riconoscimento del sapere genitoriale (Epstein, 2018; Goodall & Montgomery, 2014). In quest'ottica, la partnership educativa non coincide con l'adesione acritica della famiglia a un modello professionale, ma con la costruzione di un terreno comune di comprensione e corresponsabilità, entro cui anche le difficoltà e le ambivalenze dei caregiver possono essere legittimate e rese pensabili.

La promozione di una postura riflessiva riguarda, tuttavia, non soltanto i professionisti dell'educazione, ma anche i ca-

regiver, soprattutto se si considera come la riflessione pedagogica più recente abbia insistito sulla necessità di costruire contesti educativi sensibili e adattabili, capaci di integrare le istanze della soggettività e della diversità senza rinunciare al fondamentale compito di dare ordine e senso all'esperienza del bambino (Milani, 2008). In questa direzione, la cultura dell'accoglienza è oggi ampiamente riconosciuta come fondata su pratiche intenzionali che, attraverso il principio di corresponsabilità (Dusi & Pati, 2011), legittimano la partecipazione attiva delle famiglie ai processi educativi. Una simile partecipazione richiede però che la riflessività non venga intesa come una generica introspezione individuale, bensì come una pratica situata che prende forma nell'esperienza e nel confronto con l'altro (De Simone, 2024). Si tratta, in altri termini, di creare condizioni educative che consentano a vissuti, aspettative e rappresentazioni implicite di emergere, di essere nominati e di poter essere rielaborati in uno spazio dialogico condiviso. È precisamente entro questa cornice che il presente contributo colloca il fumetto come possibile dispositivo riflessivo e co-educativo.

2. Narrazione visiva e posture educative: il contributo del fumetto nell'ambientamento

Il momento dell'ambientamento, concepito come rituale di passaggio (Van Gennep, 1909/1981), rappresenta, dunque, un evento critico e trasformativo non solo per il/la bambino/a, ma anche per le figure adulte coinvolte, siano esse genitori, altri caregiver o educatrici e educatori. Si tratta, infatti, di una fase in cui si attivano processi complessi che mettono in gioco le capacità adattive del bambino, ma al contempo interrogano in profondità la competenza relazionale degli adulti, i modelli educativi implicite e le rappresentazioni culturali circa termini, quali ad esempio 'inserimento', 'relazione', 'partecipazione' che, sebbene facilmente utilizzati nel discorso educativo pubblico potrebbero, nell'incontro e nella relazione con la singolarità di ciascuna famiglia, non trovare immediatamente, né automaticamente, un orizzonte di significato condiviso (Bove, 2012, p. 13). Lungo tale direzione appare estremamente interessante, in termini educativi, interpretare il momento dell'ingresso al nido/scuola dell'infanzia da una prospettiva interculturale (Bove, 2012), momento in cui differenti stili genitoriali e valori educativi (New et al., 2000) si incontrano, si confrontano e talvolta si scontrano. La qualità del processo di ambientamento dipenderebbe, in tal senso, dalla capacità del contesto educativo del nido/scuola dell'infanzia di riconoscere la pluralità dei significati attribuiti alle dinamiche che all'interno di esso si realizzano, al fine di modulare le pratiche dell'accoglienza anche in funzione della variabilità culturale degli stili di *parenting* che via via si incontrano. Modulazione realizzabile proprio 'accogliendo' tale polisemanticità anche attraverso la promozione di processi riflessivi e critici proprio da parte dei protagonisti stessi coinvolti nel processo, volendo lavorare, come si è detto, in direzione co-educativa. Da questa prospettiva, che Bove definisce "etnografica" (Bove, 2012), prospettiva che influenzerà altresì l'esperienza di ricerca di seguito descritta, l'osservazione dei rituali di interazione quotidiana, come l'ingresso e l'uscita dal nido, consentirebbe dapprima di cogliere le rappresentazioni implicite degli adulti, come ad esempio le pratiche simboliche della separazione e del ricongiungimento, per poi riflettere criticamente sulle modalità con cui queste si inscrivono nei progetti co-educativi. All'interno di un approccio pedagogico che riconosce, dunque, il valore della riflessività intesa come capacità di attribuire significato alle proprie pratiche educative e di rimetterle in discussione, emerge la necessità

di creare spazi di rielaborazione condivisa che sostengano i caregiver, spazi in cui l'esperienza educativa possa essere narrata, ascoltata e reinterpretata criticamente, anche al di fuori di situazioni di disagio o fragilità (Milani, 2008). Lungo tale direzione si inserisce la potenzialità dell'utilizzo del fumetto come dispositivo pedagogico, ovvero come forma comunicativa multimodale in grado di rappresentare simbolicamente situazioni educative complesse e di favorire processi di identificazione, distanziamento e riflessione. Attraverso l'uso di linguaggi visivi, capaci di ridurre il carico cognitivo e di facilitare l'apprendimento significativo (Mayer & Moreno, 2003), il fumetto, infatti, permetterebbe di rendere visibili dinamiche relazionali spesso implicite, attivando nei caregiver una presa di coscienza narrativa sulle proprie azioni e intenzioni educative, rivelandosi particolarmente efficace nel promuovere processi di decentramento e consentendogli, dunque, di rivedere le proprie pratiche attraverso una lente interpretativa diversa, favorendo così un dialogo educativo interculturale (Demetrio, 1997) e la costruzione condivisa di significati (Rogoff, 2003). Di fronte alla crescente complessità dei contesti educativi odierni, segnati da una sempre maggiore molteplicità di modelli educativi e relazionali, strumenti narrativi e visivi come il fumetto potrebbero in tal senso offrire un valido supporto agli adulti nel ripensare la propria postura educativa, evitando irrigidimenti valoriali e stereotipi (Bove, 2012), e aprendo a forme di partecipazione più autentiche e dialogiche (LeVine & New, 2009). Nello specifico, in letteratura si riscontrano già numerosi utilizzi del fumetto come strumento multimodale per la formazione genitoriale, soprattutto in ambito sanitario, come ad esempio, lo studio quasi-sperimentale di Rosas-Blum et al. (2018) condotto in tre ambulatori pediatrici con 280 genitori di bambini sotto i 9 mesi con l'obiettivo di valutare l'efficacia di un fumetto educativo nel migliorare la conoscenza dei traguardi di sviluppo infantile, oppure quello di Garcia De Avila et al. (2022) volto a facilitare la gestione dell'ansia pre-operatoria in bambini, adolescenti e genitori, tanto da poter parlare oggi di "medicina grafica" (Rothwell et al., 2021). Non sembrano, però, ancora esservi studi che utilizzino i fumetti come dispositivo riflessivo di tipo 'contestuale', laddove con tale termine possiamo descrivere non soltanto la variabilità culturale con la quale è possibile attribuire significato educativo, nel nostro caso all'ambientamento, ma anche la 'storicità' della nostra condizione di 'soggetti epistemici' che influenza tale attribuzione. Se, infatti, l'esperienza educativa rappresenta un incontro che vede coinvolti soggetti storici i quali, inevitabilmente, "vengono condizionati biologicamente, socialmente e culturalmente dall'ambiente di cui fanno parte, e dalla propria storia, ossia dal modo in cui si sono relazionati lungo il corso della propria esistenza con esso" (De Simone, 2020, p.121), accogliere tale prospettiva, di cui senza dubbio Massa (1992) con il suo 'materialismo storico' ne è stato maestro, ci consente di ripensare in modo profondo il dispositivo educativo che sostiene le tradizionali forme del 'fare' ambientamento, ponendo l'accento, da un lato, sulla concretezza delle esperienze educative, e dall'altro, promuovendone una appropriazione critica, attraverso un approccio riflessivo attento alle singolarità e alle dinamiche latenti che in tali singolarità soggiacciono, sempre, naturalmente, volendo lavorare in direzione co-educativa e contribuendo in tal modo, si auspica, ad animare, in prospettiva problematista, complessificante e dialogica, "nuove forme di dibattito pedagogico sui significati dell'accoglienza di tutti i bambini e le bambine oggi" (Bove, 2012, p. 15).

3. Il nido come laboratorio di ricerca-azione: disegno e sviluppo di un'esperienza situata

La ricerca prende avvio da un'esperienza di tirocinio svolta presso un nido d'infanzia comunale del territorio partenopeo, che ha costituito il contesto generativo dell'indagine, entro il quale è emersa una riflessione sistematica in merito al ruolo determinante che i genitori assumono nella fase di inserimento scolastico dei propri figli. L'osservazione diretta delle dinamiche quotidiane di ingresso, permanenza e ricongiungimento ha reso progressivamente visibili alcuni interrogativi di fondo: con quali atteggiamenti i genitori accompagnano i figli al nido? Quali vissuti emotivi attraversano questa transizione? In che modo tali vissuti incidono sull'esperienza del/della bambino/a? E quali dispositivi educativi possono sostenere questa fase in senso maggiormente consapevole e co-educativo?

Per approfondire tali questioni, si è scelto di adottare una metodologia di ricerca-azione, con l'obiettivo di individuare strategie utili a sostenere positivamente il momento dell'ambientamento e, al tempo stesso, a promuovere nel caregiver una maggiore consapevolezza del proprio ruolo nella relazione scuola-famiglia. Il fulcro del lavoro è stato, dunque, la costruzione di un processo trasformativo fondato sulla riflessione condivisa intorno ai vissuti, ai ruoli e alle dinamiche in gioco. In questa prospettiva, la ricerca-azione, intesa come approccio metodologico orientato non solo alla comprensione dei fenomeni, ma anche al miglioramento delle pratiche educative, ha consentito di indagare sistematicamente il contesto e di coinvolgere i soggetti partecipanti come interlocutori attivi del processo di conoscenza (Elliot et al., 1993). Tale metodologia risulta, dunque, coerente con l'obiettivo di generare cambiamento a partire dalla partecipazione consapevole di chi quotidianamente vive le dinamiche relazionali e affettive che si instaurano nella fase di ambientamento. La scelta di un approccio dialogico, in contrapposizione a quello meramente indagativo, ha voluto, inoltre, cercare di superare la logica del monopolio della conoscenza scientifica, riconoscendo agli attori sociali la capacità di elaborare letture critiche e costruttive della realtà, con ricadute dirette sul proprio agire educativo.

La ricerca descritta, dunque, è stata condotta presso un nido d'infanzia comunale del territorio partenopeo, coinvolgendo su base volontaria genitori, educatrici e personale ausiliario, previo consenso informato. La raccolta dei dati si è articolata attraverso osservazione partecipante nei momenti di ingresso, uscita e routine quotidiana, interviste informali a carattere esplorativo e diario di bordo. L'analisi è stata sviluppata mediante una lettura qualitativa induttiva dei materiali raccolti, finalizzata all'individuazione di ricorrenze tematiche e configurazioni relazionali emergenti. Il processo interpretativo è stato ulteriormente rafforzato attraverso una triangolazione tra le diverse fonti di dati (osservazioni, interviste e diario di bordo), al fine di garantire coerenza e affidabilità nell'individuazione delle configurazioni relazionali.

3.1. Fasi e articolazione del percorso di ricerca

3.1.1. Fase iniziale: formazione del gruppo e analisi del contesto

In una prima fase, è stata costituita una comunità di ricerca coinvolgendo, su base volontaria, e previo consenso informato, genitori, educatrici e personale ausiliario del nido, un contesto educativo gestito da una cooperativa sociale che

accoglie bambine e bambini dai 3 mesi ai 36 mesi ed è organizzato in tre sezioni, suddivise in base all'età. Basandosi sul "Metodo Reggio Children" e grazie alla collaborazione con GAM (GonzagArredi Montessori), che produce materiali didattici riconosciuti dall'AMI (Association Montessori Internationale), il nido non solo offre laboratori innovativi progettati per offrire ai bambini ed alle bambine un ambiente stimolante dove poter agire e giocare liberamente ma, altresì, a livello metodologico, pone al centro la relazione, lo scambio e l'incontro, coinvolgendo il/la bambino/a, l'educatore di riferimento e il gruppo dei pari, valorizzando altresì la reciprocità tra famiglia e operatori, mantenendo viva la collaborazione scuola-famiglia, fondamentale per garantire quella continuità orizzontale che favorisce un'interazione efficace tra tutti i soggetti coinvolti, al fine di raggiungere obiettivi educativi condivisi. Ebbene il criterio di selezione per la partecipazione alla ricerca si è basato sulla motivazione personale, ritenuta elemento fondamentale per garantire un'effettiva partecipazione e per sostenere un processo di cambiamento autentico. Attraverso un dialogo iniziale è stata condotta una prima valutazione informale circa la disponibilità, gli interessi e i bisogni dei partecipanti. A seguire, sono stati illustrati i principi della ricerca-azione e co-costruiti con il gruppo alcuni obiettivi condivisi, ritenuti realistici, raggiungibili e pertinenti al contesto specifico.

3.1.2. Fase esplorativa: definizione del problema e progettazione dell'intervento

In un clima collaborativo, i partecipanti hanno contribuito alla definizione del problema educativo su cui intervenire: come sostenere i genitori, e indirettamente i bambini, durante la delicata fase dell'ambientamento. Sono emerse domande guida: *"Come possiamo aiutare i genitori ad affrontare positivamente questa fase?"*, *"Quali aspetti richiedono attenzione o miglioramento?"*

Attraverso il confronto con esperienze pregresse, sono state proposte possibili strategie d'intervento. Nel corso della fase esplorativa, il lavoro di gruppo è stato facilitato attraverso una mediazione costante, svolta con il supporto della tutor di tirocinio, al fine di proporre strumenti utili alla prosecuzione del percorso e sostenere l'elaborazione di soluzioni originali, costruite sulle competenze e risorse dei partecipanti. È stato quindi elaborato un piano d'azione articolato in fasi, con tempi, attività e compiti definiti collettivamente.

3.1.3. Fase operativa: interviste e osservazione partecipante

Nel corso dell'intervento, sono state realizzate interviste informali ai genitori, con l'obiettivo di raccogliere vissuti, emozioni e percezioni legate alla fase dell'ambientamento. Tra le domande poste: *"Come stai vivendo da genitore l'ambientamento?"*, *"Cosa ti risulta difficile?"*, *"Quali emozioni emergono più frequentemente?"*, *"Quali cambiamenti osservi in tuo/a figlio/a?"*

Parallelamente è stata condotta un'attività sistematica di osservazione partecipante, sia durante i momenti di entrata e uscita, sia all'interno della sezione nido, nel corso delle attività quotidiane (accoglienza, gioco, laboratori, pasti e riposo). L'obiettivo è stato quello di cogliere le interazioni tra adulti e bambini, nonché di monitorare l'andamento emotivo e comportamentale dei minori, con particolare attenzione alle reazioni in fase di separazione e ricongiungimento. Durante l'intero processo di ricerca è stato utilizzato un diario di bordo, funzionale non solo alla documentazione delle dinamiche relazionali e al monitoraggio della coerenza tra obiet-

tivi, metodi e risultati, ma anche alla messa a fuoco del posizionamento della ricercatrice, dei possibili *bias* interpretativi e dei processi di mediazione attivati nel corso del lavoro.

3.1.4. Fase riflessiva: configurazioni relazionali e narrazione grafica

A partire dall'analisi dei dati sono emerse alcune configurazioni relazionali ricorrenti, frutto non di una classificazione predefinita, bensì di un processo emergente, costruito tramite una triangolazione qualitativa tra i dati raccolti attraverso osservazione partecipante e interviste informali. Tali configurazioni non intendono definire stili genitoriali in senso diagnostico o generalizzabile, ma restituire, in forma situata, alcune modalità relazionali osservate nel contesto specifico dell'ambientamento.

Le configurazioni presentate, dunque, non descrivono profili individuali stabili né intendono esaurire la complessità delle posture genitoriali osservabili nei contesti di ambientamento; esse costituiscono piuttosto nuclei interpretativi emersi in forma situata, utili ad attivare riflessione e confronto.

Le interviste, pur non strutturate, sono state infatti guidate, come abbiamo visto, da domande generative coerenti con l'approccio fenomenologico-ermeneutico, volte a esplorare vissuti soggettivi, emozioni e strategie comunicative dei caregiver durante l'ambientamento. Le osservazioni sono state, inoltre, sistematicamente annotate, con attenzione alle dinamiche verbali e non verbali.

La convergenza tra i dati osservativi e le narrazioni dei genitori ha portato, attraverso un processo interpretativo condiviso con la tutor e il gruppo educativo, alla costruzione di 12 configurazioni relazionali emerse nel corso dell'ambientamento.

L'individuazione di tali configurazioni relazionali è avvenuta, nello specifico, attraverso un processo di analisi qualitativa a carattere induttivo: dapprima, le osservazioni annotate nel diario di bordo e i contenuti emersi dalle interviste informali sono stati riletti più volte al fine di individuare ricorrenze relative alle modalità di separazione, ricongiungimento, comunicazione e gestione emotiva osservate nei caregiver. Successivamente, le ricorrenze individuate sono state raggruppate in nuclei tematici provvisori sulla base di elementi comuni, quali atteggiamenti, modalità comunicative, vissuti espressi e comportamenti osservabili. Attraverso, infine un confronto progressivo tra i materiali raccolti e la discussione con la tutor e il gruppo educativo, tali nuclei sono stati rielaborati fino alla definizione delle dodici configurazioni relazionali presentate. Configurazioni, lo ribadiamo, concepite come costruzioni interpretative finalizzate a rendere leggibili alcune dinamiche ricorrenti emerse nel contesto osservato e a sostenere la successiva elaborazione del dispositivo narrativo-visivo.

Dispositivo che si è concretizzato in una sequenza di 12 vignette, successivamente realizzate dalla nostra illustratrice, ciascuna rappresentativa di una specifica configurazione relazionale osservata, accompagnata da un titolo emblematico (talvolta ironico) e una riflessione psico-pedagogica 'orientativa', naturalmente situata.

Questo fumetto contestuale ha, infatti, assunto la funzione di dispositivo riflessivo e comunicativo, utile per restituire l'esperienza vissuta in forma accessibile e generativa, e per promuovere consapevolezza, dialogo e collaborazione tra famiglie ed educatori. La progettazione concettuale delle vignette, inclusa la definizione delle configurazioni relazionali, dei contenuti narrativi e delle finalità pedagogiche, è stata interamente elaborata dal gruppo di ricerca a partire dall'ana-

lisi dei materiali raccolti nel corso della ricerca. L'illustratrice ha contribuito esclusivamente alla traduzione grafica delle indicazioni fornite, operando sulla base di briefing condivisi e sotto supervisione pedagogica, senza prendere parte alle scelte teoriche, metodologiche o interpretative del lavoro. Tale distinzione ha cercato di consentire il mantenimento di coerenza tra costruzione scientifica dello strumento e sua resa visiva, garantendo al contempo la riconducibilità del dispositivo al processo di ricerca.

In sintesi, il processo di costruzione delle vignette può essere descritto in tre passaggi operativi: individuazione delle configurazioni relazionali tramite analisi qualitativa dei dati; traduzione narrativa in micro-situazioni emblematiche; restituzione grafica supervisionata pedagogicamente.

Di seguito si presentano alcune vignette esemplificative, selezionate al fine di illustrare le principali configurazioni relazionali emerse.

Le denominazioni attribuite alle vignette rispondono a una funzione narrativa e comunicativa interna al dispositivo, ma non esprimono in alcun modo un intento classificatorio o normativo nei confronti dei caregiver. Al contrario, il fumetto è stato concepito come strumento di decentramento e problematizzazione, capace di rendere visibili vissuti, posture e tensioni educative spesso implicite, così da aprire uno spazio di confronto riflessivo tra famiglie ed educatrici. In questa prospettiva, le configurazioni proposte vanno lette come rappresentazioni simboliche situate, e non come etichette stabili riferite alle persone.

3.2. Configurazioni relazionali osservate durante la fase di ambientamento

3.2.1. Mamma 'comportamentista': configurazione orientata al controllo emotivo e alla regolazione del pianto



Figura 1. Configurazione orientata al controllo emotivo e alla regolazione del pianto

Quando un genitore chiede a un bambino di non piangere, questo può riflettere un tentativo di contenere un'emozione che l'adulto stesso trova difficile da gestire, piuttosto che un reale rifiuto del vissuto del bambino. Sebbene l'intento non sia quello di giudicare, l'uso di espressioni come "non piangere" può essere interpretato, in alcuni casi, come un messaggio implicito di inadeguatezza dell'espressione emotiva. In tal modo, l'esperienza emotiva del bambino rischia di essere invalidata, soprattutto quando non viene offerta una spiegazione oppure quando il dolore viene minimizzato. Il pianto, in particolare nei momenti di separazione, è spesso espressione di disagio reale: il bambino può percepire la distanza dalla figura di attaccamento come una perdita significativa, sperimentando confusione o insicurezza.

Risposte che prevedono una ricompensa in cambio della cessazione del pianto, come "se smetti di piangere ti porto qualcosa", possono ridurre la possibilità di elaborare l'emozione in modo autentico. In questi casi, l'attenzione si sposta dalla comprensione del proprio stato interno alla ricerca di gratificazioni esterne. Secondo la letteratura (Bowlby, 1988; Siegel & Hartzell, 2003; Fonagy et al., 2002; Tronick, 2007), accogliere e dare significato alle emozioni, piuttosto che reprimerle, favorisce la regolazione affettiva, la sicurezza di attaccamento e lo sviluppo di un senso di sé coerente. Strategie comunicative che validano l'esperienza emotiva del bambino risultano quindi più funzionali al suo benessere psicologico.

3.2.2. Mamma 'poco attenta alla comunicazione': configurazione a bassa esplicitazione comunicativa nella relazione con il bambino



Figura 2. Configurazione a bassa esplicitazione comunicativa nella relazione con il bambino.

La comunicazione è una parte importante nella costruzione di una relazione profonda: non è sempre così ovvia. Ogni giorno il bambino ha bisogno di vivere situazioni comunicative stimolanti, soddisfacenti e soprattutto chiare. Fin dalla tenera età i bambini comunicano con altri bambini e adulti stabilendo relazioni, interagendo regolarmente, inviando e ricevendo informazioni; pertanto, la letteratura sottolinea l'importanza di modalità comunicative chiare e sintoniche nella relazione con il bambino. Comunicare in modo efficace con i bambini significa favorire una crescita sana (Bruner, 1990; Trevarthen, 1998; Papoušek, 2007): imparando a comunicare, i bambini imparano a vivere e a partecipare alla società che li circonda (Vygotsky, 1978; Tomasello, 2003).

3.2.3. Mamma che chiede aiuto: configurazione di richiesta di sostegno e confronto educativo

L'esperienza genitoriale rappresenta una dimensione complessa, caratterizzata tanto da emozioni positive e gratificanti quanto da momenti di fatica e incertezza. La difficoltà nel ruolo non è segno di inadeguatezza, né dovrebbe essere motivo di vergogna o colpa. Al contrario, la possibilità di chiedere aiuto, sostegno o confronto, come illustrato nella Figura 6 (cfr. materiali aggiuntivi), costituisce una risorsa importante nel percorso di crescita del genitore stesso, e non implica una riduzione della propria competenza o del valore nel proprio ruolo. In molte situazioni, esprimere con chiarezza e in modo rispettoso le proprie difficoltà agli insegnanti o ad altre figure educative può facilitare un dialogo costruttivo e favorire una maggiore comprensione reciproca. Comunicare interesse per la relazione che l'adulto di riferimento ha sviluppato con il proprio figlio, in un clima non conflittuale, può stimolare riflessioni utili da entrambe le parti (Bronfenbren-

ner, 1979; Riva, 2016). Chiedere suggerimenti o indicazioni operative, pertanto, non è un segno di debolezza, ma un'espressione di apertura verso il cambiamento e verso il miglioramento personale. La disponibilità ad accogliere nuove prospettive è infatti indicativa di una funzione riflessiva attiva, ritenuta fondamentale per una genitorialità sufficientemente buona (Rogers, 1961; Winnicott, 1965).

3.2.4. Mamma serena: configurazione di fiducia e contenimento emotivo nella separazione

Una relazione madre-figlio funzionale, come si evince dalla Figura 7 (cfr. materiali aggiuntivi), si costruisce attraverso un processo continuativo che richiede presenza, impegno e disponibilità affettiva. La qualità del tempo condiviso contribuisce a rendere più significativa la comunicazione, favorendo lo sviluppo di un legame sicuro. Il bambino necessita di attenzioni costanti, di riconoscimento e di incoraggiamento, in particolare nei contesti nuovi, nei quali è impegnato nella costruzione progressiva della propria immagine di sé e della rappresentazione del mondo (Ainsworth et al., 1979; Stern, 1985; Schore, 1994).

La letteratura evidenzia come la disponibilità di uno spazio comunicativo aperto, fondato su dialogo autentico, ascolto attivo e presenza emotiva, possa sostenere lo sviluppo di una relazione significativa con il bambino.

Nel contesto dell'inserimento al nido, ad esempio, la possibilità che il genitore riesca a gestire con calma il momento della separazione, a fidarsi del personale educativo e ad accogliere sia i propri vissuti emotivi sia quelli del bambino, rappresenta un fattore protettivo. Questa attitudine permette al bambino di percepire sicurezza e contenimento, facilitando così l'adattamento al nuovo ambiente e sostenendo l'esplorazione in modo sereno (Bowlby, 1969).

3.2.5. Mamma “chioccia”: configurazione iperprotettiva e di difficoltà nel sostenere l'autonomia



Figura 3. Configurazione iperprotettiva e di difficoltà nel sostenere l'autonomia.

In alcune situazioni, il genitore può manifestare un livello eccessivo di preoccupazione nei confronti del proprio figlio, controllandolo in modo rigido e impedendogli di affrontare autonomamente esperienze di delusione o insuccesso. Questo stile genitoriale, caratterizzato da un intervento costante e una sovra-protezione, può, in alcuni casi, essere associato a una minore promozione dell'autonomia (Mahler, 1975). Il bambino, infatti, può interiorizzare l'idea che non sia necessario assumersi responsabilità o prestare attenzione, poiché la madre sarà sempre presente per proteggerlo.

Tale dinamica può anche influenzare negativamente l'autostima del bambino, trasmettendo implicitamente il messaggio che egli non sia in grado di affrontare le difficoltà da solo (Fonagy, 2002; Milani, 2018). Parallelamente, il comportamento iperprotettivo può generare un significativo dispendio energetico e psicologico per i genitori, compromettendo in alcuni casi anche l'equilibrio relazionale della coppia.

3.2.6. Mamma che ‘dice bugie’: configurazione di rassicurazione attenuata o non pienamente aderente alla situazione

Come illustrato dalla Figura 8 (cfr. materiali aggiuntivi), accade spesso che un genitore menta a un figlio. Ciò avviene per una serie di ragioni, dal guadagno personale, come prevenire gli scoppi d'ira, alla protezione da eventi traumatici. Nella realtà, il fatto che una persona possa essere ferita o arrabbiata non dovrebbe essere nascosto ai bambini, né si dovrebbe impedire loro di provare o esprimere questi sentimenti. Essi li provano comunque, come fanno di solito con tutte le persone; pertanto, è importante che imparino a riconoscere e gestire questi sentimenti, piuttosto che negarli o sopprimerli (Goleman, 1995; Denham, 1998). Proteggere ingannevolmente i bambini con bugie o mezze verità è come predisporli all'insicurezza, alla sfiducia, alla confusione, alla paura e all'insicurezza (Stern, 1985; Bettelheim, 1987). Considerando il fatto che l'onestà e la menzogna vengono spesso apprese dai genitori, attraverso l'apprendimento per imitazione, diversi contributi evidenziano come una comunicazione il più possibile trasparente possa sostenere lo sviluppo della fiducia e della sicurezza emotiva. Dare risposte ambi-

gue, dire mezze verità o fare una promessa che poi non viene mantenuta, fa sì che il bambino si senta profondamente tradito e ferito, e quindi in qualche modo autorizzato a mentire a sé stesso (Piaget, 1932; Kohlberg, 1984).

3.2.7. Mamma ‘che fa i confronti’: configurazione comparativa nella lettura del comportamento infantile

Ogni persona è unica. Ecco perché ha un nome, caratteristiche fisiche e impronte digitali che lo distinguono da tutti gli altri. Pertanto, come si evince dalla Figura 9 (cfr. materiali aggiuntivi), il confronto frequente tra bambini può, secondo la letteratura, influenzare negativamente la costruzione dell'autostima (Harter, 1999; Bracken, 1996). Nel primo caso verrà alimentata la sua presunzione, nell'altro caso, il suo complesso di inferiorità. Inoltre, in questo modo è molto probabile che venga suscitata gelosia e incoraggiata l'invidia, soprattutto quando ci si sente inferiori a un altro; viene trasmesso il bisogno di confrontarsi sempre con gli altri per scoprire qual è il proprio valore. L'incertezza e la pressione competitiva possono, dunque, interferire con lo sviluppo di un'autostima equilibrata nel bambino, compromettendo anche le sue abilità comunicative e relazionali (Bandura, 1997; Coopersmith, 1967). Questo tipo di dinamica trasmette implicitamente messaggi di non accettazione del sé, suggerendo al bambino che dovrebbe essere diverso o simile a un altro, con conseguente impatto negativo sul suo benessere emotivo (Rogers, 1961; Winnicott, 1965).

3.2.8. Mamma che si sente in colpa: configurazione segnata da colpa e ambivalenza rispetto al distacco

Molte madri, come illustrato dalla Figura 10 (cfr. materiali aggiuntivi) possono sperimentare sentimenti di colpa, in particolare in occasione del rientro al lavoro e dell'affidamento del proprio figlio a figure esterne, come l'educatrice dell'asilo. Tali vissuti sono spesso associati all'interiorizzazione di modelli culturali idealizzati di maternità, secondo cui una “buona madre” sarebbe colei che si dedica interamente, senza interruzioni o esitazioni, alla cura del proprio figlio. Questo ideale, spesso irrealistico, promuove l'immagine di

una madre completamente disponibile, capace di anteporre costantemente i bisogni del figlio ai propri, senza esperire fatica, conflitto o rinuncia (Chodorow, 1978; Papalia, Olds, & Feldman, 2007).

Confrontarsi con tali standard può generare un vissuto di distanza tra la propria esperienza reale e l'immagine socialmente proposta, attivando così un senso di inadeguatezza. Questo accade, ad esempio, anche quando i genitori ricevono segnalazioni relative a difficoltà comportamentali del figlio: il senso di colpa può emergere come reazione alla percezione di non riuscire a svolgere adeguatamente il proprio ruolo, e può accompagnarsi alla preoccupazione che il bambino venga frainteso o non accolto nei suoi bisogni.

È importante riconoscere che emozioni come la colpa o il dubbio non indicano necessariamente una disfunzione, ma fanno parte della complessità della relazione genitore-figlio. Come sottolineato da Winnicott (1965) e Bion (1962), la genitorialità è una relazione intrinsecamente ambivalente, nella quale coesistono sentimenti contrastanti, sentimenti che, se accompagnati adeguatamente attraverso idonei processi educativi, possono rappresentare una risorsa per riflettere, riadattarsi e crescere insieme al proprio bambino.

3.2.9. Mamma che piange: configurazione di intensa partecipazione emotiva alla separazione

Per molte mamme, come si evince dalla Figura 11 (cfr. materiali aggiuntivi), l'ingresso al nido del proprio bambino

è la prima vera esperienza di distacco. In questo periodo la mamma sembra essere accompagnata da un misto di emozioni, sentimenti e pensieri, vissuti che non sempre vengono riconosciuti, accolti e compresi, per cui c'è il rischio che essi influenzino il bambino. Infatti, fin dalla tenera età, i bambini possono orientare il proprio comportamento in base ai segnali forniti dal genitore, come le espressioni facciali, il tono della voce, la postura, i gesti (Trevarthen, 1998; Stern, 1985). Quando la mamma non riesce a vivere positivamente il momento di distacco dal figlio, quando ha dubbi profondi e sensi di colpa per aver abbandonato il bambino, esprime alcuni segnali a livello di comunicazione non verbale, che il bambino raccoglie e utilizza per guidare il proprio comportamento. Inoltre, il genitore può provare tristezza e manifestare pianto quando deve lasciare il bambino, d'altro canto tra madre e figlio si è formato un legame profondo, spesso fin dai primi mesi di gravidanza (Bowlby, 1969; Cassidy, 1994); dunque, può essere molto faticoso e triste separarsi dal proprio figlio. Oltre a questi sentimenti, le madri possono spesso provare paura riguardo a come si sentirà il loro bambino senza di loro (Fraiberg, 1977; Brazelton & Greenspan, 2000). "Può passare un giorno intero senza di me dopo che siamo stati insieme?", "E se piange durante il giorno?", "E se mi cerca e non mi trova?", sono solo alcune delle tante domande che le madri possono porsi nel periodo di ambientamento al nido.

3.2.10. Mamma non 'responsiva' ma che si affida: configurazione di delega fiduciaria con bassa responsività emotiva



Figura 4. Configurazione di delega fiduciaria con bassa responsività emotiva

La presenza genitoriale, soprattutto sul piano emotivo, è essenziale per lo sviluppo del bambino. Tuttavia, non tutti i genitori riescono a stabilire un legame affettivo sicuro: in alcuni casi, possono mostrarsi distanti o poco responsivi, spesso a causa della propria storia emotiva (Main & Solomon, 1990; Milani, 2018). Questo può influenzare l'autostima e le competenze relazionali del bambino, limitandone l'autonomia e la capacità di esprimersi (Vygotsky, 1978; Bruner, 1990).

In situazioni di difficoltà, alcuni genitori evitano il confronto con il contesto educativo, mentre altri reagiscono in

modo conflittuale. Tali dinamiche, se non affrontate, possono generare tensioni che ricadono sul benessere del bambino. Affrontare le proprie fragilità e riconoscere l'educatore come alleato, e non come avversario, può favorire una collaborazione efficace (Rogers, 1961; Batini, 2008).

3.2.11. Mamma che dice "no" ai capricci: configurazione orientata alla definizione dei confini e alla regolazione

Una delle abilità dei genitori nella relazione con il bambino è quella di sintonizzarsi sulle sue emozioni. Sintonizza-

zione significa riconoscere i sentimenti di un bambino attraverso segnali non verbali come il contatto fisico, le espressioni facciali e l'ascolto senza giudizio (Tronick, 2007; Schore, 1994). Solo quando si è riusciti a sintonizzarsi emotivamente con il bambino e quando questo si sarà calmato, è possibile provare a discutere dell'accaduto. Entrare in sintonia non significa permissività, ma il contrario. La creazione di un'atmosfera e una relazione empatica dovrebbe andare di pari passo

con la definizione di regole e confini chiari (Siegel & Bryson, 2012; Gottman & Declaire, 1998). I bambini, come illustrato dalla Figura 12 (cfr. materiali aggiuntivi), hanno bisogno di regole, di un ambiente prevedibile in modo che sappiano cosa aspettarsi dai genitori, ma saranno meno propensi a comprendere le regole o a collaborare con i genitori quando sono turbati, sconvolti o arrabbiati (Milani, 2018).

3.2.12. Mamma 'che non si fida': configurazione di diffidenza verso il servizio educativo nella fase di separazione



Figura 5. Configurazione di diffidenza verso il servizio educativo nella fase di separazione

Capita spesso che un genitore diffidi del personale scolastico; il motivo è che ha paura di essere sostituito o crede che il bambino non possa farcela senza la sua presenza (Bowlby, 1969; Brazelton & Greenspan, 2000). L'inserimento ha anche questo obiettivo, ovvero fare in modo che il genitore conosca l'ambiente in cui vive il suo bambino durante una parte della giornata. Infine, la letteratura evidenzia come la costruzione di un clima di fiducia tra famiglia e servizio rappresenti un fattore rilevante nel sostenere il benessere del bambino durante la fase di ambientamento (Stern, 1985; Winnicott, 1965). I bambini costruiscono la loro auto-percezione attraverso gli occhi dei caregiver e sono naturalmente inclini a esplorare e conoscere se stessi e il mondo circostante. La loro serenità in nuove situazioni dipende in gran parte dalla fiducia che il genitore ripone in loro e nell'ambiente educativo. Tuttavia, la difficoltà di alcuni genitori nel collaborare con gli insegnanti spesso nasce dal timore di perdere il ruolo di principale punto di riferimento per il figlio (Bronfenbrenner, 1979; Milani, 2018). Questo può portare a percepire l'insegnante come un rivale, anziché come un alleato. In questa prospettiva, la costruzione di fiducia reciproca tra famiglia ed educatore può contribuire a ridurre dinamiche competitive e a promuovere una collaborazione più efficace.

4. Restituzione conclusiva del lavoro di ricerca tra limiti e possibilità future

Nella fase di restituzione il fumetto è stato presentato ai genitori e al personale educativo in un incontro collettivo di chiusura. Durante tale momento, ogni vignetta è stata mo-

strata e commentata collettivamente, fungendo da stimolo per una discussione aperta e partecipata. A tal proposito i genitori sono stati invitati a riconoscersi o meno nelle configurazioni proposte, a condividere riflessioni personali (C.: "Pensavo fosse solo un problema mio, invece ho visto che è una cosa comune... mi ha sollevato molto") e a proporre eventuali nuove interpretazioni. Le educatrici, durante questo incontro, hanno arricchito il confronto con esempi tratti dalla loro esperienza quotidiana promuovendo uno scambio che ha favorito una riflessione collettiva sui vissuti legati all'ambientamento e permettendo di generare nuovi significati condivisi. La restituzione, quindi, non ha avuto solo funzione informativa ma ha rappresentato un vero e proprio spazio trasformativo, in cui i partecipanti hanno potuto riappropriarsi del processo di ricerca in maniera attiva.

Per concludere, il fumetto è stato concepito come dispositivo riflessivo, utile a stimolare la consapevolezza nei genitori e favorire un confronto emotivo-narrativo con le educatrici configurandosi come una forma di documentazione narrativa multimodale.

Lo scopo generale della ricerca, dunque, attraverso un approccio creativo e riflessivo, è stato quello di stimolare la pratica riflessiva dei genitori esaminando criticamente le loro esperienze di relazione con le proprie figlie e i propri figli al fine di contribuire alla chiarezza, talvolta alla trasformazione ma, il più delle volte, alla valorizzazione delle competenze educative implicite dei genitori.

Nel loro insieme, i risultati suggeriscono come il fumetto contestuale possa essere interpretato non soltanto come strumento comunicativo, ma come dispositivo di mediazione simbolica tra rappresentazioni genitoriali e cultura educativa del servizio. In questa prospettiva, il suo valore non risiede

nella prescrizione di comportamenti ritenuti adeguati, bensì nella possibilità di rendere visibili vissuti, tensioni e significati impliciti, trasformandoli in oggetto di confronto e rielaborazione condivisa. Il contributo dello studio cerca di collocarsi, dunque, nell'intersezione tra riflessività, co-educazione e partnership educativa, mostrando come un linguaggio visivo e narrativo possa sostenere forme meno asimmetriche di dialogo tra famiglie ed educatrici durante una fase particolarmente delicata come quella dell'ambientamento. Tale prospettiva consente di ripensare la fase di ambientamento non come momento di adattamento unilaterale, ma come spazio di costruzione condivisa di significati educativi.

In questo senso, il contributo si colloca nel dibattito contemporaneo sulla qualità dei servizi ECEC, suggerendo l'utilità di dispositivi narrativi e visivi nella costruzione di pratiche educative maggiormente riflessive e partecipative.

La ricerca-azione condotta, pur offrendo numerosi ed interessanti spunti di riflessione ed operativi, in termini di progettazione educativa, presenta altresì altrettanti limiti, che meritano di essere analizzati con attenzione.

In primo luogo, uno degli aspetti più rilevanti riguarda la generalizzabilità dei risultati ottenuti: lo strumento sviluppato, rappresentato dalle vignette, è stato concepito sulla base dell'osservazione di una singola realtà educativa, in un determinato momento storico-culturale e con specifici, e unici, attori protagonisti coinvolti: caregiver, bambini e bambine, educatrici e personale ausiliario. Questo implica che le conclusioni derivate dallo studio non possano essere estese in modo indiscriminato a contesti educativi più ampi o a modalità diverse di interazione durante la fase di ambientamento. Un ulteriore limite significativo riguarda il fatto che la sperimentazione dello strumento non è stata completata, dato che la durata limitata del tirocinio ha impedito una valutazione approfondita dell'efficacia delle vignette in termini di promozione delle competenze riflessive nei genitori. Il fumetto, sebbene molto efficace sul piano comunicativo e riflessivo, non è stato, infatti, validato né testato con strumenti di verifica come, ad esempio, questionari pre/post, focus group strutturati o scale di valutazione sulla riflessività genitoriale al fine di verificarne impatto e trasferibilità.

In un'ottica futura, sarebbe auspicabile utilizzare le vignette per verificarne l'utilità, estendendo l'osservazione a stili relazionali che non sono stati esplorati nel contesto limitato della ricerca.

A tal proposito emergerebbe un ulteriore limite riguardante la 'rappresentatività' dei caregiver nelle vignette: la scelta di concentrarsi esclusivamente sulla figura materna, determinata dalle osservazioni fatte durante il tirocinio che hanno evidenziato, appunto, la predominanza delle madri nel contesto educativo analizzato, potrebbe non rispecchiare la varietà e la complessità dei comportamenti delle figure genitoriali in tutti i contesti educativi, non considerando adeguatamente i contributi provenienti da altre figure di cura, quali il padre, i tutori legali o altre figure familiari coinvolte nel processo educativo.

Un ulteriore sviluppo metodologico futuro potrebbe, a tal proposito, prevedere un maggiore coinvolgimento delle figure paterne nei percorsi di osservazione e riflessione connessi all'ambientamento. L'inclusione dei padri consentirebbe, infatti, di ampliare la comprensione delle differenti posture educative che possono emergere durante tale fase così delicata, rafforzando la dimensione inclusiva della ricerca e aprendo nuove prospettive di approfondimento sulla genitorialità paterna e sulle dinamiche relazionali 'implicite', spesso poco esplorate, ma fondamentali, lo abbiamo visto, da processare riflessivamente, nei servizi educativi per la prima infanzia.

Infine, anche se inizialmente non era questo l'intento della ricerca, potrebbe essere interessante l'utilizzo di tutto il percorso di ricerca così approntato da parte degli educatori e delle educatrici di ogni singola realtà educativa ad ogni inizio di anno scolastico, rendendo il dispositivo replicabile anche in contesti futuri, magari attraverso un kit operativo o un piccolo vademecum per educatori interessati ad applicarlo autonomamente, poiché permetterebbe di lavorare in maniera situata su tutte le dimensioni teorico-pratiche fin qui descritte.

Riferimenti bibliografici

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1979). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation* (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315802428>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Batini, F. (2008). *Le storie siamo noi: Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Liguori.
- Bettelheim, B. (1987). *Un genitore quasi perfetto*. Feltrinelli.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience* (1st ed.). Jason Aronson.
- Bove, C. (2012). Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 5–17.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bracken, B. A. (Ed.). (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. John Wiley & Sons.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2000). *The irreducible needs of children: What every child must have to grow, learn, and flourish*. Da Capo Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Open University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 228–249.
- Cescato, S. (2012). *Bambini, genitori, educatori al nido d'infanzia: Un'esplorazione "micropedagogica" dei momenti di transizione* [Doctoral dissertation, Università degli Studi di Milano-Bicocca]. BOA Bicocca Open Archive. <https://boa.unimib.it/handle/10281/37950>
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. University of California Press. Updated ed. <https://doi.org/10.2307/jj.2373318>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman.
- De Simone, M. (2020). L'educativo per gli studenti universitari: Un'analisi qualitativa. *Formazione, Lavoro, Persona*, 10(30), 104–123. <https://doi.org/10.3280/FLP2020-030007>
- De Simone, M. (2024). *La pedagogia contemplativa per la formazione dei professionisti in ambito educativo*. Liguori.
- Demetrio, D. (1997). *Nel tempo della pluralità: Educazione interculturale in discussione e in ricerca*. La Nuova Italia.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Dockett, S., Petriwskyj, A., & Perry, B. (2014). Theorising Transition: Shifts and Tensions. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to school: International research, policy and practice* (pp. 1–18). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9>
- Dusi, P., & Pati, L. (2011). *Corresponsabilità educativa*. La Scuola.
- Elliot, J., Giordan, A., & Scurati, C. (1993). *La ricerca azione: Metodiche, strumenti, casi*. Bollati Boringhieri.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Fonagy, P. (2002). *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento*. Raffaello Cortina.

- Fonagy, P., Gergely, G., & Jurist, E. L. (Eds.). (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429471643>
- Fraiberg, S. (1977). *Every child's birthright: In defense of mothering*. Basic Books.
- Garcia De Avila, M. A., Prata, R. A., Jacob, F. L. D. S., Nóbrega, F. M. O., De Barros, G. R., & Sugiura, B. M. G. (2022). Educational intervention through a comic book for preoperative anxiety in children, adolescents, and their parents: A randomized clinical trial. *Journal of Pediatric Nursing*, 67, e208–e214. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2022.07.010>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Gottman, J., & DeClaire, J. (1998). *Raising an emotionally intelligent child*. Simon & Schuster.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: Essays on moral development*. Harper & Row.
- LeVine, R. A., & New, R. S. (Eds.). (2009). *Antropologia e infanzia: Sviluppo, cura, educazione. Studi classici e contemporanei*. Raffaello Cortina.
- Mahler, M. S. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429482915>
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121–160). University of Chicago Press.
- Mantovani, S. (2007). Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque paesi. *Educazione interculturale*, 5(3), 323–339. <https://boa.unimib.it/handle/10281/6316>
- Mantovani, S., Saitta, R. L., & Bove, C. (2000). *Attaccamento e inserimento: Stili e storie delle relazioni al nido*. FrancoAngeli.
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6
- 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.
- New, R. S., Mallory, B. L., & Mantovani, S. (2000). Cultural images of children, parents and professionals: Italian interpretations of home-school relationships. *Early Education and Development*, 11(5), 597–616. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1105_4
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2007). *Human development (10th ed.)*. McGraw Hill.
- Papoušek, H. (2007). Communication in early infancy: An arena of intersubjective learning. *Infant Behavior and Development*, 30(2), 258–266.
- Piaget, J. (1932). *Il giudizio morale nel fanciullo*. Giunti.
- Riva, M. G. (2016). Per un'ermeneutica delle pratiche educative concrete: Il contributo della psicoanalisi allo studio della materialità educativa. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1, 249–260. <https://doi.org/10.12828/83023>
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogoff, B. (2003). *La natura culturale dello sviluppo*. Raffaello Cortina. (Original work published 2003)
- Rosas-Blum, E. D., Granados, H. M., Mills, B. W., & Leiner, M. (2018). Comics as a medium for parent health education: Improving understanding of normal 9-month-old developmental milestones. *Frontiers in Pediatrics*, 6, Article 203. <https://doi.org/10.3389/fped.2018.00203>
- Rothwell, E., Cheek-O'Donnell, S., Johnson, E., Wilson, A., Anderson, R. A., & Botkin, J. (2021). Exploring the use of a comic for education about expanded carrier screening among a diverse group of mothers. *Journal of Communication in Healthcare*, 14(3), 252–258. <https://doi.org/10.1080/17538068.2021.1909398>
- Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development (1st ed.)*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410604163>
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2012). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. Bantam Books.
- Siegel, D. J., & Hartzell, M. (2003). *Parenting from the inside out: How a deeper self-understanding can help you raise children who thrive*. Tarcher/Penguin.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429482137>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26070v8>
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. In S. Bråten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15–46). Cambridge University Press.
- Tronick, E. Z. (Ed.). (2007). *The neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. W. W. Norton & Company.
- Van Gennep, A. (1981). *I riti di passaggio*. Boringhieri. (Original work published 1909)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development (1st ed.)*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.