

L'AMBIENTAMENTO PARTECIPATO

Un orizzonte possibile
per facilitare
l'alleanza educativa
con le famiglie

**A cura di Alessandra Gigli
e Chiara Borelli**

A cura di Alessandra Gigli e Chiara Borelli

L'ambientamento partecipato

Un orizzonte possibile
per facilitare l'alleanza educativa
con le famiglie

ej edizioni
junior

Pubblicato con licenza Creative Commons - Attribuzione 4.0 Internazionale (CC-BY 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.it>

Volume sottoposto a double blind peer review

Direzione editoriale: Andrea Pagano

Coordinamento editoriale: Diego Tavazzi

In copertina: © Unsplash - Codioful (Formerly Gradienta)

Impaginazione: Martina Zonca

Revisione tecnica dell'impaginato: Maria Grazia Brumana

ISBN 979-12-5635-201-2

© 2026 Edizioni Junior® - Reggio Emilia

Prima edizione: luglio 2026

Indice

Introduzione..... 9
Alessandra Gigli

Prima parte
Famiglie, alleanze educative e ambientamento:
cornici concettuali e orientamenti pedagogici

1. La relazione tra servizi educativi per la prima infanzia e famiglie.
Un paradigma da problematizzare 17
Alessandra Gigli
1. Dalla tendenza alla delega all'alleanza educativa come paradigma 17
2. Coinvolgimento genitoriale e successo formativo:
 luci e ombre delle evidenze empiriche nel panorama internazionale..... 20
3. I soggetti dell'alleanza: famiglie e professionisti dell'educazione
 nello scenario attuale 24

2. Dentro l'alleanza educativa. Orientamenti pedagogici
di riferimento, elementi problematici e nuove prospettive 33
Alessandra Gigli
1. Alcuni orientamenti pedagogici di riferimento per definire
 l'alleanza educativa..... 33
2. Le possibili "trappole" e distorsioni dell'alleanza educativa 36
3. Le coordinate dell'alleanza educativa 39
4. Orizzonti possibili: riflessioni per un'alleanza educativa sostenibile 45

3. L'evoluzione delle pratiche di ambientamento
nei nidi d'infanzia in Italia e alcuni riferimenti teorici
dell'approccio partecipato 49

Camilla Ubiali

1. Premessa terminologica e cornice concettuale 49
2. I primi passi verso l'ambientamento: cenni storici sull'inserimento
"tradizionale" 51
3. La progressiva transizione alla pratica dell'ambientamento partecipato 55
4. La teoria polivagale tra i principali framework di riferimento
dell'ambientamento partecipato 61

4. L'ambientamento partecipato nei servizi 0-3
del Comune di Bologna. Origini, sviluppi e pratiche 65

Ilaria Bonato e Emanuela Dirienzo

1. Dalla tradizione all'innovazione: storia e motivazioni
della sperimentazione dell'ambientamento partecipato nei servizi
educativi 0-3 del Comune di Bologna 66
2. Caratteristiche dell'ambientamento partecipato nei nidi d'infanzia
del Comune di Bologna 75

Seconda parte

**Ricerca sull'ambientamento partecipato
nei nidi del Comune di Bologna: il punto di vista dei genitori
e del personale educativo e collaboratore**

5. Indagine sull'ambientamento partecipato
nei nidi d'infanzia comunali di Bologna. Scelte metodologiche
e caratteristiche del campione 85

Chiara Borelli

1. La ricerca Bologna che cresce 85
2. L'indagine sull'ambientamento partecipato:
finalità e caratteristiche generali 86
3. Metodologia della ricerca 88
4. Caratteristiche dei tre campioni: genitori, educatrici e personale
collaboratore coinvolti nell'indagine 93

6. Indagine sull'ambientamento partecipato nei nidi d'infanzia comunali di Bologna. Esiti e discussione dei dati	101
<i>Chiara Borelli e Marco Trentini</i>	
1. Gli esiti	101
2. Un approfondimento del confronto fra i diversi rispondenti: indici e analisi multivariata	113
7. L'ambientamento partecipato è positivo per infanzia, famiglie e professionisti? Key findings della ricerca nei nidi e della sua estensione nelle scuole dell'infanzia bolognesi	121
<i>Chiara Borelli</i>	
1. Key findings dell'indagine sull'ambientamento partecipato nei nidi bolognesi	122
2. Sperimentare l'ambientamento con la partecipazione del genitore alla scuola dell'infanzia: esiti preliminari	127
Bibliografia.....	131

2. Dentro l'alleanza educativa

Orientamenti pedagogici di riferimento, elementi problematici e nuove prospettive

Alessandra Gigli

1. Alcuni orientamenti pedagogici di riferimento per definire l'alleanza educativa

L'alleanza educativa con le famiglie nei servizi ECEC può essere compresa solo adottando uno sguardo teorico multidimensionale e un quadro interpretativo articolato, capace di tenere insieme aspetti relazionali, organizzativi e comunitari.

Di seguito saranno esposte alcune prospettive teoriche (co-evolutiva, dialogica, inclusiva e problematicista) che offrono chiavi di lettura complementari e che aiutano a comprendere non solo ciò che rende possibile la collaborazione, ma anche ciò che la ostacola e la mette alla prova.

L'approccio co-evolutivo (Fruggeri, 2014), di ispirazione sistemica, interpreta la relazione tra servizi educativi e famiglie come un percorso di trasformazione reciproca. Si parte dal presupposto che le famiglie contemporanee vivano cambiamenti profondi dal punto di vista sociale, culturale e psicologico e, per questo, chiedano ai servizi non solo risposte tecniche, ma accompagnamento e sostegno nei compiti evolutivi che la genitorialità comporta. In questo quadro, tuttavia, è sempre presente un rischio: che l'aiuto istituzionale si traduca, anche in modo non intenzionale, in una forma di espropriazione delle competenze familiari, ossia in una sottrazione di sapere, potere e agency ai genitori. Per evitare questa deriva, ai professionisti è richiesta una competenza relazionale trasversale che vada oltre il fornire

indicazioni o pareri esperti. Il personale educativo è chiamato a costruire contesti interattivi generativi, entro i quali le famiglie possano sviluppare le proprie risorse, formulare risposte adeguate ai propri bisogni e riconoscersi come soggetti competenti.

Tale modello si fonda così su tre principi cardine: non limitarsi a dare soluzioni ai genitori ma creare condizioni perché le soluzioni emergano; non agire come detentori di un sapere superiore, ma partecipare alla costruzione di relazioni complesse in cui tutti – professionisti compresi – possano apprendere; non intervenire “sulla” famiglia, ma operare “con” la famiglia, in modo da potenziare le dinamiche intrafamiliari e non sostituirvisi. L'elemento distintivo è, dunque, la capacità dell'operatore di interrogarsi sul significato che il proprio intervento assume per chi lo riceve e di progettare ogni azione educativa in modo da sostenere e amplificare le risorse esistenti, anziché sostituirle. Ne deriva una visione dell'alleanza educativa come processo triadico – che coinvolge famiglia, bambino e servizio – e come spazio di co-costruzione evolutiva, in cui la relazione stessa diventa il motore del cambiamento.

L'approccio dialogico-democratico (Moss, 2014), interpreta l'alleanza educativa come un processo fondato sulla reciprocità, sull'ascolto autentico e sulla condivisione dei significati tra famiglie e servizi educativi. In questa prospettiva, la relazione non è una semplice trasmissione unidirezionale di informazioni – dall'istituzione verso i genitori – ma un luogo di incontro in cui ciascuna parte porta conoscenze, vissuti, aspettative e sguardi sul bambino e sulla sua crescita. Il dialogo diventa così una pratica trasformativa: educatrici e genitori “imparano l'uno dall'altro”. La relazione è, pertanto, caratterizzata da apertura, accoglienza, disponibilità a rivedere posizioni, metodi di lavoro e priorità, nell'ottica di un'educazione che si costruisce in forma partecipata.

Il modello dialogico-democratico, tuttavia, deve confrontarsi con la realtà di molti contesti, nei quali persistono dinamiche di sfiducia, distanza relazionale e una tendenza implicita a leggere le famiglie attraverso la lente del deficit. In tali situazioni, i genitori possono essere percepiti come soggetti da “educare” o “migliorare”, anziché come partner competenti. Questa postura rischia di produrre relazioni asimmetriche, rinforzate talvolta da logiche neoliberiste che trasformano i servizi in “imprese educative” e i genitori in “consumatori” da soddisfare. Il modello democratico invita, invece, a spo-

stare il baricentro: la scuola e i servizi devono essere pensati come luoghi di democrazia, spazi in cui la diversità non è un problema, ma una risorsa per la crescita comune. Ciò implica l'adozione di un'etica relazionale fondata sul rispetto delle differenze, su tempi distesi di confronto, su pratiche che facilitino la partecipazione autentica. In questa visione, l'alleanza educativa si costruisce attraverso un lavoro quotidiano di dialogo consapevole, generativo e orientato al bene del bambino, in un equilibrio dinamico fra i bisogni delle famiglie, le responsabilità dei professionisti e le possibilità offerte dal contesto sociale.

L'approccio inclusivo/di comunità (Vandenbroeck, 2011) interpreta l'alleanza educativa non come un semplice rapporto tra famiglie e servizi, ma come un processo radicato nella comunità e orientato a generare coesione sociale. In questa prospettiva, ogni servizio educativo è chiamato innanzitutto a definire il proprio progetto sociale, chiarendo a quale pubblico si rivolge e con quali finalità intende operare. La domanda di fondo non è solo "come sostenere la conciliazione vita-lavoro delle famiglie", ma piuttosto: "quale contributo educativo e sociale vogliamo offrire alla comunità di cui facciamo parte?". È solo a partire da questa missione che si può costruire una pratica educativa coerente, capace di includere le differenze, valorizzare la pluralità e sostenere tutti i bambini e tutte le famiglie, soprattutto quelle più vulnerabili.

Secondo questo modello, la relazione con i genitori si costruisce attraverso un lento percorso di reciproco riconoscimento, che comprende alcune tappe fondamentali: l'osservazione attenta dei modi in cui ogni famiglia vive il servizio, l'individuazione delle differenze culturali e relazionali, la negoziazione dei significati e delle aspettative, e un coinvolgimento progressivo dei genitori nelle scelte educative. L'inclusione non è quindi un obiettivo da raggiungere, ma un processo relazionale e politico, che richiede attenzione, tempo e un'idea di comunità come spazio plurale. In questo senso, l'alleanza educativa si configura come un'azione collettiva che intreccia educatrici, famiglie e territorio, chiamandoli a costruire insieme un contesto capace di accogliere le diversità e di trasformarle in risorse per tutti.

L'approccio problematicista (Contini, 2013; Gigli 2016) propone una lettura dell'alleanza educativa radicata nei contesti reali e nella dimensione esistenziale dei soggetti che la animano: non è un percorso privo di ostacoli né un ideale di perfetta collaborazione, ma un processo dinamico, collettivo e

intrinsecamente complesso, nel quale coesistono elementi di cooperazione e inevitabili momenti di tensione. I fenomeni di dis-alleanza (per esempio manifestazioni di conflitto, incomprensione, sfiducia) non rappresentano deviazioni dal percorso, bensì componenti strutturali della relazione. Per questo, il compito dei professionisti non consiste nell'eliminarle o nel nasconderle, ma nel saper "sostare" in esse, leggerle, comprenderle e farne occasione di riprogettazione.

La lettura problematicista insiste sulla necessità di una "regia collegiale", di un'organizzazione capace di garantire strumenti, tempi e spazi per affrontare in modo consapevole la complessità delle relazioni con le famiglie. Non si tratta di un principio assoluto o astratto, ma di una pratica che richiede flessibilità, capacità di interpretare le situazioni, attenzione ai vincoli e alle risorse del territorio, nonché una sensibilità verso le differenze culturali e sociali. Il modello invita dunque i professionisti a esercitare una forma di cittadinanza attiva e consapevole, che riconosca la dimensione politica dell'educazione e che affronti con determinazione le sfide necessarie per costruire relazioni più eque e partecipate.

Per concludere, possiamo affermare che l'alleanza educativa è un processo complesso, dinamico e multilivello, che richiede intenzionalità, competenze professionali, dialogo e condizioni organizzative adeguate. I quattro modelli teorici analizzati offrono prospettive complementari: integrati, questi approcci mostrano che l'alleanza non è un ideale da raggiungere una volta per tutte, ma un equilibrio in continua negoziazione, che richiede impegno, riflessività e responsabilità condivisa. Costruire alleanze solide significa riconoscere la pluralità dei soggetti coinvolti e affrontare la complessità delle relazioni educative come un'occasione per generare benessere e coesione all'interno dell'intera comunità educante; senza dubbio, sono altrettanto fondamentali condizioni materiali, organizzative e professionali facilitanti.

2. Le possibili "trappole" e distorsioni dell'alleanza educativa

Nel parlare di alleanza educativa è facile incorrere in interpretazioni fuorvianti, che rischiano di trasformarla in un dispositivo distorto (Gigli, 2016).

Una delle prime trappole/distorsioni consiste nel pensare che l'alleanza

serva a far “*replicare in famiglia l'approccio educativo del servizio*”, come se la casa dovesse diventare un prolungamento della scuola o del nido. Questa idea irrealistica di “continuità orizzontale” non solo ignora la specificità dei due setting, ma esprime un vero e proprio “colonialismo pedagogico”, in cui un modello tenta di sovrastare l'altro, svalutandolo implicitamente. Eppure, sappiamo che i bambini possono attraversare senza difficoltà stili educativi diversi, purché questi non si delegittimino a vicenda, cosa che purtroppo accade non di rado.

Un'altra “falsa credenza” è l'idealizzazione della presenza genitoriale, ossia la convinzione che “*più i genitori partecipano, migliori saranno gli esiti educativi*”. Oltre a non essere completamente confermata a livello scientifico (cfr. Paragrafo 1.2), questa aspettativa nasconde un rischio significativo: quello di ampliare le disuguaglianze premiando le famiglie più funzionali, più disponibili, più presenti, e lasciando indietro chi non può o non riesce a partecipare con la stessa intensità. La partecipazione diventa così un criterio giudicante, anziché uno strumento flessibile pensato per includere (Gigli, 2016).

Sul versante opposto, l'alleanza può scivolare verso l'invasività genitoriale, incoraggiando adulti che già tendono a occupare tutto lo spazio decisionale nella vita dei figli, fino a negarne la voce e il diritto alla partecipazione. Una scuola/servizio educativo che alimenta questo modello rischia di contribuire, involontariamente, a una genitorialità intensiva, che accresce pressioni e ansie (Sità, 2017).

Non di rado si palesa anche il rischio di una “*lettura adultocentrica*” dell'alleanza, che privilegia il benessere o le gratificazioni degli adulti (educatrici o genitori): in questi casi, la relazione tra adulti diventa un luogo di conferma reciproca, un gioco di compiacimenti o di ricerca di gratificazioni, piuttosto che un terreno per la costruzione di condizioni educative più eque (Gigli, 2021).

Un ulteriore rischio è quello di interpretare in modo improprio i fenomeni di dis-alleanza. Quando emergono segnali di distanza, sfiducia, irritazione o incomprensione, può essere facile leggere tali reazioni come problemi dei genitori o come inadeguatezze che richiedono correzioni. In realtà, la dis-alleanza è spesso un sintomo prezioso che invita a rivedere contesti, comunicazioni, confini, modalità organizzative. Scambiarla per un ostacolo da reprimere significa perdere l'occasione di far crescere ed evolvere la relazione.

Quando il rapporto con le famiglie è percepito come conflittuale o distante, gli insegnanti possono provare frustrazione e chiudersi al dialogo, generando dinamiche disfunzionali che rappresentano un vero fattore di rischio educativo, capace di alimentare negli studenti insicurezza, demotivazione e risultati scolastici più deboli (Pianta, 1999).

Un altro aspetto da considerare e che può essere di ostacolo alla costruzione di una alleanza educativa sono le reciproche rappresentazioni, gli stereotipi e i pregiudizi e *bias* cognitivi.

Il genitore percepito come distante o inadeguato, se escluso, ignorato o svalutato nelle comunicazioni scolastiche, tende a ritirarsi, confermando l'aspettativa. Allo stesso modo, l'insegnante giudicato rigido, poco disponibile o giudicante può essere evitato o messo in discussione dai genitori. Si crea così un circolo vizioso che indebolisce la fiducia reciproca e influisce anche sulla percezione dell'alunno, spesso associata implicitamente al giudizio rivolto alla sua famiglia, con ricadute su motivazione, senso di autoefficacia e appartenenza scolastica.

Nel rapporto scuola-famiglia, tali distorsioni possono portare gli insegnanti a leggere le famiglie svantaggiate o con background migratorio come "poco presenti", "poco competenti" o "disfunzionali", sulla base di modelli impliciti di genitorialità "normativa" borghese-occidentale (Greenwald, Banaji, 1995). Queste attribuzioni generano deficit epistemico (Fricker, 2007), delegittimano i genitori e favoriscono aspettative ridotte e poco inclusive (Francis, Pileri 2021; Lorenzini, Bolognesi, 2017).

Un ulteriore rischio riguarda la disabilità, talvolta interpretata come una "carenza" generalizzata anziché come una caratteristica specifica del percorso di sviluppo di ciascun alunno. Come osserva Ebersold (2017), rappresentazioni negative o deficitarie della disabilità costituiscono un serio ostacolo alla costruzione di contesti realmente inclusivi (Pileri, 2023).

Considerate insieme, queste trappole (cfr. Figura 1) mostrano quanto l'alleanza educativa sia un territorio sottile, da abitare con attenzione e consapevolezza e sguardo critico/problematizzante per ricercare un equilibrio dinamico fatto di rispetto reciproco, confini chiari e ascolto reale. Le distorsioni, quando riconosciute, diventano non solo criticità da evitare, ma anche preziosi indicatori per continuare a costruire un'alleanza equa, responsabile e davvero orientata al benessere di bambini.



Figura 1. Possibili distorsioni nell'interpretazione dell'alleanza educativa

3. Le coordinate dell'alleanza educativa

Quando si entra in un servizio educativo nelle prime ore della mattina, si percepisce immediatamente che l'alleanza con le famiglie non è un'idea astratta. Ogni relazione che si intreccia in quei momenti si appoggia su un lavoro invisibile, fatto di progettazione, scelte, strumenti e attenzioni. È questo il cuore dell'alleanza educativa: ciò che rende possibile, concreta e quotidiana una relazione che altrimenti rimarrebbe un'intenzione vaga.

Senza nulla togliere alla necessità che anche i genitori adottino atteggiamenti collaborativi e fiduciosi nella possibilità di instaurare un rapporto proficuo, è necessario chiarire che la dimensione principale su cui si può intervenire attivamente è quella professionale, quella che spetta alle istituzioni educative. Sono loro, infatti, che hanno o dovrebbero avere il maggior controllo dell'intero processo.

I servizi che investono nell'alleanza si muovono in una cornice metodologica che dà forma alle loro azioni. È una cornice fatta di tempi dedicati, di spazi in cui le famiglie non si sentano ospiti occasionali ma parte di una

comunità, di strumenti comunicativi che non confondono né sommergono, di professionalità capaci di mettersi in gioco senza perdere il proprio ruolo. Nulla accade per caso: ogni scelta – dal modo in cui si organizza un colloquio al tono delle comunicazioni scritte – è il risultato di una “regia collegiale”, che tiene insieme teoria, organizzazione e pratica (cfr. Figura 2). Questa struttura non è fatta soltanto di regole o procedure: è ciò che possiamo chiamare setting, una vera e propria cornice entro cui prende forma l’intero progetto di alleanza educativa.

L'alleanza educativa è un processo dinamico che:



Figura 2. L'alleanza educativa come processo dinamico

3.1. Questioni di setting

Il setting è quella trama sottile che tiene insieme le intenzioni pedagogiche, l'organizzazione della vita dei servizi e il modo in cui i professionisti agiscono: in altri termini, si definisce dal collegamento tra quadro teorico, assetto organizzativo e azione educativa e, per rimanere efficace, richiede pratiche di valutazione e riprogettazione continue.

Non è dunque una struttura rigida, ma piuttosto una cornice elastica, capace di adattarsi, sostenere e orientare il lavoro quotidiano e a comprenderne i significati. Definire un setting equivale a “fissare le condizioni di funziona-

mento di una situazione introducendo parametri di continuità e di regolarità e ha a che vedere con tutto ciò che costituisce il contenitore, la cornice, il confine organizzativo in cui un'attività umana viene predisposta" (Dozza, 2018, p. 36) e prevede, quindi, la concatenazione di tre dimensioni (cfr. Figura 3):

- la prima è il quadro teorico, che comprende missione, valori, concetti chiave, approcci pedagogici, ipotesi di lavoro: è la bussola che orienta il modo di guardare ai bambini, alle famiglie e alla comunità;
- la seconda è l'assetto organizzativo: spazi, tempi, regole, ruoli, materiali, metodi, comunicazioni, flussi informativi. È la parte più concreta, che dà forma alla quotidianità e crea prevedibilità;
- la terza dimensione è l'azione educativa: il modo in cui i professionisti preparano e realizzano le attività, le interazioni, gli incontri, i momenti informali e quelli più strutturati.

I progetti di alleanza educativa si realizzano nei setting connettendo, in modo coerente: il quadro teorico di riferimento, l'assetto organizzativo delle pratiche educative, i soggetti coinvolti e le loro relazioni



Figura 3. La connessione delle tre dimensioni dei setting

L'efficacia del progetto educativo prende vita proprio nella coerenza dinamica con cui queste tre parti dialogano tra loro aiutando a rendere la relazione meno vulnerabile agli equivoci, più protetta da invasioni improprie, più solida di fronte alle inevitabili difficoltà.

È qui che le variabili di contesto, organizzative, pedagogiche e individuali

si intrecciano e chiedono di essere prima considerate e comprese e poi gestite, come vedremo nel paragrafo successivo.

Il tema della progettazione/gestione dei setting nel processo di alleanza educativa, riconduce alla necessità di porre attenzione specifica ai “momenti cruciali”, ossia quelle occasioni in cui si può stabilire una buona relazione tra genitori e professionisti. Tra questi, risulta fondamentale la gestione del “primo impatto”, ossia l'entrata dei bambini e delle famiglie all'interno di un servizio educativo: l'ambientamento è un percorso lungo che può durare anche mesi, ma è nei primi passaggi che si annidano le maggiori possibilità di imprimere all'alleanza educativa una connotazione positiva. Come scrisse Franca Marchesi (2001), è proprio nel corso della prima fase, fatta di osservazione reciproca e della graduale costruzione di routine comuni e rassicuranti che il genitore comincia a percepire di potersi fidare dell'educatrice che seguirà il proprio bambino. Parallelamente, grazie alla fiducia ricevuta, l'educatrice può assumersi con maggiore sicurezza la responsabilità di collaborare con il genitore. Quando questo rapporto di fiducia si stabilizza, i genitori non si sentono più semplici ospiti del nido, ma interlocutori fondamentali.

È attraverso il primo periodo di reciproca osservazione e costruendo a poco a poco abitudini condivise e rassicuranti che il genitore inizia a sentire che può avere fiducia nell'educatrice che si prenderà cura del suo bambino e che può affidarglielo con tranquillità, anche assentandosi per lunghi periodi. Nello stesso tempo anche l'educatrice, legittimata dalla fiducia del genitore, è in grado di assumersi la responsabilità di affiancarlo nel compito di cura e educazione del bambino. Quando la relazione di fiducia si consolida, i genitori iniziano a sentirsi non più ospiti del nido, ma suoi interlocutori essenziali: e mentre per il bambino il nido diventa parte integrante della quotidianità, le educatrici sentono di appartenere al mondo delle relazioni sociali del bambino e della famiglia.

È anche in considerazione di questi aspetti che nascono, come vedremo in seguito nei Capitoli 3 e 4, pratiche di ambientamento “innovative”.

3.2. Le variabili in campo da considerare

Ogni relazione con le famiglie è soggetta all'influenza di condizioni istituzionali, normative, macro-sociali e culturali: quando si osservano da vicino le relazioni tra servizi educativi e famiglie, ci si accorge che l'alleanza

educativa non è mai il risultato di un solo gesto, di una singola scelta o di una competenza isolata. È piuttosto un equilibrio delicato che nasce dall'interazione di molte variabili, intrecciate tra loro come fili invisibili (cfr. Figura 4). Alcuni di questi fili appartengono al contesto più ampio: le norme che regolano il sistema educativo, le condizioni macro-sociali in cui vivono le famiglie, le rappresentazioni sociali del ruolo dell'insegnante e le aspettative che, spesso tacitamente, gli adulti portano con sé quando varcano la soglia di un servizio. In territori fragili o culturalmente eterogenei, per esempio, la relazione educativa si colora di sfumature particolari, e il modo in cui ciascuno percepisce l'altro (per esempio l'educatore come figura competente, il genitore come interlocutore legittimo) incide immediatamente sulla possibilità di costruire fiducia.

Accanto a queste cornici più ampie, si collocano le variabili organizzative, che definiscono la gestione quotidiana del flusso di informazioni, la chiarezza delle regole di funzionamento, la struttura degli incontri con i genitori, la qualità degli strumenti comunicativi utilizzati. Se le modalità di partecipazione non sono pensate con attenzione, rischiano di diventare escludenti; se il flusso informativo è caotico, ridondante o affidato a canali non ufficiali, si producono fraintendimenti, tensioni e sensazioni di ingiustizia. I servizi che curano questi aspetti rendono prevedibile e leggibile il funzionamento collettivo, offrendo ai genitori un senso di orientamento che è già, di per sé, un ingrediente dell'alleanza.

Le cosiddette variabili pedagogiche sono fondanti e definiscono la qualità delle proposte educative: stiamo parlando dell'orientamento teorico che guida il lavoro educativo e delle relative scelte metodologiche che caratterizzano la "carta di identità" dei servizi, e soprattutto della capacità di renderli comprensibili alle famiglie. Laddove le educatrici/insegnanti esplicitano in modo chiaro il senso profondo del proprio modo di lavorare, spiegano perché adottano certe pratiche e non altre, e mostrano coerenza interna, si crea un terreno facilitante. È la trasparenza pedagogica a trasformare una scelta metodologica in un ponte con i genitori, anziché in un motivo di distanza o disorientamento. Non meno importante è lo spazio dedicato all'esercizio del pensiero critico: la possibilità, per i professionisti, di interrogarsi sul proprio operato, di ripensare abitudini, di metacomunicare, di fare autovalutazione. Senza questo lavoro riflessivo, il sistema rischia di irrigidirsi e la relazione con le famiglie di diventare reattiva anziché collaborativa.

Infine, le variabili individuali rappresentano forse la trama più sottile ma determinante dell'intero processo. Ogni professionista porta con sé attitudini comunicative, capacità empatiche, schemi emotivi e cognitivi, la capacità di non risultare giudicante, di restare nei confini del ruolo, di mantenere equilibrio e lucidità anche quando l'interazione si fa difficile. Anche la motivazione professionale, lo stato emotivo del momento, le condizioni di vita che ogni educatore/insegnante porta con sé influiscono sul modo in cui l'alleanza si costruisce o si incrina.

Su questo scenario già complesso si innesta un elemento trasversale ulteriore: le tecnologie di comunicazione. Le cosiddette TIC offrono nuove opportunità ma introducono anche rischi specifici. Gli spazi di comunicazione non ufficiali – gruppi WhatsApp, chat informali, mailing list parallele – possono distorcere i messaggi, amplificare conflitti, creare barriere linguistiche o culturali, alimentare incomprensioni soprattutto quando mancano protocolli condivisi che ne regolino l'uso (Soriani, 2021). Alcuni genitori non padroneggiano bene l'italiano e rischiano di sentirsi esclusi anche se formalmente inclusi nei canali digitali; altri, per cultura o storia personale, attribuiscono scarso valore alla scuola dell'infanzia, interpretandone la comunicazione in modo distante o passivo. È per questo che la comunicazione digitale deve essere gestita con cura: deve rimanere accessibile, ufficiale, protetta e guidata dal servizio, evitando di delegarne il governo a figure informali come i rappresentanti dei genitori.

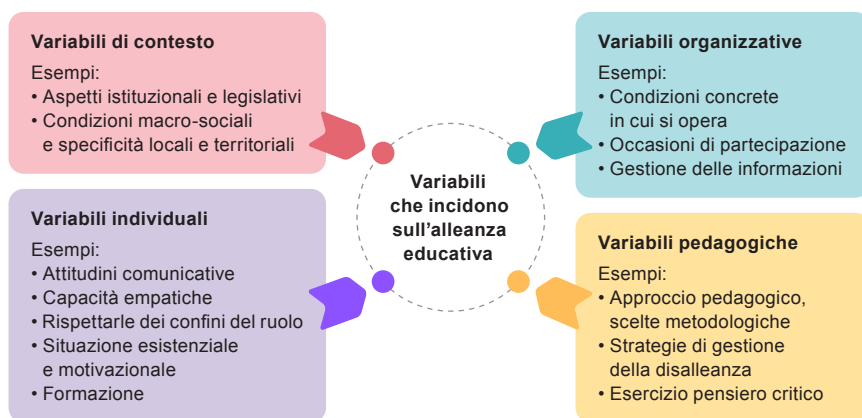


Figura 4. Le variabili che incidono sull'alleanza educativa

In questo intreccio di dimensioni l'alleanza educativa emerge come un equilibrio vivo, continuamente influenzato e continuamente da costruire. Non è un traguardo garantito, ma un processo in cui ogni variabile contribuisce: alcune facilitano, altre ostacolano, altre ancora chiedono di essere riconosciute e governate. Ed è proprio nel riconoscimento di questa complessità che si trova la condizione più autentica per costruire un'alleanza solida, giusta e sostenibile nel tempo.

4. Orizzonti possibili: riflessioni per un'alleanza educativa sostenibile

Una prospettiva pedagogica che tenga conto delle sfide attuali richiede di assumere la sostenibilità come riferimento fondamentale per costruire e mantenere percorsi di alleanza educativa, ossia adottare alcune soluzioni organizzative finalizzate a semplificare, alleggerire e concentrarsi su obiettivi realisticamente raggiungibili e dotati di senso.

Gli orientamenti per un'alleanza educativa sostenibile, in sostanza, si configurano come un insieme di azioni integrate rivolte sia alle famiglie, sia al funzionamento interno dei servizi educativi (cfr. Figura 5).

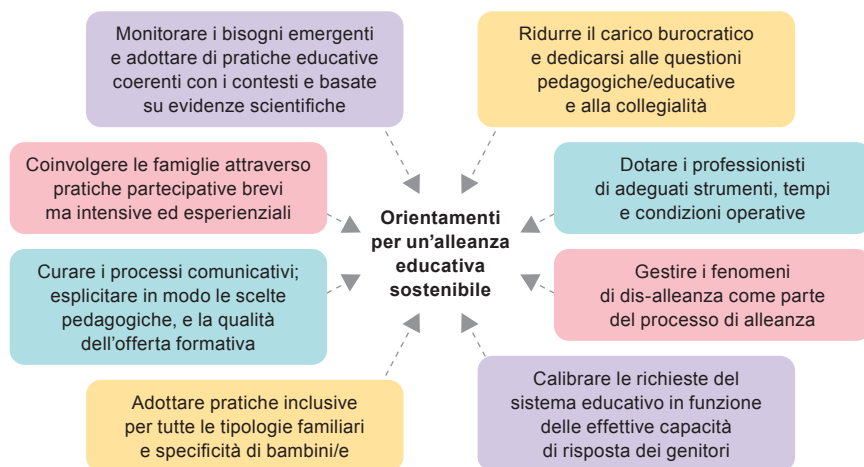


Figura 5. Sintesi degli orientamenti per un'alleanza educativa sostenibile

Sul versante dei servizi, un approccio “sostenibile” richiede processi di monitoraggio dei bisogni emergenti, l'adozione di pratiche educative attuali e coerenti con il contesto e la valorizzazione della professionalità degli operatori attraverso percorsi di riflessività, formazione continua e autoformazione. La dimensione collegiale deve essere strutturata come luogo di analisi, confronto e co-progettazione, evitando che la responsabilità educativa ricada su singoli operatori o che le dinamiche interne perdano coerenza. Dal punto di vista dell'efficienza organizzativa, è necessario ridurre il carico burocratico affinché le educatrici possano dedicare una quota maggiore del proprio tempo alle attività pedagogiche e alle relazioni con le famiglie, elementi determinanti per la costruzione dell'alleanza.

I processi comunicativi e partecipativi, quindi, andrebbero ripensati senza comprometterne la rigidità, distinguendo ciò che è realmente essenziale da ciò che rischia di diventare un carico inutile per tutti gli attori coinvolti (Gigli, 2023). Ciò implica, per esempio, creare le condizioni affinché i genitori possano equilibrare le richieste implicite ed esplicite del sistema educativo con le loro effettive possibilità di risposta. Parimenti, anche i professionisti devono poter affrontare la relazione con i genitori con i dovuti strumenti, disponibilità di tempo, formazione professionale, possibilità di condivisione nel gruppo di lavoro con il sostegno del coordinamento pedagogico.

Rilevante è anche la gestione della tensione tra dimensione ideale e dimensione reale: riconoscere che la relazione (in questo caso tra adulti) è attraversata da fenomeni dissonanti – talvolta strutturali, talvolta contingenti – permette ai servizi educativi di predisporre dispositivi flessibili all'interno di cornici stabili, evitando sia improvvisazioni estemporanee, sia irrigidimenti organizzativi.

Per mantenere un allineamento chiaro tra ruoli professionali e aspettative genitoriali, ossia di un equilibrio tra richieste del servizio e possibilità di rispondere delle famiglie, è fondamentale anche la capacità del personale di favorire la partecipazione delle famiglie senza incentivare la loro invasività o rafforzare i modelli di genitorialità intensiva.

La cura del processo comunicativo è altrettanto cruciale: è necessario impegnarsi per fornire informazioni chiare, coerenti e accessibili, attraverso un uso consapevole ed efficace degli strumenti comunicativi – inclusi quelli digitali – regolati da una governance esplicita che ne definisca tempi, canali, funzioni e limiti, così da prevenire criticità e garantire continuità e traspa-

renza nel dialogo con le famiglie e prevenire sovraccarichi informativi, derive informali o percezioni distorte della proposta educativa.

Fondamentale è, inoltre, individuare modalità strutturate ed efficaci per la condivisione delle scelte pedagogiche, allo scopo di incrementare la trasparenza e di rafforzare la fiducia nella qualità dell'offerta formativa.

Una prospettiva interessante per la costruzione di un'alleanza educativa sostenibile riguarda l'opportunità di coinvolgere le famiglie attraverso pratiche partecipative brevi ma intensive, basate sulla partecipazione diretta alla vita quotidiana del servizio educativo. Tali pratiche, di natura esperienziale e ispirate ai principi del *learning by doing* (Dewey, 1975), offrono ai genitori la possibilità di osservare in modo immersivo i processi organizzativi e pedagogici, nonché le routine e le interazioni che caratterizzano il lavoro quotidiano, in particolare nei servizi 0-6 anni.

La permanenza dei genitori all'interno della struttura per intere giornate educative, condivise con i propri figli e con le educatrici, costituisce un dispositivo che può rispondere contemporaneamente a diverse esigenze. In primo luogo, consente di soddisfare il bisogno di conoscenza delle famiglie, permettendo loro di affinare la comprensione delle scelte educative e delle modalità professionali che orientano l'azione quotidiana degli operatori. L'esperienza diretta riduce le asimmetrie informative e favorisce una lettura più realistica e fondata delle pratiche osservate.

In secondo luogo, tali attività contribuiscono a promuovere una conoscenza reciproca più profonda tra genitori e personale educativo e ausiliario, permettendo a entrambe le parti di cogliere sfumature relazionali, stili comunicativi e modalità di risposta ai bisogni dei bambini che difficilmente emergono nei colloqui programmati o nella comunicazione mediata dagli strumenti digitali.

In terzo luogo, la partecipazione esperienziale si configura come un importante fattore che può far nascere la fiducia nei confronti dei servizi educativi. La possibilità di osservare la professionalità delle educatrici *"in situ"*, di percepirne la competenza e la coerenza operativa, favorisce nei genitori una maggiore disponibilità all'affidamento e una riduzione delle preoccupazioni legate alla distanza tra contesto familiare e contesto educativo. Parallelamente, le educatrici possono sviluppare una comprensione più articolata dei vissuti e delle aspettative delle famiglie, con ricadute positive sulla qualità della relazione educativa.

Va inoltre sottolineato che questo tipo di coinvolgimento appare particolarmente coerente con una prospettiva di sostenibilità pedagogica, in quanto mantiene un carattere circoscritto e non eccessivamente richiestivo o invasivo. Le esperienze sono pensate come interventi puntuali – per esempio giornate o laboratori – in grado di produrre effetti significativi senza alimentare forme di partecipazione intensiva e continua che rischierebbero di sovraccaricare le famiglie e, al contempo, di generare pressioni indebite sul personale educativo.

Un esempio applicativo fornito dalle slide è quello dell'“ambientamento partecipato” promosso dal Comune di Bologna di cui verranno in seguito esplicitate sia i presupposti teorici e organizzativi, sia le evidenze emerse dalle ricerche effettuate, sia le eventuali criticità e le prospettive di miglioramento.