

Co-educare attraverso una prospettiva inclusiva. Il progetto RICE a Treviso

Co-educate through an inclusive perspective. The RICE project in Treviso

di Anna Pileri

Abstract

The action-research project RICE in Treviso is in line with the psico-socio-pedagogical aims of the “International Network of the Educational Cities”, even bringing some tied up innovative aspects due to the specificities of the context. The priority intent of the project is to promote “good inclusive co-educational practices” in the services 0-6 to the harmonious development of children (among nursery-school-city) with particular attention to communication (not only oral) as essential opportunity for the social inclusion and scholar success. Even in the enhancement and qualification of services perspective, what we intend to realize, according with the city assets, it is to develop practical experiences to promote the inclusion of children engaging their families also with formative support. This assumes further importance regarding migrant families with and in situation of vulnerability.

Keywords:

co-education, inclusion, educational cities, languages, action-research

Il Progetto di ricerca-azione RICE a Treviso si colloca in linea con le finalità socio-psico-pedagogiche della “Rete Internazionale delle Città dell’Educazione”, seppur apportando alcuni aspetti innovativi legati alle specificità del contesto. L’intento prioritario del progetto è quello di promuovere “buone pratiche co-educative inclusive” nei servizi 0-6 atte a favorire lo sviluppo armonioso dei bambini e delle bambine (fra casa-nido-scuola-città) con particolare attenzione al tema della comunicazione (non solo verbale) come opportunità essenziale per l’inclusione sociale e il successo scolastico. Anche in un’ottica di valorizzazione e qualificazione dei servizi intendiamo sviluppare, in rete al territorio cittadino, esperienze pratiche che promuovano l’inclusione dei bambini attraverso il coinvolgimento e il supporto anche formativo delle famiglie. Ciò assume ulteriore rilievo, quando si tratti di famiglie migranti e in situazione di vulnerabilità.

Parole chiave:

co-educazione, inclusione, città educativa, linguaggi, ricerca-azione

55

l'educativo nelle professioni

Co-educare attraverso una prospettiva inclusiva.

Il progetto RICE a Treviso

1. Presentazione: finalità e contenuti del progetto

La società attuale, caratterizzata da scenari di complessità senza precedenti, richiede, sempre di più, un impegno etico, pedagogico, politico e sociale atto a saper leggere e a tradurre efficacemente i bisogni emergenti per facilitare la crescita individuale e collettiva dei bambini e delle bambine in una società equa che garantisca pari opportunità per tutti con peculiare attenzione alle situazioni di disabilità, migrazione e fragilità psico-sociale. Tale impegno implica la “messa in rete” delle risorse cittadine con l’obiettivo di promuovere l’emancipazione di tutti, in primis del bambino e della sua famiglia e dei membri della comunità, in un’ottica di co-educazione e di co-emanipazione. Si tratta dunque di co-costruire un partenariato che, ponendosi contro ogni ineguaglianza e discriminazione sociale, s’impegna ad affrontare la complessità attuale fornendo gli strumenti necessari per affrontarla efficacemente. In tale direzione, risulta indispensabile individuare e sostenere ogni opportunità che sia occasione formativa sul piano cognitivo, sociale e culturale e, non secondariamente, che sia occasione di educazione al benessere psico-fisico, quale condizione indispensabile per l’evoluzione globale di ogni individuo.

In questa prospettiva, il progetto RICE ha trovato un terreno particolarmente fertile a Treviso, città impegnata a rispondere sensibilmente ai bisogni emergenti della comunità attraverso un impegno politico che sostiene ogni azione progettuale in linea di continuità e d’intreccio sinergico con le finalità della “Rete Internazionale Delle Città dell’Educazione” diretta dai Prof. Pourtois e Desmet (Università di Mons, Belgio), apportando alcuni aspetti innovativi legati al contesto e alle competenze specifiche del territorio trevigiano. Si ritiene dunque rilevante sviluppare i nuclei essenziali dell’educazione alla cittadinanza attiva, all’inclusione e alla co-educazione attraverso prospettive che, promuovendo il locale, agiscono in un contesto più ampio di livello internazionale, ovvero, in rete alle altre città dell’educazione coinvolte nel progetto RICE (Grecia, Francia, Belgio, Spagna, Martinica ecc.), che rappresentano un’opportunità di confronto e di scambio interdisciplinare e interculturale molto proficui.

A partire dall’analisi dei contesti e dalla lettura dei bisogni emergenti, intendiamo realizzare processi finalizzati a promuovere una “cultura della co-educazione” fra famiglie, scuola e città volta a favorire l’inclusione scolastica dei bambini e delle bambine attraverso il coinvolgimento ed il supporto anche formativo dei genitori e delle insegnanti. Tale intervento assume ulteriore rilievo, quando si tratta di famiglie di nazionalità non italiana, di famiglie con bisogni speciali, di famiglie in situazione di vulnerabilità psico-sociale.

2. Quadro epistemologico di riferimento

Numerose ricerche evidenziano quanto sia rilevante il coinvolgimento dei genitori nel qualificare il percorso formativo dei loro figli. Alcuni tra questi studi (Maschino, 2002; Beljonne, 2015) sottolineano che i bambini provenienti da situazioni sociali svantaggiate hanno più difficoltà di apprendimento e, conseguentemente, minori possibilità d'inclusione e successo scolastico rispetto ai bambini che provengono da contesti favorevoli. Altre indagini rivelano che la scuola, da sola, non può essere l'unico contesto a colmare gli svantaggi degli alunni, ma che è necessario costruire un'alleanza con le famiglie che, se sono in difficoltà e isolate, possono essere impossibilitate a sottrarsi al determinismo che può attenderle.

Pourtois, attraverso i risultati ottenuti in Belgio, sottolinea come la co-educazione scuola-famiglia sia la via maestra per sopperire a questa difficoltà che si manifesta, in particolare, nella carenza di vocaboli nei bambini provenienti da contesti svantaggiati (Pourtois, Desmet, 2015). Il coinvolgimento di genitori e familiari nel percorso scolastico dei figli rappresenta dunque un fattore essenziale per lo sviluppo dei loro apprendimenti e, quindi, per la loro inclusione e successo scolastico.

In alcuni studi difficoltà specifiche nello sviluppo del linguaggio verbale sono state individuate nei bambini di origine straniera che, frequentemente, sviluppano un bilinguismo sottrattivo e tardivo valutato come un fattore determinante nello svantaggio scolastico e nell'inclusione di questi alunni e delle loro famiglie (Favaro, 2011). Inoltre, sono state evidenziate ulteriori variabili come il livello di istruzione e le reti sociali della famiglia, il ceto sociale e il clima familiare, quali aspetti significativi per il successo formativo (Pourtois, Desmet, Lahaye, 2007). Tutti gli studi concordano sul fatto che i servizi educativi e scolastici sono, indiscutibilmente, luoghi di incontro, di relazioni, di confronto e di sostegno alla genitorialità, considerati come supporto che può diventare un fattore di protezione nella crescita del loro figlio (Cyrulnik, Pourtois, 2007). Anche i risultati dell'indagine del Progetto Europeo EMPAC¹ vanno in questa direzione e sottolineano, inoltre, che le relazioni di amicizia, di collaborazione e un clima sociale sereno e valorizzante tra i bambini, tra bambini e insegnanti e tra genitori all'interno della classe, rappresentano elementi fondamentali per la motivazione allo studio e per la crescita di autostima nei bambini (Favaro, 2011; Zoletto, 2012; Bolognesi, 2015). Recenti indagini, nell'ambito degli studi intersoggettivi in contesti educativi e scolastici (Pileri, Imberty, 2015), rivelano alcune variabili particolarmente incisive sul piano dell'inclusione, e, non secondariamente, sull'apprendimento linguistico (non esclusivamente verbale, ma comunicativo in senso più ampio)

1 Progetto di ricerca Europeo EMPAC - *Engaging Migrant Parents and Children* (Coinvolgere bambini e genitori immigrati nei processi di apprendimento). Il progetto è stato coordinato dal Comune di Ealing (GB), in partenariato con il Comune di Bologna, la Regione di Usti (CZ) e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione G.M. Bertin di Bologna a cui hanno collaborato Ivana Bolognesi e Anna Pileri.

includendo aspetti che risultano particolarmente incisivi nella qualità degli scambi intersoggettivi: la prossemica (vicinanza o lontananza dall'altro), il *turn taking* (alternanza di parola, suono, gesto, profilo narrativo), il *time sharing* (comprensione e condivisione del profilo temporale dell'altro e conseguente capacità di interagire sintonizzandosi-accordandosi con la voce, i suoni, i gesti, il ritmo, "aggiustandosi" alla pulsazione isocrona che caratterizza il profilo narrativo dello scambio), l'aggancio di sguardo, il sorriso ecc. (Molloch, Trevarthen, 2008). Le sessioni osservative realizzate al nido e nella scuola dell'infanzia², che hanno coinvolto un campione significativo bambini migranti con disabilità, rivelano, inoltre, che gli aspetti legati all'appartenenza culturale dei genitori (rappresentazione della disabilità, pratiche di cura, incomprensione della L2, carenza di collaborazione-alleanza con il personale ecc.) siano determinanti negli scambi interattivi, in particolare fra genitori e personale educativo, con inevitabili conseguenze sul piano dell'inclusione dei bambini. Inclusione che richiede la co-costruzione di un percorso educativo capace di cogliere "bisogni educativi specifici" dei bambini ma anche dei loro genitori poiché, in sintonia con il pensiero di Caldin, al vissuto drammatico dei genitori determinato dalla «comunicazione/conferma di avere un figlio disabile [...] si aggiunge quello della migrazione [...] foriera di vissuti luttuosi che si aggiungono a quelli della migrazione (abbandono del paese d'origine, della propria famiglia, dei legami d'affetto, del territorio conosciuto); un evento drammatico per tutti coloro che lo vivono, ma quasi sempre più problematico per le persone migranti:» (Caldin, 2012, p. 241). Tali studi esortano a considerare le variabili intersoggettive sul piano *dell'integrazione e dell'inclusione* e sollecitano la necessità di coinvolgere le figure di cura (genitori e personale educativo) in percorsi formativi che possano illuminare gli aspetti menzionati e considerarli parte rilevante di un contesto realmente pensato in un'ottica inclusiva (Pileri, 2016), capace cioè di ridurre le barriere-ostacoli. Occorre dunque individuare e favorire pratiche intersoggettive che tengano conto dei bisogni particolari dei bambini e delle bambine, vedendo la risposta a tali bisogni come risorsa per tutti.

3. *File rouge* della co-educazione

Il progetto è permeato da un paradigma che possiamo considerare al centro del dibattito internazionale attuale, ci riferiamo alla co-educazione quale collettore teorico-prattico trasversale del progetto RICE sin a partire dalla concezione-idea stessa di partenariato collegato anche alle nuove visioni politiche ed etiche in campo educativo, entro le quali si delineano prospettive e particolare interesse per gli approcci partecipativi nella comprensione dei fenomeni educativi (Brougère, Vandebroek, 2008).

La co-educazione scuola-famiglia implica certamente la partecipazione,

2 Ricerca dottorale realizzata da Pileri a Parigi (2008-2013), Università di Paris Ouest Nanterre, La Défense.

l'alleanza educativa, la co-costruzione di obiettivi specifici, ma a essi occorre aggiungere un ulteriore "ingrediente": il coinvolgimento, aspetto che differisce dalla mera partecipazione poiché implica senso di appartenenza, motivazione a partecipare, desiderio di condivisione, di cooperazione, d'impegno, di responsabilità. Di qui la spinta euristica e progettuale ad approfondire i temi partecipazione e coinvolgimento, individuando in che modo favorirli attraverso azioni husserlianamente intenzionali.

In proposito, gli studi di Mortari pongono particolarmente in rilievo il tema della partecipazione/ coinvolgimento, evidenziando che momenti di confronto intersoggettivo e di progettazione educativa creano le condizioni irrinunciabili per cui "s'impara a pensare e fare discorsi partecipando attivamente ad azioni in cui è richiesto di pensare e di agire" (Mortari, 2017, p. 1). Infatti, è attraverso la dimensione dialogica che si apprende a negoziare e a ri-negoziare significati, ad essere coinvolti in processi di apprendimento che implicano l'assunzione di un impegno con-diviso rivolto a sciogliere nodi di criticità e a ricercare possibilità (Lave, Wenger, 1999).

Oggi più che mai il bisogno di alleanza educativa sollecita la necessità di servizi educativi e scolastici pensati per i bambini insieme alle famiglie (Moss, 2006). Questo richiede, inesorabilmente, un ribaltamento di prospettiva culturale rispetto al lavoro di chi educa abdicando al ruolo di protagonismo e ri-pensando all'educazione all'insegnamento in termini co-educativi, nel tentativo di co-costruire alleanze senza prescindere, come sottolinea Mariagrazia Contini (2012, p. 20), dall'individuazione e dall'analisi delle disalleanze:

rimuginando questi pensieri e trovandomi di fronte al richiamo, espresso in ogni dove, all'alleanza educativa – tra servizi educativi e famiglie dei bambini e delle bambine – mi sono chiesta come è meglio procedere: tendere all'alleanza? Spiegare quanto questa è importante? Sollecitare l'impegno a costruire alleanza? O invece, prima, fermarsi a riflettere, fare ricerca, confrontarsi, per cominciare a comprendere qualcosa sul tema della disalleanza? La paura di scoprire da dove nasce, di che cosa si nutre e perché permane la disalleanza non è un motivo in più per indagarla, superando la fretta di teorizzare sull'alleanza e sui suoi benefici?"

“Occorre tutto un villaggio per educare un bambino”, questa nota citazione³ esprime la “nozione perno” della co-educazione, ovvero, la collaborazione partenariale, la volontà di responsabilità dei cittadini nel promuovere un “vivere-insieme” finalizzato al miglioramento regolato dagli attori stessi. È l'idea che il sogno del villaggio Wolof, dove l'educazione di un bambino è concepita come “affare di tutti”, possa trovare nella problematicità del quadro storico attuale una traduzione concreta e globale, lasciando un grande margine di azione agli attori e mirando, con vigore, all'obiettivo di coinvolgere l'intera comunità nel processo educativo dei bambini rendendoli co-re-

3 Amadou Hapate Bâ, scrittore et etnologo malese.

sponsabili e autonomi quali futuri cittadini in una società multiculturale, inclusiva e democratica. La partecipazione, dunque, come un valore essenziale dell'apprendimento, perché rappresenta un mezzo di esprimere la democrazia e combattere l'esclusione sociale, permettendo a tutti di contribuire all'elaborazione di un progetto comune poiché, facendo eco all'affermazione di Brougère «Apprendere è partecipare, partecipare è apprendere» (Brougère, 2009). In proposito, il documento di discussione⁴ pubblicato nel 2008 da “Children in Europe e i servizi per l'infanzia: verso un approccio europeo” è dedicato proprio alla partecipazione descrivendola come segue:

la partecipazione richiede un impegno pedagogico capace di supportare lo sviluppo e l'educazione di ogni bambino. Promuovere partecipazione significa attivare le risorse dell'intera comunità, ovvero di tutti i bambini e di tutti gli adulti, inclusi i genitori, i diversi operatori dei servizi e i cittadini tutti. La partecipazione consente loro di contribuire alla costruzione di un progetto comune e ad ogni aspetto della vita del servizio attraverso diverse forme di supporto e il coinvolgimento attivo nella gestione e valutazione dello stesso, così come nei processi decisionali che lo riguardano.

Il paradigma di co-educazione cui ci ispiriamo, comprende, quindi, non solo il partenariato fra scuola e famiglia, ma anche le risorse cittadine e, quindi, la città intesa come educante definendo una nuova forma di “educazione democratica”, ovvero uno spazio intermedio dove scuola e famiglia collocano il bambino al centro del processo di apprendimento e diventano veri partner educativi, insieme complementari e diversi, nella città educativa. In questa prospettiva, la coeducazione scuola-famiglia-città è fondamentale per migliorare l'apprendimento dei bambini e delle bambine e possiamo considerarla come un vero “esercizio alla democrazia”, poiché attiva le risorse e la responsabilità di ogni partecipante, attraverso un “risveglio” pedagogico, politico e sociale che l'assunzione di tale partenariato può offrire.

4. La ricerca in azione: ipotesi, metodologia, campione e dispositivi

L'ipotesi della ricerca è rivolta all'individuazione di strategie, prassi e ulteriori variabili che possono incidere nelle relazioni tra genitori scuola e città e nel loro coinvolgimento al fine di migliorare il percorso formativo dei loro figli.

Il campione è costituito da un gruppo di nidi e scuole dell'infanzia del Comune di Treviso: 3 scuole dell'infanzia di cui una di controllo; 3 nidi d'infanzia di cui uno di controllo.

La metodologia adottata s'ispira a un modello d'indagine inteso come

4 Children in Europe è un network di riviste nazionali (16 paesi EU) che trattano temi dell'infanzia, della famiglia e dei servizi educativi. Un forum finalizzato allo scambio di pratiche e politiche nazionali ed europee rivolte all'infanzia.

“catalizzatore del cambiamento” che investe ogni attore coinvolto nel processo (ricercatori, responsabili istituzionali, politici, insegnanti) e che richiama alla circolarità, alla ricorsività e alla costante riflessione partecipata in cui non si dà nulla per assunto, ma ci si interroga costantemente attraverso le sollecitazioni, anche problematiche, rimandate dal contesto, sostenuti da un’idea di cambiamento che investe ogni attore coinvolto. Tale processo implica un vero e proprio “decentramento di potere” poiché attiva le risorse e la responsabilità di ogni partecipante e incoraggia la “condivisione di potere”, il potere e l’autorità tra i cittadini (Bajoit, 2003). L’approccio qualitativo scelto, si forgia del modello psicosociale di ricerca-azione delineato, in primis, da Lewin da cui attingiamo il noto paradigma PIANIFICARE – AGIRE – OSSERVARE per poi RIPIANIFICARE – AGIRE – OSSERVARE e ai lavori successivi di Jean Pourtois che rielabora sensibilmente il modello lewiniano in campo pedagogico, sottolineandone la vocazione al cambiamento (Pourtois, 1981). In questa prospettiva, risulta imprescindibile introdurre-sperimentare il cambiamento attraverso l’individuazione e la sperimentazione di nuove modalità per coinvolgere le famiglie per creare quell’alleanza necessaria al lavoro co-educativo progettato. Inoltre, la ricerca prevede il coinvolgimento delle educatrici, degli insegnanti e dei genitori nell’osservazione-analisi delle immagini riprese al nido, a scuola e a casa, per individuare e realizzare strategie di miglioramento nell’apprendimento, sollecitare riflessività, rilevare-monitorare i cambiamenti e individuare criticità. Parallelamente ai gruppi di ricerca, riteniamo peculiarmente rilevanti gli incontri con il Comitato tecnico scientifico⁵ dove vengono individuate (in itinere) linee operative allargate alla rete cittadina sulla base delle prassi individuate dal gruppo di ricerca e attuate nei nidi e nelle scuole. La scelta dei dispositivi⁶ d’indagine attiene sia alla metodologia di ricerca-azione, sia agli obiettivi del progetto stesso, in particolare all’individuazione e al monitoraggio dei processi di cambiamento-miglioramento-apprendimento nei bambini, al coinvolgimento dei genitori nella vita educativa e scolastica dei loro figli e alle strategie co-educative individuate insieme ai ricercatori e messe in atto dalle insegnanti nella promozione di questi cambiamenti.

- 5 Il Comitato tecnico scientifico, coordinato da Mara Padovan, è composto dai seguenti Referenti del progetto RICE: Assessore Anna Caterina Cabino e Referente Nidi Laura Loffredi per il Comune di Treviso; Dirigente Mario Dalle Carbonare per l’Istituto comprensivo 2 e 3 di Treviso; Direttore Luigi Guerra, Presidente Roberta Caldin e Ivana Bolognesi per il Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna; Direttore Nicola Giacopini, Davide Marchioro e Anna Pileri per l’Università IUSVE di Venezia-Mestre; Direttori Jean Pierre Pourtois e Huguette Desmet per l’Università di Mons (Belgio); Riccardo Stellon e Chiara Zalla per l’Associazione AMCI di Treviso; Dirigente Antonia Piva e Prof. e Maria Luisa Marconato per il Liceo Statale “Duca Degli Abruzzi” di Treviso; Presidente Francesco Trivellato per la FISM di Treviso.
- 6 Focus group, questionari, video-microanalisi, strumenti per la rilevazione e il monitoraggio lessico-morfologico dei bambini.

5. Stato dell'arte del progetto

Il primo anno (2015-2016) ha previsto la lettura e analisi del contesto cittadino, la lettura dei suoi peculiari bisogni, la realizzazione del partenariato e l'attivazione di alcune iniziative formative risultate particolarmente utili alla conoscenza-disseminazione delle finalità e dei contenuti del progetto. Tali iniziative hanno coinvolto non solo le insegnanti, ma l'intera città attraverso la formula dei "Seminari cittadini open" co-condotti attraverso l'apporto significativo dell'Assessore⁷ alla Città Educativa di Treviso insieme a docenti e ricercatori, una collaborazione che ha siglato una sinergia indispensabile per la riuscita del progetto. Il secondo anno di ricerca (2016-2017) è stato caratterizzato dalle seguenti azioni: analisi dei servizi educativi e scolastici attraverso focus group rivolti al personale dei nidi e delle scuole; incontri con i genitori per presentare il progetto, conoscere e valorizzare il loro punto di vista e coinvolgerli in esperienze alternative alla gestione tradizionale delle attività solitamente rivolte ai genitori; monitoraggio lessico-morfologico dei bambini del campione di ricerca (sono stati impiegati due strumenti: il PING dai 18 ai 36 mesi e il BVL dai 36 mesi ai 6 anni); attività didattiche finalizzate a creare lo "sfondo" per avviare, accogliere e integrare le attività da realizzare fra casa e scuola attraverso i fascicoli "Educhiamo insieme a Polo il coniglio": 20 ore di formazione rivolte al personale dei nidi e delle scuole dell'infanzia i cui temi sono stati individuati sia in relazione ai contenuti del progetto, sia tenendo conto dei bisogni formativi rilevati dal personale coinvolto. Tale apporto formativo risulta essenziale e propedeutico alle azioni di ricerca che caratterizzeranno le tappe successive in cui si prevedono anche giornate pedagogiche rivolte alle famiglie, ispirati da molteplici studi che vedono i servizi educativi e scolastici come luoghi significativi di relazioni, di scambio e di confronto, all'interno dei quali i genitori possono co-costruire significati e pratiche condivise riguardo all'educazione dei propri figli attraverso un dialogo fruttuoso e un'alleanza educativa a supporto dell'apprendimento e dello sviluppo dei bambini e delle bambine. (Francis 2009; Milani 2010; Lavigueur, Coutu, Dubeau, 2011; Lawrence-Lightfoot, 2012).

Dall'analisi dei dati raccolti sono state individuate "pratiche co-educative" da realizzare a scuola e da sperimentare a casa attraverso l'uso di fascicoli per la promozione lessico-morfologico-comunicativa. I fascicoli, realizzati e sperimentati dai ricercatori dell'Università di Mons in alcuni Comuni del Belgio, sono stati tradotti e adattati al contesto italiano dall'équipe di ricerca⁸ facendo tesoro delle indicazioni-suggerimenti delle insegnanti coinvolte anche nel processo di analisi e adattamento degli stessi. Si tratta dunque di un processo co-generativo in cui si procede in stretta collaborazione con tutti gli attori coinvolti.

7 Prof.ssa Anna Caterina Cabino, Assessore alla formazione, città educativa, agenda digitale e trasparenza

8 Il gruppo di ricerca, coordinato da Anna Pileri, è composto dai seguenti membri: Davide Marchioro, Ivana Bolognesi, Mara Padovan, Sara Vegins, Angela Maragon, Gianluca Doni, Chiara Zalla, Davide Filippi, Enrico Orsenigo.

Per non concludere...

Seppur scervi dalla frenesia «di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più e mera della ricerca» (Sclavi, 2003, p. 63), possiamo affermare che i risultati raggiunti sino a oggi inducono a non concludere, ma a continuare la strada della co-educazione, poiché i bambini migliorano l'apprendimento se i genitori sono coinvolti attivamente nel loro percorso educativo e scolastico, se le educatrici e le insegnanti sono disposte a promuovere tale coinvolgimento trasformando saperi e prassi in questa direzione, se la città diventa educante attivando le sue risorse mettendole in rete.

Riferimenti bibliografici

- Bajoit G. (2003). *Le changement social*. Paris: Colin.
- Bolognesi I. (2016). *Engaging children and migrant parents in the learning process at school. European research project EMPAC*. AIFREF 2015, Bilbao: Universidad del país Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (Upv/Ehu).
- Brougère G., Vandenbroeck M. (Eds) (2008). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: P. Lang.
- Brougère G., Ulmann A. L. (Eds) (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: PUF.
- Caldin R. (2012). Servizi educativi e sanitari nell'incontro con genitori migranti di bambini disabili. Riflessioni ed esperienze, tra alleanze e disalleanze. In M. Contini (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi* (pp. 235-246). Roma: Carocci.
- Contini M. (a cura di) (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Cyrułnik B., Pourtois J.P. (Eds) (2007). *Ecole et résilience*. Oris: Odile Jacob.
- Epstein J.L. (2009). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Francis V., Ecole et familles (2009). Favoriser les conditions d'une relation propice au soutien des compétences parentales. In Fondation d'Auteuil. *Familles et professionnels de l'action sociale Eduquer ensemble* (pp. 225-241). Lyon: Chroniques Sociales.
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Lave J., Wenger E. (1999). *Situated Knowledge. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lavigueur S., Coutu S., Dubeau D. (2011). *Sostenere la genitorialità: strumenti per rinforzare le competenze educative*. Trento: Erickson.
- Lawrence-Lightfoot S. (2012). *Il dialogo tra genitori e insegnanti: una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Bergamo: Junior.
- Milani P. (a cura di) (2010). *Un tempo per incontrarsi. Pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia*. Piazzola sul Brenta (Pd): Kite.
- Molloch S., Trevarthen C. (Eds.) (2008). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Mortari L. (2017). Quale ambiente formativo? Per educare alla cittadinanza partecipata. *Note di Pastorale Giovanile*, pp. 1-16.
- Moss P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early years childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1, pp. 30-41.
- Pileri A. (2015). *Musicalité communicative à la crèche: étude interculturelle*. Préface de Michel Imberty, Sarrebruck-Allemagne: Presses Académiques Francophones.

- Pileri A. (2017). Osservare l'accoglienza-separazione-ricongiungimento al nido: variabili d'inclusione. In L. Balduzzi, T. Pironi (a cura di), *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo* (pp. 126-144). Milano: FrancoAngeli.
- Pourtois J.P., Delhay G. (1981). L'école: connotations et appartenance sociale. *Revue française de pédagogie*, 1, pp. 24-31.
- Pourtois J.-P., Desmet H., Lahaye W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paille (Eds.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris: A. Colin.
- Pourtois J.P., Desmet H., Lahaye W. (2007). *Trasmettere*. Bruxelles: De Boeck.
- Pourtois J.P., Desmet H. (Eds) (2015), *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*. Savegny-sur-Orge: Philippe Duval.
- Vanderbroeck M. (2011). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica e familiare*, trad. it. Bergamo: Junior.
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.