PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Oltre la retorica della partecipazione delle famiglie nei servizi per la prima infanzia: posture professionali e dispositivi riflessivi in una ricerca-azione partecipata

Beyond the Rhetoric of Family Participation in Early Childhood Education and Care: Professional Stances and Reflective Tools in Participatory Action Research

Delledonne Vandini Chiara
Università di Bologna Alma Mater Studiorum

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

Copyright: © 2026 Author(s).
This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

ABSTRACT

This paper critically examines family participation in Early Childhood Education and Care (ECEC) through a participatory action research project conducted in three nursery schools in the Trentino region of Italy. Drawing on an in-service professional development program based on reflective tools, the study explores educators' professional representations and the interpretative frameworks shaping relationships with families. The findings show that the dichotomy between participation and non-participation is insufficient to capture the complexity of contemporary family engagement and highlight the need to foster reflective professional stances capable of critically examining the meanings attributed to participation.

Keywords: Family engagement; Early Childhood Education and Care (ECEC); Participatory action research; Professional reflexivity; Participatory democracy.

ABSTRACT:

Il contributo affronta criticamente il tema della partecipazione delle famiglie nei servizi per la prima infanzia a partire da una ricerca-azione partecipata realizzata in tre nidi del territorio trentino. Attraverso un percorso di formazione fondato su dispositivi riflessivi, la ricerca esplora le rappresentazioni professionali delle educatrici e le categorie interpretative che orientano la relazione con le famiglie. I risultati mostrano come la dicotomia tra partecipazione e non partecipazione risulti insufficiente a cogliere la complessità delle forme di presenza familiare e suggeriscono la necessità di promuovere posture professionali riflessive capaci di interrogare criticamente i significati attribuiti alla partecipazione.

Parole Chiave: partecipazione delle famiglie; servizi educativi per l'infanzia; ricerca-azione partecipata; riflessività professionale; democrazia partecipativa.

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è stato elaborato interamente da Delledonne Vandini Chiara.

Citation: Delledonne Vandini Chiara (2026). Oltre la retorica della partecipazione delle famiglie nei servizi per la prima infanzia: posture professionali e dispositivi riflessivi in una ricerca-azione partecipata Personae, 5(1), 55–61.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni la partecipazione delle famiglie è progressivamente divenuta uno dei principi maggiormente richiamati nel dibattito sulla qualità dei servizi educativi per la prima infanzia. La letteratura internazionale, così come i principali documenti di indirizzo europei, riconosce nella costruzione di relazioni di fiducia e collaborazione tra servizi educativi e famiglie una delle condizioni fondamentali per promuovere il benessere dei bambini, sostenere la continuità educativa e qualificare i contesti di apprendimento (Epstein, 2011; European Commission, 2014; Sheridan et al., 2011). In questa prospettiva, la partecipazione viene

generalmente assunta come elemento costitutivo della qualità educativa e come indicatore della capacità dei servizi di costruire alleanze educative significative.

Proprio l'ampia convergenza che caratterizza questo dibattito rischia, tuttavia, di produrre un effetto paradossale. Come è stato osservato anche in relazione ad altre categorie fondative del dibattito pedagogico (Dahlberg et al., 2007; Moss, 2014) quando una categoria diviene largamente condivisa, essa tende progressivamente a perdere il proprio carattere problematico, trasformandosi in un riferimento apparentemente ovvio, raramente sottoposto a interrogazione critica. Anche la partecipazione delle famiglie sembra talvolta essere assunta come un valore indiscutibile, senza che vengano sufficientemente esplorati i significati che tale concetto assume nelle pratiche educative quotidiane e le categorie interpretative attraverso cui educatrici ed educatori attribuiscono senso alle differenti modalità con cui le famiglie abitano la relazione con il servizio (Biesta, 2010).

Negli ultimi anni diversi autori hanno iniziato a mettere in discussione una concezione lineare della partecipazione, evidenziando come essa rischi di essere interpretata secondo modelli implicitamente normativi che tendono a distinguere tra famiglie partecipative e famiglie non partecipative, collaborative oppure resistenti, coinvolte oppure disinteressate (Crozier & Davies, 2007; Goodall & Montgomery, 2014; Vandenbroeck, 2013). In particolare, Vandenbroeck sottolinea come le pratiche partecipative possano trasformarsi, talvolta inconsapevolmente, in dispositivi di inclusione selettiva, riconoscendo come legittime soprattutto quelle forme di presenza maggiormente coerenti con i codici culturali e organizzativi dei servizi educativi. In questa prospettiva, la partecipazione non rappresenta semplicemente una scelta individuale delle famiglie, ma il risultato di un intreccio complesso di condizioni organizzative, relazionali, culturali e simboliche che rendono alcune modalità di presenza maggiormente visibili e riconoscibili di altre (Bronfenbrenner, 1979; Vandenbroeck & Peeters, 2008). Parallelamente, la genitorialità contemporanea appare attraversata da profonde trasformazioni sociali. La progressiva frammentazione delle reti informali di sostegno, l'intensificazione delle responsabilità educative e delle aspettative sociali nei confronti dei genitori (Hays, 1996; Faircloth, 2014), insieme alla crescente disponibilità di informazioni attraverso gli ambienti digitali (Lupton, 2016), contribuiscono a configurare esperienze genitoriali sempre più caratterizzate da incertezza, vulnerabilità e bisogno di confronto. In questo scenario, anche le modalità attraverso cui le famiglie costruiscono la relazione con i servizi educativi assumono configurazioni nuove, spesso discontinue, selettive e fortemente connotate sul piano emotivo. La partecipazione tende così a manifestarsi attraverso forme plurali che non sempre coincidono con i dispositivi tradizionalmente valorizzati dai servizi, quali incontri collettivi, assemblee o iniziative comunitarie, ma che trovano espressione in modalità differenti di investimento relazionale, di ricerca di confronto individuale e di costruzione quotidiana della fiducia. In questo quadro riflessivo, il problema non riguarda soltanto il modo in cui le famiglie partecipano, ma anche il modo in cui la partecipazione viene riconosciuta, interpretata e definita all'interno delle culture professionali dei servizi educativi. Ciò implica assumere la partecipazione non come una caratteristica intrinseca delle famiglie né come un semplice insieme di comportamenti osservabili, bensì come un costrutto relazionale il cui significato prende forma nell'incontro tra le pratiche familiari e le categorie interpretative dei professionisti.

Da questa prospettiva deriva uno spostamento significativo dello sguardo pedagogico. Più che interrogarsi esclusivamente sulle strategie utili ad aumentare la partecipazione delle famiglie, diventa rilevante comprendere attraverso quali criteri alcune modalità di presenza vengano immediatamente riconosciute come partecipazione mentre altre rimangano invisibili o vengano interpretate come segnali di distanza, scarso coinvolgimento o difficoltà relazionale. Tale questione assume particolare rilevanza nei servizi educativi per la prima infanzia, nei quali la qualità della relazione con le famiglie rappresenta una componente strutturale della professionalità educativa e costituisce uno dei principali ambiti nei quali si costruiscono quotidianamente significati condivisi intorno alla crescita dei bambini.

È all'interno di questa cornice che si colloca il presente contributo, che presenta gli esiti di una ricerca-azione partecipata realizzata in tre servizi educativi per la prima infanzia della Provincia di Trento. Più che valutare il livello di partecipazione delle famiglie o l'efficacia di specifici dispositivi di

coinvolgimento, la ricerca si propone di esplorare come le educatrici interpretino oggi le diverse forme di presenza familiare e come dispositivi riflessivi possano sostenere processi di esplicitazione e trasformazione delle rappresentazioni professionali che orientano tale interpretazione. L'ipotesi che guida il lavoro è che la partecipazione costituisca un costrutto pedagogico complesso, relazionale e situato, il cui significato non possa essere assunto come dato, ma debba essere continuamente interrogato all'interno dei processi di costruzione della professionalità educativa.

2. Il percorso di ricerca-azione partecipata

La ricerca presentata si colloca all'interno della prospettiva della ricerca-azione partecipata, assumendo la formazione in servizio non come semplice occasione di aggiornamento professionale, ma come dispositivo di produzione condivisa di conoscenza. In questa prospettiva, educatrici, coordinatori pedagogici e ricercatori sono stati coinvolti in un processo di riflessione volto a interrogare criticamente le pratiche educative e le rappresentazioni professionali che orientano la relazione con le famiglie (Lewin, 1946; Reason & Bradbury, 2008).

Il percorso si è sviluppato nel corso degli anni educativi 2025-2026 in tre nidi d'infanzia della Provincia autonoma di Trento, coinvolgendo complessivamente trentotto professionisti, tra educatrici e coordinatori pedagogici. Pur trattandosi di servizi caratterizzati da una consolidata cultura della qualità educativa e della partecipazione, le équipe hanno espresso fin dai primi incontri una diffusa percezione di crescente complessità nella relazione con le famiglie. Le difficoltà riportate non riguardavano tanto l'organizzazione di occasioni di coinvolgimento, quanto la fatica nel comprendere modalità di presenza genitoriale percepite come nuove, discontinue o difficilmente interpretabili. Questa constatazione ha orientato progressivamente il percorso formativo. Piuttosto che proporre strategie finalizzate ad aumentare la partecipazione delle famiglie, la ricerca ha scelto di interrogare le categorie attraverso cui le educatrici attribuivano significato alle diverse forme di presenza dei genitori. In tale prospettiva, il lavoro formativo è stato costruito come uno spazio di riflessione sulle pratiche professionali, assumendo che il cambiamento non derivi esclusivamente dall'acquisizione di nuove competenze, ma anche dalla possibilità di rendere visibili gli assunti impliciti che orientano l'interpretazione dell'esperienza educativa (Mortari, 2010; Schön, 1983).

Il percorso si è articolato attraverso l'utilizzo di differenti dispositivi riflessivi, selezionati con l'obiettivo di favorire processi di decentramento e di esplicitazione delle rappresentazioni professionali. In una prima fase il lavoro si è concentrato sul benessere professionale delle équipe e sulle emozioni associate alla relazione con bambini e famiglie. Attraverso attività di confronto e riflessione condivisa, le educatrici hanno costruito un repertorio comune di strategie per la gestione delle situazioni percepite come maggiormente complesse, creando le condizioni per affrontare successivamente il tema della partecipazione senza che esso fosse immediatamente ricondotto a una logica di ricerca di soluzioni operative.

Successivamente sono stati introdotti tre dispositivi principali: la costruzione di mappe relazionali, l'utilizzo delle schede personas e la videoanalisi di situazioni educative. Le mappe relazionali hanno consentito di rendere visibili le reti di relazioni che caratterizzano la vita quotidiana dei servizi e dove veniva collocata la famiglia da parte di ogni professionista. Le schede personas hanno favorito un progressivo decentramento rispetto alle immagini consolidate dei cosiddetti "genitori difficili", permettendo alle educatrici di ricostruirne biografie, contesti di vita, risorse e fragilità. La videoanalisi, infine, ha sostenuto un lavoro sistematico di distinzione tra osservazione descrittiva e interpretazione, favorendo la consapevolezza dei processi attraverso cui i professionisti attribuiscono significato alle situazioni educative.

Più che produrre nuove definizioni della partecipazione, tali dispositivi hanno progressivamente trasformato l'oggetto stesso della riflessione professionale. L'attenzione delle educatrici si è infatti spostata dalle famiglie considerate come problema alle modalità attraverso cui esse stesse interpretavano i comportamenti dei genitori. Questo slittamento ha rappresentato uno degli esiti più rilevanti del percorso, poiché ha consentito di assumere la partecipazione non come caratteristica stabile delle famiglie, ma come fenomeno relazionale continuamente costruito nell'incontro tra pratiche familiari, culture organizzative e rappresentazioni professionali.

L'analisi dei materiali prodotti durante il percorso è stata orientata da una prospettiva interpretativa. L'obiettivo era di comprendere come, nel corso del processo riflessivo, si trasformassero le categorie attraverso cui le educatrici attribuivano significato alle differenti modalità di partecipazione delle famiglie.

3. Ripensare. la partecipazione attraverso lo sguardo professionale

L'analisi dei materiali prodotti nel corso della ricerca restituisce un elemento trasversale che accomuna i diversi dispositivi riflessivi utilizzati durante il percorso. Più che produrre nuove strategie per incrementare la partecipazione delle famiglie, la formazione ha progressivamente modificato il modo in cui le educatrici interpretavano la relazione con i genitori. Il cambiamento osservato non riguarda quindi, in primo luogo, i comportamenti delle famiglie, bensì le categorie interpretative attraverso cui tali comportamenti venivano letti e attribuiti di significato. Questa trasformazione dello sguardo professionale attraversa l'intero percorso di ricerca e consente di rileggere criticamente il costrutto stesso della partecipazione. Se inizialmente essa tendeva a coincidere con una serie di comportamenti considerati indicativi del coinvolgimento familiare, il lavoro riflessivo ha progressivamente mostrato come la partecipazione costituisca una realtà molto più articolata, costruita nella relazione tra famiglie e servizi e continuamente mediata dalle rappresentazioni professionali degli educatori.

Da questa prospettiva emergono tre principali nuclei interpretativi che, pur strettamente intrecciati tra loro, consentono di comprendere come il significato della partecipazione abbia assunto nuovi significati nel corso del percorso formativo.

3.1 Il giudizio come componente della professionalità educativa

Uno dei primi elementi emersi durante il percorso riguarda il ruolo del giudizio professionale nella costruzione della relazione con le famiglie. Fin dalle prime attività riflessive le educatrici hanno riconosciuto come, nelle situazioni percepite come maggiormente complesse, emergessero spontaneamente valutazioni implicite che orientavano il modo di interpretare i comportamenti dei genitori e, conseguentemente, le modalità di relazione con essi.

Questo dato invita a problematizzare una rappresentazione largamente diffusa nella formazione educativa, secondo cui il professionista dovrebbe semplicemente assumere uno sguardo "non giudicante". Sebbene tale principio esprima un importante orientamento etico, l'esperienza della ricerca mostra come il giudizio costituisca una componente inevitabile dell'attività professionale. Interpretare le situazioni educative significa infatti attribuire continuamente significati agli eventi, selezionare informazioni ritenute rilevanti, formulare ipotesi e costruire aspettative rispetto ai comportamenti degli altri. Il problema, pertanto, non consiste nell'eliminare il giudizio, quanto piuttosto nel renderlo riconoscibile e discutibile all'interno della riflessione professionale. Durante il percorso, questo passaggio è risultato particolarmente evidente nei momenti di confronto collettivo. Ciò che inizialmente veniva descritto come semplice osservazione dei comportamenti familiari si rivelava frequentemente già attraversato da interpretazioni implicite. Più che promuovere un'impossibile sospensione del giudizio, il percorso ha quindi favorito una diversa postura professionale, fondata sulla capacità di interrogare criticamente i propri processi interpretativi. In questa prospettiva, la riflessività non coincide con l'assenza di valutazione, ma con la disponibilità a riconoscere che ogni interpretazione rappresenta una possibile lettura della realtà e non la realtà stessa imparando a “stare nel giudizio”.

Questo spostamento assume particolare rilevanza nel lavoro con le famiglie. Le modalità attraverso cui i genitori abitano il servizio non vengono infatti semplicemente registrate dalle educatrici, ma interpretate alla luce di immagini professionali sedimentate nel tempo, spesso costruite attorno a rappresentazioni implicite di ciò che significa essere un "buon genitore" o una "famiglia partecipativa". Rendere visibili tali rappresentazioni significa creare le condizioni per una comprensione più articolata delle relazioni educative e per una maggiore apertura verso forme di partecipazione che non coincidono necessariamente con quelle maggiormente attese dal servizio.

3.2 Ripensare il "genitore difficile": dalla categoria professionale alla complessità della genitorialità contemporanea

Uno degli spostamenti interpretativi più significativi emersi durante il percorso riguarda la progressiva ridefinizione della figura del cosiddetto genitore difficile. Si tratta di una categoria ricorrente nel linguaggio professionale dei servizi educativi, frequentemente utilizzata per descrivere situazioni percepite come faticose sul piano relazionale..

Nelle prime fasi della ricerca, la figura del "genitore difficile" emergeva soprattutto attraverso il racconto di episodi quotidiani: genitori che ponevano numerose domande, chiedevano continui chiarimenti, manifestavano preoccupazione per aspetti ritenuti marginali dalle educatrici o apparivano poco disponibili ad accogliere le proposte del servizio. In molti casi, tali comportamenti venivano inizialmente interpretati come segnali di scarsa fiducia nei confronti della professionalità educativa o come forme di eccessivo controllo dell'operato delle educatrici. Il lavoro svolto attraverso le schede personas, il confronto nei gruppi e la videoanalisi ha però progressivamente modificato questa lettura. Ricostruire le biografie immaginate dei genitori, discutere collettivamente le diverse interpretazioni delle stesse situazioni e distinguere tra osservazione e attribuzione di significato ha consentito alle équipe di interrogare le immagini implicite che sostenevano tali interpretazioni.

Ciò che inizialmente appariva come comportamento problematico è stato progressivamente riletto come possibile espressione di vissuti molto differenti: incertezza educativa, bisogno di rassicurazione, isolamento familiare, assenza di reti di supporto, paura di non essere all'altezza del proprio ruolo genitoriale. In altri termini, il "genitore difficile" ha progressivamente perso il carattere di categoria descrittiva per assumere quello di costruzione interpretativa, strettamente dipendente dal modo in cui le educatrici attribuivano significato ai comportamenti osservati. Ciò che cambia è il modo di interpretare i comportamenti osservati. Più che essere ricondotti a caratteristiche individuali dei genitori, essi vengono progressivamente letti all'interno delle trasformazioni che stanno interessando la genitorialità contemporanea.

Le discussioni sviluppate durante il percorso mostrano infatti come molte delle situazioni inizialmente considerate problematiche siano accomunate da un elemento ricorrente: un'intensa preoccupazione per il benessere e lo sviluppo del bambino. La domanda, esplicita o implicita, che attraversa numerosi racconti delle educatrici può essere sintetizzata nell'interrogativo che molti genitori rivolgono al servizio: «È normale che mio figlio...?». Dietro questa richiesta non emerge tanto una messa in discussione della competenza professionale delle educatrici quanto il bisogno di collocare la propria esperienza genitoriale all'interno di una cornice di significato condivisa. Questa rilettura appare coerente con gli studi che descrivono la genitorialità contemporanea come esperienza attraversata da processi di crescente individualizzazione, intensificazione delle responsabilità educative e progressiva riduzione delle reti informali di sostegno (Faircloth, 2014; Hays, 1996). In tale contesto, il servizio educativo tende ad assumere funzioni che eccedono la sola dimensione educativa, diventando anche uno spazio di riconoscimento, contenimento e costruzione condivisa di significati intorno alla crescita dei bambini.

La ricerca suggerisce quindi di considerare con cautela categorie quali genitore difficile, poiché esse rischiano di cristallizzare situazioni relazionali molto differenti entro etichette apparentemente descrittive. La riflessività professionale non elimina la complessità della relazione, ma permette di spostare lo sguardo dalla classificazione delle famiglie alla comprensione dei processi relazionali che producono tale classificazione. In questo senso, il percorso formativo non modifica semplicemente il modo di gestire le relazioni con i genitori, ma interviene sulle categorie attraverso cui tali relazioni vengono pensate.

3.3 Oltre la dicotomia partecipazione/non partecipazione: riconoscere la pluralità delle forme di presenza

Il terzo nucleo interpretativo emerso dalla ricerca riguarda il modo stesso in cui la partecipazione viene definita all'interno delle culture professionali dei servizi educativi. Nel corso del percorso riflessivo è infatti emerso come molte delle situazioni inizialmente descritte dalle educatrici come esempi di "mancata partecipazione" assumessero progressivamente

significati differenti una volta interrogate attraverso il confronto collettivo. L'elemento più interessante non riguarda tanto la scoperta di nuove forme di partecipazione, quanto la progressiva consapevolezza che la partecipazione non possa essere ricondotta a un insieme predefinito di comportamenti. In numerose situazioni le famiglie risultavano fortemente investite nella relazione educativa pur partecipando in modo discontinuo alle occasioni collettive organizzate dal servizio. Al contrario, emergevano modalità di presenza caratterizzate da frequenti confronti individuali, richieste di chiarimento, comunicazioni quotidiane, ricerca di rassicurazione e costruzione di rapporti fiduciari intensi con le educatrici.

Queste modalità non rappresentano necessariamente forme minori o incomplete di partecipazione. Esse esprimono piuttosto modi differenti di abitare la relazione educativa, fortemente intrecciati con le condizioni di vita delle famiglie, con la loro storia, con i tempi di lavoro, con le reti di sostegno disponibili e con il modo in cui ciascun genitore costruisce il proprio ruolo educativo. In questa prospettiva, la partecipazione appare meno come una caratteristica stabile delle famiglie e più come un processo relazionale continuamente negoziato all'interno dell'incontro tra genitori e servizi.

La ricerca suggerisce quindi di problematizzare la stessa categoria di "famiglie non partecipanti". Più che descrivere un dato oggettivo, tale definizione sembra infatti derivare dalla distanza tra le modalità concrete attraverso cui alcune famiglie costruiscono la relazione con il servizio e le forme di partecipazione che le culture professionali tendono implicitamente a riconoscere come maggiormente legittime. Ciò che viene definito come assenza di partecipazione può corrispondere, in molti casi, a forme differenti di investimento educativo che faticano a essere riconosciute perché non coincidono con i repertori partecipativi tradizionalmente valorizzati.

Da questo punto di vista, la ricerca invita a spostare la riflessione pedagogica dalla domanda "come aumentare la partecipazione delle famiglie?" a un interrogativo differente *"quali forme di partecipazione i servizi sono oggi in grado di riconoscere come tali?".* Tale cambiamento di prospettiva comporta una ridefinizione della professionalità educativa. Il lavoro delle educatrici non consiste esclusivamente nel promuovere occasioni di coinvolgimento, ma anche nel interrogare criticamente le categorie attraverso cui attribuiscono significato alle diverse modalità con cui le famiglie partecipano alla vita del servizio.

4. Discussione e conclusioni

I risultati della ricerca consentono di rileggere criticamente il concetto di partecipazione delle famiglie, suggerendo di considerarlo non come una categoria descrittiva, ma come un costrutto pedagogico complesso, relazionale e situato, il cui significato prende forma all'interno delle pratiche professionali. Pur essendo ampiamente riconosciuta come principio qualificante dei servizi educativi, la partecipazione rischia talvolta di essere assunta come una realtà autoevidente, senza interrogare i processi attraverso cui viene concretamente costruita, interpretata e riconosciuta.

In questa prospettiva, i risultati mostrano come molte delle situazioni abitualmente descritte come esempi di scarsa partecipazione possano essere comprese diversamente quando vengono interrogate attraverso dispositivi riflessivi capaci di rendere visibili gli impliciti professionali. Più che evidenziare un deficit delle famiglie, esse sembrano mettere in luce la distanza tra le modalità concrete attraverso cui i genitori costruiscono oggi la relazione con il servizio e le forme di partecipazione che le culture professionali tendono a riconoscere come maggiormente legittime. La questione non appare quindi essere se le famiglie partecipino oppure no, ma quali forme di partecipazione i servizi siano oggi in grado di vedere, riconoscere e legittimare.

Questo aspetto assume particolare rilevanza in una fase storica in cui le trasformazioni della genitorialità stanno modificando profondamente il rapporto tra famiglie e servizi educativi. Continuare a leggere tali cambiamenti attraverso categorie interpretative consolidate rischia di produrre rappresentazioni parziali della realtà e di trasformare la distanza rispetto ai modelli partecipativi tradizionali in indice di scarso coinvolgimento. Al contrario, assumere la partecipazione come costrutto relazionale significa riconoscere che essa prende forma nell'incontro tra le pratiche delle famiglie e la capacità dei professionisti di attribuire loro significato. Da questo punto di vista, la ricerca-azione si configura come un dispositivo epistemico capace di sostenere processi di costruzione condivisa della conoscenza

professionale. La possibilità di interrogare collettivamente le rappresentazioni che orientano il lavoro educativo costituisce una condizione essenziale per evitare che categorie professionali consolidate si trasformino in criteri impliciti di inclusione ed esclusione delle famiglie.

In questa prospettiva, la principale implicazione pedagogica non consiste tanto nel progettare nuove strategie di coinvolgimento, quanto nel sostenere percorsi formativi capaci di accompagnare i professionisti a interrogare criticamente le categorie attraverso cui interpretano la relazione con le famiglie. La sfida della formazione pedagogica contemporanea diviene così quella di mantenere aperta una riflessione critica sulle categorie attraverso cui la partecipazione viene riconosciuta, interpretata e continuamente ricostruita nei servizi educativi.

5. Bibliografia

Biesta, G. J. J. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.

Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. British Educational Research Journal, 33(3), 295–313.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation (2nd ed.). Routledge.

Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.). Westview Press.

European Commission. (2014). Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. Publications Office of the European Union.

Faircloth, C. (2014). Intensive parenting and the expansion of parenting. In E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, & J. Macvarish (Eds.), Parenting culture studies (pp. 25–50). Palgrave Macmillan.

Fook, J., & Gardner, F. (2007). Practising critical reflection: A resource handbook. Open University Press.

Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. Educational Review, 66(4), 399–410.

Hays, S. (1996). The cultural contradictions of motherhood. Yale University Press.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Journal of Social Issues, 2(4), 34–46.

Lupton, D. (2016). The quantified child: A sociological perspective. Polity Press.

Mortari, L. (2010). Dire la pratica. La cultura del fare scuola. Bruno Mondadori.

Moss, P. (2014). Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality. Routledge.

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice (2nd ed.). Sage.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – A profession in change. Educational Research, 53(4), 415–437. https://doi.org/10.1080/00131881.2011.625153

Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. European Early Childhood Education Research Journal, 16(2), 135–152

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Competence requirements in early childhood education and care.

Vandenbroeck, M. (2013). Diversity in early childhood education and care. In L. Miller & C. Cable (Eds.), The SAGE handbook of early childhood practice (pp. 191–202). Sage.

Vandenbroeck, M., & Peeters, J. (2008). Mothers' search for infant child care: The dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state. Early Childhood Research Quarterly, 23(2), 245–258.