

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>

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

Introduzione

Alessandra Gigli

I servizi educativi per la prima infanzia e, più in generale, l'intero Sistema integrato di educazione e istruzione 0-6, hanno da tempo attratto l'attenzione della ricerca pedagogica, delle politiche pubbliche e del dibattito sociale. Ciò che emerge ormai da decenni è un cambiamento culturale e simbolico profondo nella percezione dell'educazione nei primi anni di vita: in particolare, il nido d'infanzia non viene più considerato esclusivamente come spazio di custodia o come strumento di conciliazione per le famiglie lavoratrici, ma come contesto educativo fondativo, capace di sostenere lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dei bambini e delle bambine fin dai primissimi mesi di vita. In questa prospettiva, il nido assume una responsabilità educativa piena, diventando un ambiente in cui la qualità delle relazioni, la coerenza pedagogica e la cura dei bisogni dei bambini diventano centrali.

La concezione contemporanea dei servizi educativi per la prima infanzia ha da tempo richiesto una costante evoluzione delle professionalità coinvolte, accompagnata da un continuo ripensamento dei modelli organizzativi e da una riflessione approfondita sul rapporto con le famiglie e con il territorio. Parallelamente, anche il contesto sociale, culturale e territoriale in cui i nidi operano è in continua trasformazione, imponendo nuovi sguardi sulle esigenze dei bambini e delle famiglie e stimolando una collaborazione più articolata tra tutti gli attori educativi. In questo scenario, la prospettiva pedagogica contemporanea invita a adottare una visione sistemica e relazionale, capace di favorire la costruzione di legami significativi e corresponsabili.

È proprio in tale cornice di mutamento e di dialogo tra bisogni, saperi ed

esperienze che si colloca il volume, nato dalla collaborazione tra l'Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglie (CREIF), e i servizi educativi del settore Zerodiciotto, Area Educazione, Istruzione e Nuove Generazioni, del Comune di Bologna. Nell'anno 2024/25, entrambi i soggetti hanno realizzato il progetto *Bologna che cresce: indagine sui bisogni educativi, di conciliazione e di cura delle famiglie*, articolato in tre azioni di ricerca reciprocamente connesse.

L'Azione 1 ha riguardato la rilevazione dei bisogni, vissuti e opinioni dei genitori dei bambini e delle bambine che frequentano i servizi 0-6 del Comune di Bologna. L'Azione 2 ha esplorato le opinioni, i vissuti e i punti di vista degli operatori dei servizi 0-6 sul tema delle famiglie e dell'alleanza educativa. Infine, l'Azione 3, che costituisce il fulcro di questo volume, si è concentrata sulla sperimentazione delle pratiche di ambientamento partecipato nei nidi d'infanzia del Comune di Bologna durante il 2024-2025.

Il volume si focalizza in modo specifico sulle pratiche di ambientamento partecipato, concepite come un orizzonte pedagogico innovativo in grado di rafforzare l'alleanza educativa tra servizi, famiglie e bambini. Il lavoro si fonda su un dialogo continuo tra teoria e pratica ed è concepito come costruzione condivisa tra saperi accademici, ricerca scientifica ed esperienza sul campo, con l'obiettivo di mettere in relazione riflessioni teoriche e pratiche quotidiane dei servizi educativi, affinché possano interrogarsi e arricchirsi reciprocamente. I contributi raccolti provengono pertanto sia da accademici sia da *practitioner*, creando uno spazio di confronto in cui la ricerca e le esperienze operative si intrecciano in modo strutturato, alimentando una prospettiva integrata e multilivello sul tema dell'educazione della prima infanzia e sulle trasformazioni che attraversano i servizi 0-3.

Al centro della riflessione vi è il rapporto tra servizi 0-3 e famiglie, nodo delicato e strategico nella vita educativa dei bambini e delle bambine. L'ingresso al nido rappresenta uno dei primi passaggi istituzionali nella vita familiare, un momento carico di significati simbolici ed emotivi; per i bambini implica l'incontro con spazi, tempi e adulti nuovi, con modalità relazionali differenti da quelle familiari; per i genitori comporta una separazione temporanea che sollecita riflessioni sull'identità genitoriale, sulla fiducia verso l'istituzione e sulla capacità di affidare ad altri la cura del proprio figlio.

In questo processo, un ruolo fondamentale è svolto anche dal personale educativo, ausiliario e dal coordinamento pedagogico coinvolto nell'ambien-

tamento partecipato. Sono loro a sostenere quotidianamente la costruzione delle prime relazioni di fiducia, a mediare tra aspettative familiari e organizzazione del servizio, a predisporre contesti accoglienti e coerenti, capaci di accompagnare in modo graduale la transizione. Il loro lavoro non si limita alla gestione operativa dell'ingresso, ma si configura come azione intenzionale, riflessiva e corresponsabile, che intreccia cura, progettazione e osservazione.

L'ambientamento diventa così un crocevia di transizioni: dalla dimensione domestica a quella collettiva, dalla relazione diadica alla pluralità dei legami sociali, dall'intimità privata alla dimensione pubblica della genitorialità, ma anche dalla pratica individuale alla costruzione collegiale di un progetto educativo condiviso. Ridurlo a una semplice procedura tecnica significherebbe ignorarne la complessità relazionale, organizzativa e simbolica, nonché il lavoro professionale che lo rende possibile.

L'ambientamento, quindi, è un percorso che richiede tempo, ascolto, osservazione attenta, intenzionalità pedagogica e una costruzione graduale dell'appartenenza alla comunità educativa: non si conquista automaticamente con l'accesso al servizio, ma si sviluppa attraverso pratiche quotidiane, momenti di confronto, restituzioni e forme di partecipazione differenziate, in un percorso condiviso tra famiglie, bambini e educatrici.

La relazione educativa si costruisce passo dopo passo, integrando bisogni, desideri e competenze dei diversi soggetti, creando un senso di fiducia reciproca che sostiene il benessere dei bambini e la serenità dei genitori.

Il contesto sociale contemporaneo, segnato da precarietà lavorativa, orari flessibili, mobilità territoriale e riduzione delle reti di supporto, rende ancora più complessa questa dinamica. L'accesso precoce ai servizi può essere percepito come un'opportunità di crescita e supporto educativo, ma anche come una scelta obbligata, generando nei genitori emozioni ambivalenti che oscillano tra sollievo e senso di colpa, fiducia e timore del giudizio sociale.

In questo quadro, il tema dell'alleanza educativa assume un rilievo centrale. Essa non è un accordo formale né una semplice dichiarazione di intenti, ma un processo relazionale fondato sul riconoscimento reciproco di competenze, esperienze e ruoli. Come vedremo, la letteratura scientifica evidenzia una correlazione positiva tra coinvolgimento dei genitori e benessere dei bambini, ma sottolinea anche che la partecipazione non è neutra. Modelli impliciti possono risultare selettivi o difficilmente inclusivi, rischiando di ampliare disuguaglianze e fragilità già presenti. L'alleanza educativa va, dun-

que, interpretata come equilibrio dinamico, fragile e negoziato, che richiede consapevolezza critica, riflessività istituzionale e impegno costante da parte di tutti gli attori coinvolti.

In questa prospettiva si colloca l'ambientamento partecipato, inteso non come modello rigido, ma come orizzonte pedagogico innovativo in grado di ripensare l'ingresso al nido come momento generativo di relazione e corresponsabilità.

La prima parte del volume – *Famiglie alleanze educative e ambientamento: cornici concettuali e orientamenti pedagogici* – offre una cornice teorica e critica, necessaria per comprendere la complessità dell'alleanza educativa e delle pratiche di ambientamento.

Nel primo capitolo, Alessandra Gigli ricostruisce il passaggio dalla logica della delega all'alleanza educativa, evidenziando le trasformazioni sociali e culturali che hanno ridefinito i ruoli genitoriali e i rapporti con le istituzioni. Viene presentata una rassegna delle principali evidenze scientifiche sul coinvolgimento dei genitori, con un'analisi critica dei benefici, delle criticità e delle possibili leve strategiche per il futuro, come il lavoro di rete, la collaborazione con la ricerca e la formazione professionale mirata.

Il secondo capitolo, sempre a cura di Alessandra Gigli, approfondisce il concetto di alleanza educativa nella sua complessità multilivello e relazionale. Qui viene analizzato come l'alleanza si costruisca simultaneamente nella dimensione individuale, organizzativa e istituzionale, sottolineando che la creazione di fiducia e collaborazione tra genitori, educatrici e istituzioni è un processo dinamico, mai concluso. Il capitolo mette in guardia dalle possibili distorsioni del concetto, come l'idealizzazione della partecipazione o il rischio di un approccio pedagogico che ignori le specificità e le diversità delle famiglie o che tenda a "adultizzare" un territorio in cui i bambini devono rimanere al centro. Vengono presentati criteri teorici e operativi per un'alleanza educativa sostenibile, realistica e inclusiva, con attenzione alle dinamiche relazionali quotidiane e alla formazione continua del personale educativo.

Il terzo capitolo, firmato da Camilla Ubiali, si concentra sulle pratiche di ambientamento, chiarendo le differenze tra inserimento, ambientamento e accoglienza, e ripercorrendo le principali esperienze storiche, dai modelli iniziali degli anni Settanta alle innovazioni ispirate alla teoria dell'attaccamento. Il capitolo affronta i riferimenti concettuali e teorici che hanno orientato l'ambientamento partecipato, che emerge come prospettiva innovativa,

capace di promuovere relazione, ascolto e corresponsabilità, sostenendo la costruzione di senso e appartenenza nella comunità educativa.

Il quarto capitolo, a cura di Ilaria Bonato e Emanuela Dirienzo, coordinatrici pedagogiche del Comune di Bologna, restituisce la prospettiva dell'ente locale, descrivendo il percorso e le motivazioni che hanno portato all'adozione dell'ambientamento partecipato nei servizi 0-3 del Comune. Vengono illustrate le pratiche distintive – co-presenza dei genitori, osservazione condivisa, tempi distesi – e analizzate le sfide organizzative e culturali che ne accompagnano l'implementazione. Il capitolo evidenzia come la costruzione della fiducia e della corresponsabilità richieda un investimento continuo e condiviso da parte di tutte le persone coinvolte.

La seconda parte del volume – *Ricerca sull'ambientamento partecipato nei nidi del Comune di Bologna: il punto di vista dei genitori e del personale educativo e collaboratore* – presenta la ricerca empirica condotta nel 2024-2025 nell'ambito del progetto Bologna che cresce, che ha coinvolto 352 genitori, 183 educatrici e 106 collaboratrici.

Nel quinto capitolo, Chiara Borelli illustra finalità, attori coinvolti, metodologia e fasi di questa rilevazione co-costruita da Università e Comune di Bologna, e descrive le caratteristiche dei tre campioni coinvolti: genitori, educatrici e personale collaboratore.

Nel sesto capitolo, Chiara Borelli e Marco Trentini riportano gli esiti dell'indagine, approfondendo le diverse dimensioni dell'esperienza indagate attraverso la ricerca: benessere dei bambini, vissuti dei genitori, qualità della relazione tra famiglie e servizi e condizioni organizzative. Le risposte di genitori, educatrici e personale collaboratore vengono confrontate per cogliere convergenze, differenze interpretative e punti di dialogo tra prospettive complementari. In questa chiave comparativa, i dati diventano uno strumento per comprendere come l'ambientamento partecipato incida sui processi relazionali, sulla costruzione della fiducia reciproca e sulla corresponsabilità educativa.

In particolare, il paragrafo 6.2, a cura di Marco Trentini, approfondisce l'analisi multivariata operata sui dati, costruendo indici tematici e modelli di regressione per individuare i fattori che influenzano percezioni e vissuti dei soggetti coinvolti. Questo approccio consente di cogliere l'intreccio tra elementi individuali, organizzativi e contestuali nella costruzione dell'esperienza educativa.

Il volume si conclude con alcune riflessioni di Chiara Borelli, che sintetizzano i principali esiti della rilevazione esposta nei capitoli precedenti e svelano alcuni risultati preliminari di una recente indagine sull'estensione e adattamento dell'ambientamento con la partecipazione del genitore nelle scuole dell'infanzia.

Nell'ambito delle riflessioni sull'ambientamento, l'alleanza educativa emerge, dunque, come processo dinamico e mai definitivamente acquisito, che richiede un impegno costante sul piano formativo, organizzativo e culturale, e in cui la fiducia, la collaborazione e la corresponsabilità tra famiglie, bambini e servizi rappresentano condizioni fondamentali per pratiche inclusive, consapevoli e sostenibili.

La scelta di pubblicare il volume in edizione digitale open access risponde alla volontà di renderlo accessibile a studiosi, studenti, professionisti ed enti locali, valorizzando la condivisione della conoscenza come leva per innovare i servizi pubblici. Il volume si propone così come strumento di riflessione critica e accompagnamento alle pratiche educative, convinti che solo attraverso un dialogo autentico e continuativo tra università e servizi educativi sia possibile costruire forme di ambientamento e alleanza educativa capaci di rispondere in modo consapevole, inclusivo e sostenibile alle sfide delle famiglie contemporanee.

Prima parte

**Famiglie, alleanze educative
e ambiente: cornici concettuali
e orientamenti pedagogici**

1. La relazione tra servizi educativi per la prima infanzia e famiglie

Un paradigma da problematizzare

Alessandra Gigli

1. Dalla tendenza alla delega all'alleanza educativa come paradigma

La collaborazione tra i servizi educativi per la prima infanzia e le famiglie è ormai da tempo riconosciuta come un elemento fondamentale per sostenere la crescita e il benessere di bambini:¹ da anni molti contributi in ambito pedagogico mettono in evidenza come la qualità dei servizi dipenda anche dalla capacità di costruire relazioni solide e continuative con i genitori (Catarsi, 2003; Catarsi, Pourtois, 2011; Moss, 2006, 2014; Gigli, 2007, 2016, 2021; Milani, 2008, 2010; Epstein, 2009; Rayna, Rubio, Scheu, 2010; Vandenbroeck, 2011; Contini, 2012; Fruggeri, 2014; Guerra, Luciano, 2014; Pourtois, Desmet, 2015).

Il riconoscimento dell'importanza di coinvolgere le famiglie nei percorsi scolastici o prescolastici dei figli si è progressivamente affermato, nel nostro contesto nazionale, e possiamo affermare che attualmente sia stato acquisito come paradigma orientativo per i professionisti del settore per le politiche educative e scolastiche.

Ma non è sempre stato così: fino agli ultimi decenni del XX secolo, a parte alcune eccellenti eccezioni, il rapporto tra servizi educativi e scolastici e le famiglie era improntato prevalentemente a una sorta di “delega” reciproca

¹ Per una migliore leggibilità del testo, nonostante l'attenzione e il rispetto per le questioni di genere, nel volume è utilizzato il maschile universale per alcuni termini (per esempio bambini, bambino, figli, figlio; professionisti, operatori, il genitore, studenti) e il femminile per altri (educatrici, coordinatrici). In entrambi i casi, vogliono essere interpretati in senso neutrale, ossia includendo sia il genere femminile sia il maschile.

fondata su una implicita distinzione tra funzioni, ambiti e ruoli educativi. Alle istituzioni educative si assegnava il ruolo di occuparsi prevalentemente dell'istruzione e della formazione culturale, mentre la famiglia era considerata responsabile della crescita affettiva e morale dei figli. Questa separazione, abbondantemente messa in discussione e superata da molte teorie pedagogiche, si traduceva in un implicito atteggiamento di non interferenza tra le due agenzie educative; anche la comunicazione era piuttosto limitata, spesso circoscritta a momenti formali come colloqui o riunioni periodiche, e la collaborazione tra scuola e famiglia non era percepita come strategica per il successo formativo/educativo.

Da alcuni decenni a oggi, invece, il quadro è progressivamente e profondamente cambiato.

In primo luogo, si è affermato un approccio educativo che vuole offrire ai bambini una comunità educante caratterizzata anche da una continuità educativa orizzontale (Anolli, 1986; Catarsi, 1990) tra servizi per l'infanzia e famiglie che promuove un percorso unitario per bambini attraverso la collaborazione tra tutti i soggetti coinvolti (tema presente anche nelle Direttive del Sistema integrato 0-6).² Questo, come vedremo (cfr. Paragrafo 2.2), non implica la prospettiva di “voler riprodurre in ambito domestico” le pratiche e gli approcci educativi dei servizi, ma di avere obiettivi educativi condivisi.

In secondo luogo, la complessità delle sfide educative, l'evoluzione dei modelli familiari e degli stili genitoriali e, non ultimo, l'impatto delle tecnologie sulla vita quotidiana hanno reso auspicabile una maggiore convergenza di intenti tra sistema educativo e scolastico e nuclei familiari: entrambe le parti sono oggi chiamate a collaborare attivamente.

Di conseguenza anche la comunicazione è diventata più frequente e multicanale, grazie anche agli strumenti digitali, e si promuovono forme di partecipazione diretta delle famiglie alla vita scolastica, attraverso comitati, progetti e attività condivise.

Una delle prime voci italiane a definire l'alleanza è stata Mariagrazia Contini: “Per alleanza s'intende un patto, un accordo, tramite il quale due o più soggetti, individuali o collettivi, contraggono un reciproco impegno di

² Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, “Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni”, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

appoggio e collaborazione teso al raggiungimento di un obiettivo comune” (Contini, 2012, p. 22).

Il messaggio è chiaro: non si tratta solo di collaborare in senso generico ma di costruire gradualmente un processo attraverso pratiche quotidiane fatte di ascolto, confronto e partecipazione; un processo vivo e dinamico, che richiede reciprocità, dialogo e disponibilità a condividere responsabilità educative. Significa lavorare per costruire insieme significati e percorsi, riconoscendo che ciascun attore – personale educativo, genitori, bambini – porta con sé competenze e punti di vista preziosi.

In tale prospettiva, l'alleanza educativa si configura come una “potente risorsa” capace di facilitare i percorsi di crescita dei bambini, sostenere la genitorialità, prevenire fenomeni di isolamento/marginalizzazione, promuovere forme di cittadinanza attiva (Gigli, 2021).

La relazione tra famiglie e servizi educativi e scolastici rappresenta, quindi, un ambito di lavoro complesso che non può essere affrontato in modo superficiale o con pretese di immediata riuscita: richiede di essere problematizzato e analizzato criticamente, collocato nella realtà attuale e adeguato alle condizioni di vita delle famiglie e di lavoro dei professionisti, che sono in continua evoluzione.

Non potendo qui trattare di come e perché gli scenari familiari e quelli delle istituzioni educative appaiano oggi molto diversi da quelli del secolo scorso,³ ci limiteremo a evidenziare sinteticamente alcuni fenomeni, reciprocamente connessi, che hanno impattato in modo significativo:

- pluralizzazione dei modelli familiari e la necessità di affrontare nuove sfide educative legate alla multiculturalità e all'inclusione;
- diffusione delle tecnologie digitali, che ha modificato le modalità di comunicazione e reso possibile un contatto costante tra scuola e famiglia;
- precarizzazione del lavoro e tempi di vita più frammentati e discontinui; acutizzazione delle problematiche di conciliazione;
- aumento costante della denatalità da alcuni decenni, e oggi ai massimi storici;
- emergenza di problematiche sociali complesse (bullismo, cyberbullismo, disagio giovanile, marginalizzazione ecc.) che richiedono interventi coordinati e condivisi;

³ Per approfondimenti si veda: Gigli, 2016.

- nuovi stili di genitorialità, caratterizzati da un coinvolgimento diretto e costante nella loro vita quotidiana. Diffusione dell’*“intensive parenting”*, un modello che enfatizza il ruolo attivo e quasi totalizzante dei genitori nel percorso educativo, con un investimento significativo di tempo, risorse e competenze per garantire opportunità e successo ai figli;
- influenza della visione neoliberista, che tende a concepire i servizi educativi come “prodotti” e le famiglie come “clienti”. In questo paradigma, la scuola è chiamata a rispondere alle richieste individuali delle famiglie, orientandosi verso logiche di efficienza, performance e competitività. Ciò ha contribuito a trasformare il rapporto scuola-famiglia in una relazione più contrattuale, dove prevalgono aspettative di qualità del servizio e valutazioni di tipo quasi “mercantile”, con il rischio di ridurre la dimensione educativa a una transazione.

A queste trasformazioni si sono affiancati orientamenti concettuali che hanno posto con forza l’accento sulla necessità di coinvolgere i genitori per favorire il successo educativo dei figli. Tali approcci si fondano sia su presupposti teorici, sia su evidenze scientifiche che ne sottolineano l’impatto positivo ma che non possono essere acquisite in modo acritico perché presentano alcuni limiti e criticità epistemologiche. Di seguito una loro breve disamina.

2. Coinvolgimento genitoriale e successo formativo: luci e ombre delle evidenze empiriche nel panorama internazionale

Nonostante la ricerca in questo ambito abbia prodotto una abbondanza di studi (svolti soprattutto in ambito scolastico), è importante premettere che, anche a livello internazionale, il concetto di *parental involvement* non presenta una definizione univoca (Germani, De Santis, 2022). Si tratta infatti di un costrutto complesso e multidimensionale (Epstein, 2011), che può assumere forme e accezioni diverse.

Tale eterogeneità genera difficoltà sul piano concettuale e terminologico, come evidenziato dall’uso di espressioni differenti – *involvement*, *engagement*, *relationship*, *partnership* – che rimandano a specifiche sfumature di significato (Addi-Raccah, Dusi, Seeberger, 2021; Dusi, 2012).

In particolare, partecipazione e coinvolgimento non sono concetti so-

vrapponibili, ma si collocano lungo un continuum (Goodall, Montgomery, 2014): la partecipazione si riferisce prevalentemente alla presenza in attività scolastiche, come riunioni, colloqui o iniziative di volontariato; il coinvolgimento, invece, riguarda il sostegno domestico, l'aiuto nei compiti, l'esposizione a esperienze culturali e la creazione di un ambiente favorevole all'apprendimento (Fan, Chen, 2001; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). Lo studio di Hoover-Dempsey *et al.* (2005) distingue il coinvolgimento dei genitori nell'educazione in diverse forme: comportamenti a casa (per esempio, aiutare con i compiti), partecipazione ad attività scolastiche (come eventi e riunioni) e comunicazione con gli insegnanti (per esempio, discutere dei compiti).

La convinzione che il coinvolgimento dei genitori migliori il rendimento scolastico è culturalmente e massicciamente diffusa, ma la ricerca empirica mostra anche risultati contrastanti: accanto a esiti che confermano l'ipotesi, ci sono anche evidenze di segno opposto. Proveremo qui di seguito a esporli in una breve, e certamente non esaustiva, rassegna di studi, che mostrano entrambi i punti di vista, partendo dalle evidenze positive per giungere, in seguito, a quelle che ne evidenziano anche aspetti problematici.

Numerosi studi, svolti prevalentemente in scuole di primo e secondo grado, hanno evidenziato che il coinvolgimento genitoriale è positivamente associato a indicatori di successo scolastico (Deslandes *et al.*, 1999; Fan, Chen, 2001; Grolnick, Slowiaczek, 1994; Henderson, Mapp, 2002; Miedel, Reynolds, 1999; Okagaki, Frensch, 1998) e a esiti educativi di lungo periodo: minori tassi di insuccesso e abbandono scolastico, maggiore probabilità di proseguire gli studi (Barnard, 2004; Miedel, Reynolds, 1999).

La partecipazione dei genitori è associata anche a processi psicologici e capacità relazionali che sostengono il successo scolastico, come: la motivazione, la resilienza e le competenze sociali (Grolnick, Ryan, Deci, 1991). Questi fattori incidono in modo particolare sugli studenti considerati "a rischio" di esiti educativi negativi o di difficoltà scolastiche (Grolnick *et al.*, 2000).

Inoltre, il coinvolgimento genitoriale interviene positivamente su: percezione di competenza e autoefficacia (Bandura *et al.*, 1996; Frome, Eccles, 1998), capacità di autocontrollo e di autoregolazione (Gonzalez, Holbein, Quilter, 2002; Xu, Corno, 2003), comportamenti adattivi e impegno scolastico, insieme alle convinzioni sull'importanza dell'istruzione (Grolnick *et al.*, 2000; Izzo *et al.*, 1999; Epstein, Sheldon, 2002).

Bisogna anche considerare che, quando gli insegnanti percepiscono fi-

ducia e rispetto da parte dei genitori, si instaura un “circolo virtuoso” e risultano più propensi a investire nella relazione educativa, a mostrare atteggiamenti empatici e collaborativi, a adottare strategie didattiche flessibili e personalizzate e a maturare un senso di efficacia condivisa con le famiglie (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001).

Nell'ambito specifico dei servizi educativi per la prima infanzia (ECEC), numerosi studi internazionali evidenziano come una collaborazione solida tra genitori e educatrici favorisca lo sviluppo sociale e cognitivo dei bambini e faciliti il passaggio dal contesto familiare a quello educativo (Coelho *et al.*, 2019; Owen, Ware, Barfoot, 2000; Pirchio, Taeschner, Volpe, 2011).

Tale collaborazione si rivela significativa lungo l'intero arco 0-6 anni, ma assume una rilevanza particolare nei primi tre anni di vita. Inoltre, la condivisione sistematica di informazioni tra famiglie e educatrici contribuisce a garantire continuità educativa, rafforzare la fiducia dei genitori nei confronti del servizio e incrementare la qualità della cura in entrambi i contesti (Coelho *et al.*, 2019; Owen, Ware, Barfoot, 2000). Nei servizi 0-6 anni, i genitori tendono a valorizzare relazioni di partnership stabili, ossia con educatrici e insegnanti che diventano un solido riferimento (Swartz, Easterbrooks, 2014) e una comunicazione costante con il personale educativo (Bossi, Brites, Piccinini, 2017; Baumgartner *et al.*, 2017; Rentzou, 2013).

Le relazioni tra genitori e educatrici/insegnanti sono oggi concettualizzate come dimensioni multifattoriali, comprendenti qualità della comunicazione, sostegno emotivo, incoraggiamento e livelli di accordo rispetto a credenze e pratiche educative (Lang, Schoppe-Sullivan, Jeon, 2017).

Come nel nostro paese, anche nel panorama internazionale per la costruzione di tali relazioni sono considerati fondanti i processi di fiducia reciproca e forme di interazione aperte e coerenti (Layland, Smith, 2015).

Tra i diversi fattori che influenzano la qualità di tali rapporti ci sono: la frequenza dei contatti; l'esperienza professionale del personale; il lavoro di équipe e la dimensione collegiale (Cantin *et al.*, 2012); il valore educativo attribuito dai genitori all'esperienza del nido (Pirchio, Taeschner, Volpe, 2011); il livello di ansia associato all'affidamento del bambino al servizio (Swartz, Easterbrooks, 2014).

Come anticipato in precedenza, possiamo ora a occuparci delle evidenze scientifiche che mettono in luce criticità relative al coinvolgimento genitoriale. Tra i principali studi segnaliamo:

- una metanalisi delle indagini quantitative che evidenzia una relazione moderata e significativa tra coinvolgimento genitoriale e successo scolastico (Fan, Chen, 2001);
- lo studio di Domina 2005 suggerisce che il coinvolgimento dei genitori non migliora in modo indipendente l'apprendimento dei bambini, ma evidenzia che alcune attività di coinvolgimento contribuisce a prevenire problemi comportamentali. Le analisi di interazione indicano che il coinvolgimento dei genitori con basso status socioeconomico può essere più efficace rispetto a quello dei genitori con alto status socioeconomico;
- lo studio di Fantuzzo, Tighe, Childs (2000) ha individuato tre dimensioni del coinvolgimento: partecipazione a scuola, comunicazione scuola-famiglia e coinvolgimento domestico. Le analisi multivariate hanno mostrato che i genitori con un livello di istruzione superiore al diploma erano più attivi nella partecipazione scolastica e nella comunicazione scuola-famiglia rispetto a quelli con istruzione inferiore. Inoltre, le famiglie con due genitori presentavano livelli più alti di comunicazione scuola-famiglia e di coinvolgimento domestico rispetto a quelle monoparentali.

È importante sottolineare che la letteratura segnala anche differenze/criticità legate a fattori socioculturali: alcuni genitori, soprattutto con status socioeconomico elevato, tendono a essere molto coinvolti e a richiedere priorità per i propri figli, talvolta a scapito delle esigenze di altre famiglie (Brantlinger, Majd-Jabbari, Guskin, 1996; Graue, Kroeger, Prager, 2001; Lareau, 2003), con quella che in Italia è stata definita una visione “privatistica” dell'educazione (Gigli, 2007).

Uno dei maggiori limiti riconosciuti a molti degli studi citati è quello di basarsi su metodi correlazionali e non sperimentali (Mattingly *et al.*, 2002; White, Taylor, Moss, 1992): questo rappresenta un significativo limite metodologico. Pertanto, non sono poche le voci che sottolineano la necessità di effettuare studi più rigorosi, con basi teoriche chiare e metodologie solide (Hoover-Dempsey, Sandler, 1995; Walker *et al.*, 2005).

Un altro limite riguarda la prospettiva adottata: spesso si privilegia il punto di vista di insegnanti e genitori, trascurando quello degli studenti, che è invece cruciale per comprendere gli effetti reali sul benessere e sulla motivazione.

Inoltre, molte ricerche non considerano variabili fondamentali come età,

status socioeconomico, retroterra culturale, che influenzano fortemente le possibilità di partecipazione.

Possiamo concludere che, nonostante le evidenze che mostrano l'impatto positivo del coinvolgimento genitoriale, il costrutto rimane problematico: la sua complessità e multidimensionalità rendono difficili misurazioni/rilevazioni univoche e comparabili.

3. I soggetti dell'alleanza: famiglie e professionisti dell'educazione nello scenario attuale

Uno dei concetti fondanti dell'alleanza educativa è quello che impone di non parlarne in termini astratti o aprioristici, ma di considerare i contesti in cui si realizza con una adeguata attenzione agli attori sociali che la realizzano e ne sono protagonisti: le famiglie e il personale educativo. Osservando la situazione attuale di entrambi i soggetti possiamo notare che si caratterizza per una particolare fragilità che proveremo ad analizzare anche per capire come costruire un'alleanza solida tra scuola e famiglie oggi non sia affatto semplice, ma al contempo, sempre più necessario. Ovviamente il terzo soggetto, i bambini, rimangono al centro del processo di alleanza educativa ma la responsabilità del suo andamento ricade prevalentemente sugli adulti, in particolare sui professionisti che hanno, in virtù del ruolo professionale, un onere maggiore dei genitori (Gigli, 2021).

3.1. Le famiglie e le genitorialità oggi: fattori di rischio (e di protezione)

Come già affermato in precedenti lavori, per comprendere le realtà familiari contemporanee è necessario adottare uno sguardo capace di cogliere l'intreccio tra condizioni personali, relazionali, culturali, economiche e sociali.

L'approccio sistemico allo studio dei fenomeni familiari, che qui non possiamo declinare, invita a leggere i fenomeni educativi nel loro contesto, opponendosi alle semplificazioni che attribuiscono responsabilità individuali e oscurano i processi più ampi da cui tali fenomeni emergono (Gigli, 2007, 2016).

Le famiglie vanno, quindi, considerate come soggetti attivi entro una rete multilivello di scambi e influenze: dai macro-processi socio-economici

e politici, alle reti di prossimità, fino alle storie affettive, ai modelli culturali e ai valori morali, etici e religiosi trasmessi dagli ambienti di provenienza.

In questo intreccio, i fattori non si sommano ma si co-determinano, e i margini d'azione dei soggetti sono continuamente ridefiniti da tali interazioni. Ne deriva che ogni valutazione dell'agire educativo delle famiglie debba mantenere insieme queste variabili, evitando letture che isolano la condotta genitoriale e attribuiscono al singolo le colpe di fenomeni di “cattiva educazione”, con la logica del “capro espiatorio” (Gigli, 2007, 2016). Attenzione, quindi, alle facili condanne e ai giudizi dati con superficialità: se le *défaillances* genitoriali esistono, vanno comprese a fondo e i facili giudizi vanno espressi con estrema cautela.

In considerazione di questa cornice concettuale proviamo a osservare sinteticamente quali condizioni hanno caratterizzato gli ultimi anni.

Le famiglie si sono trovate ad affrontare un contesto segnato da crisi economiche, ambientali, energetiche e geopolitiche, cui si è aggiunta l'esperienza della pandemia. L'intreccio di questi eventi ha modificato ritmi e abitudini quotidiane, introducendo nuove forme di insicurezza e pressione amplificando la fatica gestionale e relazionale (Gigli, 2021a; Gigli, Trentini, 2021; Antonietti, Guerra, Luciano, 2021; Dello Preite, 2021).

Proviamo, di seguito e sinteticamente, a evidenziare le principali criticità del momento attuale, a cui si possono associare relativi fattori di rischio educativo a cui sono riconducibili corrispondenti fattori di protezione, che un mondo adulto responsabile dovrebbe potenziare.

Un primo fattore di rischio è legato alle difficoltà di conciliazione tra vita professionale e lavoro di cura familiare che a diversi livelli, istituzionali e culturali, viene ancora erroneamente interpretata come una questione femminile, invece che come una responsabilità genitoriale, familiare o più ampiamente sociale (Canal, Gualtieri, 2017; Naldini; Saraceno, 2011; Salmieri, 2006).

L'instabilità crescente del mercato del lavoro italiano – caratterizzata da contratti temporanei, orari irregolari e redditi variabili – rende difficile la pianificazione quotidiana e ostacola l'organizzazione delle attività di cura, che invece richiedono continuità e coordinamento.

In questo contesto, la conciliazione tra lavoro e vita familiare diventa un problema strutturale o una vera “emergenza sociale” (Milani, Pegoraro, 2009): le persone devono adattarsi a ritmi imprevedibili senza poter contare su adeguati sostegni, servizi accessibili e politiche efficaci (Deriu, 2008).

Il problema coinvolge interi nuclei familiari ma colpisce prevalentemente le donne che, per vari motivi, sono quelle che nel nostro paese continuano a farsi maggiormente carico del lavoro di cura familiare.

Infatti, nonostante l'aumento del lavoro retribuito e il bisogno del doppio reddito, le madri italiane continuano a sostenere gran parte della cura dei figli e delle attività domestiche, con uno dei livelli di asimmetria stabilmente più alti in Europa (61,9%) (EIGE, 2025).

Su questo dato, tra i diversi fattori contestuali, incidono anche i ben noti ostacoli legati al mercato del lavoro e alle politiche di conciliazione tra vita professionale e privata. In Italia, i dati mostrano come le donne si trovino ancora a fronteggiare tassi di disoccupazione più elevati, retribuzioni più basse, un maggiore ricorso al part-time e maggiori difficoltà nell'avanzamento di carriera (ISTAT, 2023).

In realtà, il lavoro retribuito delle donne, oltre a rappresentare una risorsa economica per l'intera collettività, costituisce anche un importante fattore di "protezione" con effetti positivi sulla dinamica demografica e sulla salute dei nuclei familiari (Save the Children, 2022). Inoltre, l'indipendenza economica femminile contribuisce a rafforzare la stabilità familiare, sia sul piano concreto sia su quello relazionale (Ferrera, 2008).

Tuttavia, nel nostro paese perdura il sovraccarico femminile che non dipende solo da condizioni contingenti, ma si può collegare anche alla persistenza di modelli culturali profondamente radicati che continuano a plasmare l'immaginario affettivo e formativo (Madera, 1997) e che hanno storicamente riprodotto l'idea di una rigida distinzione delle funzioni genitoriali in base al genere.

Una visione questa rinforzata, nel corso del Novecento, anche dalle principali teorie della psicologia dello sviluppo che si sono basate su studi centrati quasi esclusivamente sulla funzione materna, rafforzando la rappresentazione del padre come figura secondaria o meramente complementare.

Da alcuni decenni, tuttavia, questa impostazione è stata ampiamente messa in discussione (Coleman, Ganong, 2004), anche grazie ai cambiamenti culturali, sociali ed epistemologici che hanno rivalutato la paternità come esperienza significativa e coinvolgente, capace di assumere funzioni di cura e affettivi equivalenti a quelle materne (Morino, 2002).

Ciononostante, non è affatto semplice neppure per i giovani genitori contemporanei mettere in discussione "prescrizioni" profondamente radicate o

interiorizzate attraverso il contesto culturale circostante, né sottrarsi a ciò che Pourtois (2001) definisce “arbitrio represso”.

La percezione culturale risulta decisiva, poiché sappiamo che l'agire genitoriale è un'esperienza situata, modellata da una pluralità di fattori (Natoli, Batini, Toti, 2016), all'interno della quale i valori sociali e culturali del contesto svolgono un ruolo centrale nel determinarne forme e significati (Bastianoni, 2009).

Un cambio di direzione realmente emancipante richiede che le donne per prime riconoscano che la cura familiare e l'educazione dei figli non sono responsabilità esclusivamente o prevalentemente femminili, e che tale consapevolezza si traduca in comportamenti concreti (Gigli, 2023). Parallelamente, per gli uomini ciò significa aprirsi a modalità nuove, esplorando ambiti ancora poco frequentati come la paternità affettiva e la reale condivisione del lavoro di cura, senza che questo comporti una “femminilizzazione” del ruolo paterno.

A sostegno di questa auspicata evoluzione verso una maggiore condivisione, c'è anche un'importante inversione di prospettiva, operata a livello scientifico per definire le funzioni genitoriali, che, anziché partire da ciò che “un genitore deve fare” si interroga su “che cosa serve allo sviluppo di un bambino” (Fruggeri, 2011).

Secondo questo approccio *child-centered*, la genitorialità funzionale consiste nell'assolvere “l'insieme di funzioni tese a soddisfare i bisogni che i bambini hanno di stringere legami, sperimentare dinamiche relazionali evolutive, costruire identità, acquisire competenze, sviluppare abilità sociali, esplorare nuovi mondi e legami, trovare risorse per perseguire l'indipendenza” (Fruggeri, 2014, pp. 73-74). E questo indipendentemente dal genere del genitore.

Ne deriva l'idea che i compiti genitoriali non debbano essere prescritti a priori sulla base del genere: si afferma così il principio di co-genitorialità, inteso come partecipazione coordinata e sostegno reciproco dei partner nel processo di crescita e educazione dei figli, con la capacità di regolarsi vicendevolmente in funzione dei loro bisogni evolutivi (McHale, Sirotkin, 2019).

In un precedente lavoro (Gigli, 2016), definendo questa dinamica come “frullato dei ruoli”, si è sottolineato che, nella sua positività, questa configurazione richiede una gestione attenta, volta a evitare sovrapposizioni o vuoti, e soprattutto a prevenire il sovraccarico di un genitore e la marginalizzazione dell'altro.

Quando, però, la necessaria negoziazione/regolazione non avviene, si genera un “effetto boomerang” (Gigli, 2023) che può produrre rilevanti ricadute educative: le madri, sovraccariche e sotto pressione, sviluppano una performatività dell'efficienza che irrigidisce gli stili educativi e intensifica il senso di colpa; i partner, percepiti e trattati talvolta come figli, vengono indeboliti nel loro ruolo, riducendo la cooperazione educativa; nei figli, infine, si consolidano modelli che perpetuano stereotipi di genere.

In questo quadro, trova spazio la genitorialità intensiva – o meglio la maternità intensiva – (Hays, 1996; Faircloth, 2014; Sirà, 2017) basata sull'idea che ogni scelta educativa dei genitori produca effetti non reversibili: un modello che accresce il controllo, il perfezionismo e l'ansia, che genera sensi di colpa, che rende difficile accettare la presenza educativa di altre figure adulte (Gigli, Chieragato, Borelli, 2024) che rinforza la sensazione di non aver fatto “abbastanza” (Gigli, Borelli, 2025).

Lo stress, in questo caso, non è solo quantitativo (tempi, energie), ma anche qualitativo: la funzione educativa si iscrive in un regime di iper-responsabilizzazione individuale che esclude la dimensione comunitaria e sostituisce la negoziazione con il controllo e il perfezionismo. Questi aspetti incidono negativamente anche sulla costruzione dell'alleanza educativa.

Inoltre, la progressiva democratizzazione delle relazioni familiari ha, fortunatamente, messo in crisi il modello autoritario e favorito la transizione a modelli relazionali dove i figli sono riconosciuti come soggetti da ascoltare e rispettare. Tuttavia, lo stile educativo democratico/autorevole non è ancora pienamente affermato anche perché richiede competenze (comunicazione, gestione del conflitto, riflessività) che domandano tempo ed energie, risorse oggi sempre più scarse (Gigli, 2016). Per questo molti genitori oscillano tra rigidità e permissivismo, dando vita a stili educativi incoerenti, e sono disorientati, insicuri, timorosi di sbagliare. Oppure si assiste a stili “proiettivi” e/o “protettivi”: la proiettività porta i genitori a “leggere” i figli attraverso i propri bisogni e aspettative, rendendoli in parte invisibili, producendo pressioni e ansia. L'atteggiamento protettivo – o iperprotettivo – invece, riduce la possibilità di figli/e di confrontarsi con ostacoli ed emozioni negative limitando lo sviluppo emotivo e psicofisico.

A complicare ulteriormente il quadro interviene la tendenza contemporanea all’“intellettualizzazione” (Simmel, 1995) e alla performatività: richieste di efficacia immediata, frenesia e sovraccarico informativo spingono i geni-

tori a cercare risposte in manuali, esperti, forum e blog, perdendo contatto con l'esperienza concreta e con i vissuti emotivi propri e dei figli. Questa ricerca continua di soluzioni tecniche produce confusione, incertezza e paralisi decisionale, allontanando dalla gradualità e dalla pazienza necessarie per costruire veri processi educativi.

L'attuale contesto rende inoltre più evidenti un altro fattore di rischio, oltre a quelli già esposti: quello relativo all'impatto crescente delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), ormai profondamente integrate nella quotidianità delle famiglie. Stiamo parlando dell'uso sempre più massiccio della messaggistica istantanea e della presenza di blog, pagine social e gruppi online creati dai genitori. Questi ambienti comunicativi, se da un lato facilitano l'accesso alle informazioni e anche a una rete di relazioni con cui confrontarsi sulle difficoltà/sfide quotidiane legate alla genitorialità, dall'altro delineano nuove forme di vulnerabilità degli adulti: sovraccarico comunicativo, pressioni alla costante reperibilità, sovraesposizione ai flussi informativi e rischi connessi alla gestione non regolata dei gruppi digitali (Gigli, 2019; Demozzi, Gigli, Cino, 2019 e 2019a; Gigli, Demozzi, Castillo, 2019).

Il mondo adulto ha anche la responsabilità dell'esposizione costante ai media e dell'aumento dello *screen time* dei propri figli/e già in età precoce, contribuendo a una progressiva deprivazione corporea e ambientale delle nuove generazioni: la letteratura scientifica sottolinea che il contatto con la natura e le esperienze *embodied* hanno con effetti positivi sulla qualità dell'attenzione, sulla regolazione fisiologica e sulle competenze socio-relazionali (Kaplan, 1995; Bowler *et al.*, 2010; Hartig *et al.*, 1991; Twohig-Bennett, Jones, 2018; Gigli, Borelli, 2024). In parallelo, questo si intreccia con un crescente distanziamento dai contesti sociali extra-familiari concreti: le famiglie sono più isolate dalle reti relazionali di prossimità, più esposte alle pressioni educative e più dipendenti dagli strumenti digitali (Gigli, 2016).

C'è poi la questione del *modeling*, ovvero l'emulazione dei comportamenti d'uso delle tecnologie dei genitori (Brighi, Guarini, Melotti *et al.*, 2012): è importante chiedersi quanto le attenzioni rivolte alla rete incidano su quelle rivolte ai figli e, soprattutto, quale sia il livello di consapevolezza dei genitori rispetto a ciò. Senza poterci addentrare in questa tematica, non rimane che segnalare un ulteriore rischio su cui porre l'attenzione per prevenire probabili "danni educativi" causati dalle nuove tecnologie, o meglio da un loro uso

scorretto e irresponsabile. Non possiamo certo generalizzare, ma il fenomeno della dipendenza da TIC può spingere a un uso compulsivo e ad alcuni atteggiamenti “disturbati” dal punto di vista relazionale, dai quali gli adulti non sono affatto immuni che, anzi, generano effetti paradossali: l'adulto tenta di porre limiti di utilizzo ai figli senza rispettarli in prima persona. Per i genitori quello attuale è un momento particolarmente complesso: superarlo, per offrire ai figli un contesto relazionale stabile, empatico e generativo, implica un diverso approccio che richiede di rallentare i ritmi, riconoscere i bisogni emotivi propri e dei figli, integrare ascolto e limite, unire tenerezza e fermezza, coltivare coerenza e offrire testimonianza e, soprattutto, ritrovare una “bussola educativa” capace di orientare e vincere lo smarrimento.

3.2. I servizi educativi e scolastici nell'era delle “emergenze croniche”

Se il richiamo alla cooperazione tra scuola e famiglia è costante e trasversale nei discorsi pubblici e pedagogici, nella dimensione concreta le condizioni operative indispensabili – tempo, spazi adeguati, risorse professionali ed economiche – non vengono potenziate da decenni; al contrario, la tendenza generale è di progressivo impoverimento.

Al sistema educativo viene richiesto di farsi carico di compiti complessi senza ricevere le dotazioni necessarie: spesso si lavora in “emergenza” improvvisando soluzioni, cercando di tamponare la scarsità di risorse non solo per avviare progetti scuola-famiglia, ma per garantire la sopravvivenza ordinaria del sistema educativo.

La gestione quotidiana del rapporto con le famiglie ricade, quindi, quasi interamente su insegnanti/educatrici, che assumono tale compito con senso di responsabilità, ma non senza difficoltà (Gigli, 2016, 2021).

Il sistema educativo e i suoi professionisti hanno vissuto negli ultimi decenni una serie di cambiamenti che meritano di essere ricordati. Tra le trasformazioni più rilevanti si possono evidenziare:

- ricambio generazionale che procede insieme alla scarsa stabilità del personale precario e alla riduzione del suo potere contrattuale;
- erosione della collegialità e delle occasioni di compresenza, con l'ampliarsi della dimensione individuale del lavoro educativo;
- crescita della burocrazia e del tempo sottratto alle “questioni” pedagogiche/educative;

- svalutazione culturale e professionale della figura dell'insegnante/educatore, unita alla riduzione delle risorse economiche;
- diffusione dei modelli del "genitore cliente" e della "scuola azienda";
- progressiva "familizzazione" delle istituzioni educative (richiesta della presenza genitoriale per il compimento dei percorsi educativi e formativi);
- scomparsa, per motivi di sostenibilità economica, di servizi esterni come la supervisione pedagogica o il counseling;
- indebolimento del lavoro di rete tra scuola, altri servizi educativi e servizi sociali;
- emergere di nuove complessità legate ai cambiamenti sociali (per esempio l'impatto dei flussi migratori) e ai mutamenti interni alle famiglie;
- crescente domanda di supporto agli adulti, in particolare ai genitori, a fronte dell'assenza, nella formazione iniziale degli insegnanti, di una preparazione specifica in ambito educativo-relazionale.

Quest'ultimo aspetto richiede una attenzione particolare: la richiesta di supporto da parte dei genitori è cresciuta in modo significativo: per i professionisti del settore educativo questo ha comportato lo svolgimento di funzioni di "sostegno" rivolte ad "adulti", spesso non previste né sostenute da una formazione specifica. Nel Sistema Integrato dei Servizi per l'Educazione dell'Infanzia 0-6 il cosiddetto "sostegno alla genitorialità" si configura come una finalità trasversale che si fonda sull'idea che il miglioramento delle competenze genitoriali possa essere favorito attraverso il coinvolgimento attivo dei genitori, rendendoli protagonisti di un processo co-evolutivo e potenziando la loro capacità di riflessione (Catarsi, 2003; Formenti, 2001; Gigli 2016). Operazione non facile da compiere se non vengono esplicitate in modo adeguato le coordinate teoriche e operative, le modalità di intervento e la preparazione specifica richiesta ai professionisti per realizzarla efficacemente, dando tali aspetti per acquisiti e scontati, con il rischio di ridurne l'efficacia.

Parallelamente, la scuola e i servizi educativi si trovano a dover rispondere a una crescente domanda di flessibilità proveniente dalle famiglie. Le difficoltà nel conciliare lavoro e cura dei figli si traducono in aspettative nei confronti dei servizi, che devono adattarsi a orari, bisogni e situazioni molto diversificate. Anche questo elemento incide sulla complessità del lavoro degli operatori, che devono trovare soluzioni sostenibili in un contesto spesso privo di risorse adeguate.

È proprio questa combinazione di fattori (instabilità sociale, pressioni familiari, nuove richieste educative e mancanza di risorse) a rendere evidente quanto il lavoro dei professionisti sia oggi non solo più complesso, ma anche più esposto e vulnerabile. Eppure, nonostante ciò, insegnanti e educatrici continuano a costituire un punto di riferimento fondamentale per le famiglie, assumendo quotidianamente un ruolo che va ben oltre la mera trasmissione di competenze e coinvolge una forte dimensione relazionale, di cura e di accompagnamento sociale.

Di fronte a tale complessità, diventa indispensabile avviare percorsi di riflessione e progettazione capaci di interpretare i cambiamenti in corso e di immaginare interventi che rispondano ai bisogni reali delle famiglie e dei servizi.

Un passaggio chiave, in tale prospettiva, riguarda la collaborazione sistematica con il mondo della ricerca. Per comprendere a fondo la situazione attuale e prendere decisioni informate e coerenti, è necessario disporre di dati realistici, aggiornati e ben contestualizzati. Il lavoro scientifico può, quindi, offrire strumenti analitici e interpretativi preziosi per leggere le trasformazioni in corso, monitorare l'efficacia delle azioni intraprese e orientare politiche educative lungimiranti.

Infine, per rendere possibile questo cambiamento, non può mancare un investimento mirato sulla formazione del personale. Educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche devono essere messi nelle condizioni di accompagnare con competenza, sensibilità e coerenza i processi di trasformazione in atto. Ciò implica non solo aggiornamento tecnico, ma anche un lavoro più ampio di consapevolezza professionale e capacità di integrare le evidenze provenienti dalla ricerca con le pratiche quotidiane dei servizi.

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.

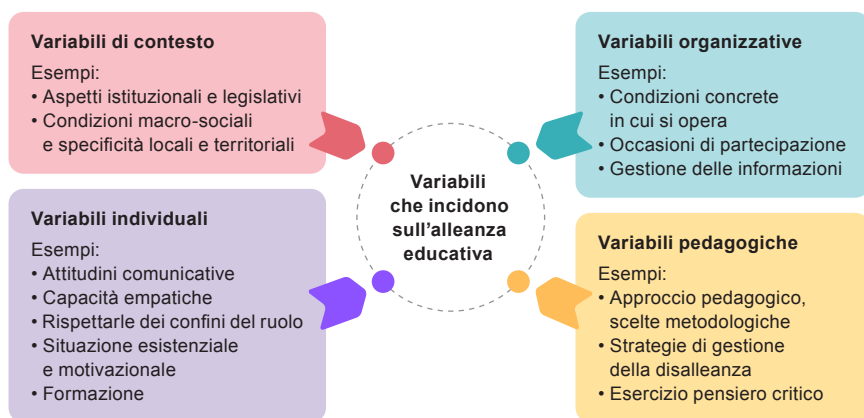


Figura 4. Le variabili che incidono sull'alleanza educativa

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).

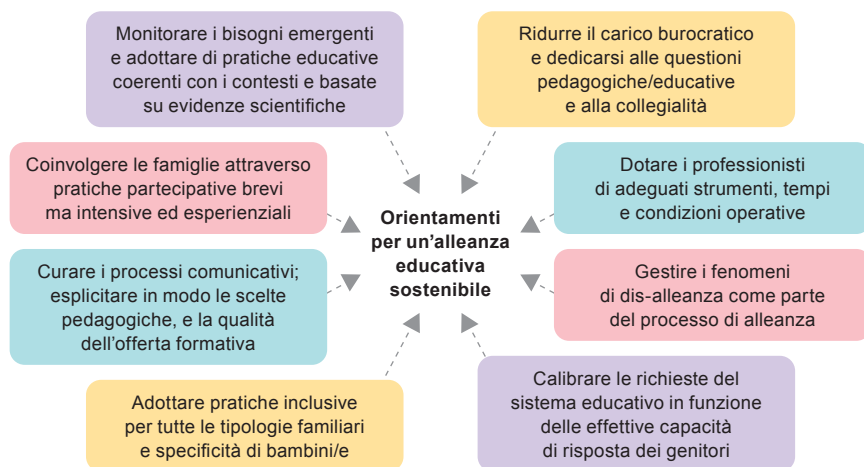


Figura 5. Sintesi degli orientamenti per un'alleanza educativa sostenibile

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.

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

Camilla Ubiali

1. Premessa terminologica e cornice concettuale

L'entrata di un bambino al nido d'infanzia rappresenta il primo distacco dalla famiglia e, al contempo, l'avvio di una relazione strutturata tra il nucleo familiare e il servizio educativo. In “questa prima e delicata fase di reciproca individuazione di equilibrato distanziamento e di crescita” (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2009, p. 19), è necessario che il team educativo progetti un insieme di pratiche volte a rendere più graduale e meno impattante il passaggio che l'ingresso nel nido d'infanzia comporta. Ciò ha lo scopo di ridurre, per quanto possibile, l'incidenza della discontinuità e di attenuare la condizione di instabilità che un cambiamento improvviso potrebbe provocare nel bambino e nei suoi genitori, i quali potrebbero vivere una temporanea perdita dei propri abituali punti di riferimento.

Innanzitutto, è necessario chiarire una questione terminologica: in letteratura compaiono tre termini per riferirsi al graduale avvicinamento delle famiglie ai servizi educativi, ossia inserimento, ambientamento e accoglienza (Bove, 2022; Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2009). La parola inserimento implica l'introduzione di un elemento nuovo in un contesto già strutturato, favorendone l'integrazione e l'equilibrio all'interno del sistema esistente, attraverso l'intervento e la guida delle figure adulte; l'ambientamento, invece, richiama il concetto di graduale familiarizzazione, inteso come un processo di progressivo aggiustamento dell'individuo al nuovo contesto che lo accoglie. Questo percorso si sviluppa in un'ottica di accoglienza e parteci-

pazione attiva del bambino, che assume un ruolo centrale nella realizzazione della propria esperienza; “i ritmi, la coerenza e i tempi dell’ambientamento strutturano la scena in cui il bambino e la famiglia co-costruiscono il proprio adattamento al nuovo ambiente” (Bove, 2022, p. 13). Il termine accoglienza, infine, evoca l’atto di ricevere qualcuno in un luogo, creando uno spazio di apertura e di integrazione; etimologicamente accogliere suggerisce un movimento che si espande dal centro verso l’esterno e che “[...] prevede il coinvolgimento attivo dell’essere umano rivolto a costruire un legame” (Bove, 2022, p. 14). Si tratta di un processo di avvicinamento reciproco, in cui entrambi partecipano attivamente, accorciando le distanze e trasformandosi nell’incontro con l’altro.

Nel presente capitolo si privilegia il termine ambientamento, in quanto maggiormente coerente con una prospettiva che riconosce il carattere processuale, relazionale e co-costruito dell’esperienza; il vocabolo inserimento viene utilizzato esclusivamente nei passaggi dedicati all’*excursus* storico, poiché è la denominazione originariamente impiegata per descrivere questa pratica educativa nelle sue prime formulazioni.

Con il termine ambientamento si indica:

quell’insieme di pratiche di connessione tra la famiglia e l’istituzione che vanno dai primi approcci precedenti all’iscrizione, alle reciproche visite, ai momenti di conoscenza tra educatori e genitori attraverso incontri di gruppo o colloqui individuali, al periodo di frequenza iniziale e graduale del bambino con una modulata presenza della madre o di un’altra figura familiare di riferimento fino alla completa presa in carico da parte delle educatrici (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2009, p. 21).

A livello più profondo, fa riferimento al processo emotivo e psicologico che accompagna questa transizione: esso comprende l’esplorazione, la conoscenza, l’investimento affettivo, le rappresentazioni e le ambivalenze vissute dai protagonisti della transizione, nonché le strategie adottate per affrontarle. In un contesto favorevole, tutto ciò si traduce non soltanto in gesti simbolici, ma anche in riflessioni e osservazioni sul bambino, su sé stessi come professioniste dell’educazione e sugli altri adulti coinvolti, dando così vita a una consapevolezza condivisa, a narrazioni e a momenti di scambio (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2009).

È opportuno segnalare che, in riferimento alla tematica del presente capitolo, la letteratura scientifica e pedagogica attualmente disponibile nel nostro paese non è amplissima. Ciò comporta una ricorrenza di alcuni autori e contributi che costituiscono, a oggi, i principali riferimenti teorici e metodologici sul tema nel contesto italiano. Tale ridondanza riflette, dunque, lo stato dell'arte di un ambito in fase di progressiva sistematizzazione e consolidamento.

2. I primi passi verso l'ambientamento: cenni storici sull'inserimento "tradizionale"

Le prime attenzioni volte all'accoglienza dei bambini al nido emersero all'indomani della sua istituzione legislativa nel 1971, quando la principale preoccupazione era aiutare e sostenere le madri che affidavano la cura e l'educazione dei propri figli a figure adulte esterne al nucleo familiare e sancire i diritti dei bambini di avere una educazione anche in ambiti extrafamiliari (Balduzzi, 2006). Di fronte alla necessità delle famiglie di delegare l'accudimento dei piccoli a un'istituzione pubblica, genitori e personale educativo si interrogavano sulle modalità con cui affrontare una fase così delicata, di passaggio, affinché le emozioni e le paure dei bambini fossero accolte e contenute. L'esperienza dell'inserimento dei più piccoli al nido, negli anni Settanta, avveniva nel seguente modo: “[...] all'apertura del servizio, a ogni inizio di anno, i bambini venivano ammessi contemporaneamente, spesso accolti tutti assieme nel salone di accesso e i genitori, dopo averli accompagnati, non si potevano trattenere per seguire, sostenere e mediare il momento della separazione” (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2009, p. 31). Pertanto, appare chiaro che l'ingresso al servizio non era mediato da pratiche educative specifiche e, tantomeno, vi era una predisposizione degli spazi e delle tempistiche; c'era la pressione del tempo che spingeva le madri e le educatrici a fare presto, così che le donne-lavoratrici potessero rientrare al lavoro (Bove, 2022). Ricordiamo che i servizi educativi per la prima infanzia hanno rappresentato, e tuttora rappresentano, uno snodo cruciale per la riduzione delle disuguaglianze, di genere ma non solo (Balduzzi *et al.*, 2018).

In questo clima si acuirono le preoccupazioni e le ansie in merito agli effetti della frequenza dei bambini al nido, nacquero incertezze a causa delle

reazioni dei piccoli e dei loro segnali di malessere; ci si domandava quali fossero le conseguenze traumatiche che l'ingresso al nido avrebbe potuto avere sullo sviluppo e il benessere dei piccoli (Bove, 2022). "Le maggiori obiezioni che, negli anni Settanta, furono mosse [...] erano relative ai possibili traumi da separazione che il bambino avrebbe vissuto durante il tempo del distacco dalla madre" (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2009, p. 30). Inoltre, in quel periodo era ancora prevalente un approccio diadico nello studio delle relazioni tra genitori e figli: questo, come sottolinea Laura Fruggeri, contribuiva a rafforzare l'idea che la fase del distacco fosse potenzialmente traumatica e alimentava nel genitore il rischio di "sperimentare una forte dissonanza tra una concezione del proprio ruolo, legata all'imperativo della presenza, e la necessità di condividere con altri l'allevamento e l'educazione del figlio" (Fruggeri, 2002, p. 116).

Fu così che si affermarono le prime voci di psicologi e pedagogisti a favore di pratiche di inserimento più gradualità per rispondere alla fatica della separazione; pertanto, l'attenzione pedagogica a pratiche progressive di passaggio dei piccoli dal contesto familiare a quello istituzionale nacque inizialmente dalla necessità di superare i pregiudizi evocati dal timore che l'ingresso al nido potesse provocare disturbi ai bambini (Bove, 2013). Furono elaborate modalità gradualità di approccio al servizio educativo, attraverso l'inserimento dei minori per piccoli gruppi e con tempi ridotti di permanenza, alla presenza del genitore e con un'educatrice di riferimento:

Si sono prese in particolare considerazione le difficoltà del bambino legate essenzialmente alla separazione dalla figura materna e dal proprio ambiente familiare, al cambiamento delle proprie abitudini, alla sperimentazione di un contatto con persone nuove e sconosciute, a spazi e arredi che non gli sono familiari, ai rapporti con numerosi bambini che rendono meno personalizzata l'interazione con gli adulti che si occupano di lui (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2009, p. 32).

Inoltre, si riconobbe che le difficoltà della madre (a quel tempo era quasi esclusivamente la figura femminile a farsi carico della cura della prole) nella separazione dal piccolo contribuivano alla manifestazione, da parte del bambino, di reazioni d'ansia, di pianti e di proteste; per tale ragione, vennero adottate differenti strategie di comunicazione e di informazione, quali lettere

aperte alle famiglie, visite preliminari al nido, incontri assembleari con i genitori e la loro presenza all'interno della struttura per almeno la prima settimana del periodo di inserimento (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2009). Grazie a questi interventi, alle riflessioni che ne furono presupposto e agli studi di molti ricercatori,¹ “il timore per gli effetti di separazioni brusche tra la madre e il bambino lasciò così il posto a quell'idea di passaggio graduale famiglia-nido facilitato dalla permanenza del genitore, che orienterà da lì in poi, le riflessioni pedagogiche su come sostenere, insieme alle famiglie, un buon ambientamento” (Mantovani, Terzi, 1987, p. 223).

Vennero così ideate pratiche di inserimento che seguissero alcuni criteri trasversali, quali la gradualità e la flessibilità: tali strategie sono riconoscibili ancora oggi all'interno dei servizi per l'infanzia, dal momento che la partecipazione con le famiglie e la progressività dell'intervento sono divenute capisaldi nella storia del nido (Bove, 2001, 2022). Le caratteristiche che contraddistinguono il modello “tradizionale” di inserimento, attuato ancora oggi all'interno del nido d'infanzia, sono:

- la permanenza di una figura di attaccamento familiare nel nuovo ambiente in compresenza con l'educatrice, per un tempo variabile a seconda delle scelte organizzative dell'équipe educativa;
- il distacco graduale, finalizzato ad accompagnare il bambino a prendere distanze dalla figura di riferimento per esplorare l'ambiente fisico e sociale;
- il coinvolgimento dei genitori e la cura della comunicazione con le famiglie;
- l'allestimento dell'ambiente come spazio accogliente e intimo anche per gli adulti (si pensi all'introduzione nei servizi di sedie/divani per loro);
- l'osservazione e la documentazione come strategie educative centrali per la qualità dell'agire educativo (Bove, 2022, p. 24).

Sono indicazioni di massima, che prevedono la possibilità di “[...] variare le pratiche, i tempi e i micropassaggi in base all'età, alle caratteristiche dei bambini e delle famiglie” (*ibidem*); non sono state proposte scansioni temporali fisse o predefinite e, tanto meno, regole o ricette da attuare in modo

¹ Si pensi ai molti contributi sulla pedagogia del benessere, la “persona di riferimento” e le routine quotidiane, tra cui: Goldschmied, Jackson, 1996; Elfer, Goldschmied, Sellech, 2010.

prescrittivo. Più che sulla durata dell'inserimento, è fondamentale riflettere su aspetti quali il ruolo dei genitori e delle educatrici, nonché sulla scansione per "gruppi" o "per coppie di adulto e bambini" (*ibidem*).

Nel modello di inserimento "tradizionale", la costruzione della relazione tra adulto e bambino assume un ruolo centrale ed è mediata dalla presenza di una figura di riferimento, che viene individuata all'interno dell'équipe educativa. Le prime interazioni si sviluppano attraverso i gesti quotidiani di cura, il contatto corporeo e lo scambio di sguardi, che consentono al piccolo di trovare conferme, sicurezza e continuità relazionale all'interno di un ambiente ancora estraneo (*ibidem*). La figura di riferimento rappresenta una base sicura, alternativa alla figura genitoriale, che sostiene l'esplorazione del contesto e accompagna progressivamente il minore nella costruzione di nuove relazioni. Tale funzione si estende anche al rapporto con i *caregivers*, accogliendone i vissuti, le domande e i timori e favorendo la fiducia nei confronti dell'istituzione educativa (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2009).

Questo modello si fonda su riferimenti teorici riconducibili alla psicoanalisi e alla teoria dell'attaccamento, che hanno storicamente posto l'accento sull'importanza della relazione primaria e sulla delicatezza del processo di separazione (Comune di Bologna, 2001); in questa prospettiva, la gradualità del distacco e la presenza di un adulto significativo consentono di contenere le emozioni in gioco e di rendere il passaggio dal contesto familiare a quello educativo più sostenibile per il bambino (Galardini, 2012). Con il trascorrere del tempo, il concetto di figura di riferimento ha conosciuto un'evoluzione, passando da una responsabilità individuale a una presa in carico progressivamente condivisa dall'intera équipe educativa, favorendo una maggiore coerenza e continuità nella cura del bambino e nella relazione con la famiglia (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2009; Marchesi, Benedetti, Emiliani, 2002). Catarsi e Fortunati (2004) parlano, infatti, di "sistema di riferimento", sottolineando come "il bambino, quando inizia a frequentare il nido, entri in relazione con l'educatrice ma anche con altri elementi significativi del progetto educativo del nido (routine, ambiente, esperienze)" (Catarsi, Fortunati, 2004, p. 107). In questa direzione, la presenza del genitore all'interno del servizio deve essere attentamente organizzata e strutturata attraverso momenti specifici di incontro tra famiglia e servizio, preliminari all'inizio della fase di transizione, in cui le educatrici sono chiamate a fornire al genitore indicazioni precise sul comportamento da adottare in sezione durante il primo

ambientamento: una buona qualità del processo dipende, quindi, anche dalla solidità organizzativa dell'ente che gestisce il servizio educativo (Catarsi, Fortunati, 2004; Fortunati, 1989).

L'inserimento cosiddetto "tradizionale" presenta delle caratteristiche specifiche: come precedentemente accennato, il modello classico segue una progressione lenta e graduale e può durare un tempo variabile, indicativamente tra una e tre settimane; la permanenza del bambino nel servizio aumenta giorno dopo giorno e la presenza del genitore si riduce in modo progressivo, per raggiungere la frequenza completa del piccolo dopo circa due settimane. Ciò permette un adattamento più dolce e modulato, il che può rivelarsi ambivalente: da un lato può ridurre i traumi causati dal distacco, dall'altro può allungare il periodo di insicurezza che contraddistingue l'inserimento e acuire l'ansia da separazione del bambino (Bove, 2013). Il genitore, come descritto sopra, è presente per momenti di breve durata e si allontana gradualmente, lasciando così la possibilità al piccolo di relazionarsi maggiormente con le educatrici; pertanto, appare chiaro che la separazione non avviene in modo brusco, dato che il distacco si ripropone per più giorni consecutivi: anche questo aspetto produce un duplice esito, poiché la gradualità e la flessibilità possono evitare che lo stress del *caregiver* e del piccolo sia eccessivo, ma, al contempo, può suscitare malessere in alcuni bambini, che non comprendono quando il genitore tornerà in modo definitivo.

3. La progressiva transizione alla pratica dell'ambientamento partecipato

Sono trascorsi alcuni decenni dalle prime affermazioni a favore dell'ambientamento e oggi tutti ne riconoscono il valore pedagogico: i genitori se lo aspettano, ne comprendono la significatività e, nonostante le difficoltà legate alla conciliazione tra vita privata e professionale, cercano di essere presenti. Le educatrici, consapevoli che ogni anno accoglieranno nuovi bambini e nuove famiglie, sanno che è necessario rivedere, ripensare e adattare il proprio progetto di accoglienza per favorire l'ambientamento di tutti quanti, senza alcuna esclusione (Marchesi, 2005); anche i bambini, infine, sanno che ogni anno arriveranno nuovi compagni con cui potranno creare legami e nuove amicizie.

Con il trascorrere del tempo, però, molteplici cambiamenti hanno inve-

stito la nostra società e, attualmente, iniziano a emergere, nei media, in rete e in vari contesti informali, dibattiti tra genitori sull'efficacia e l'adeguatezza dell'inserimento "tradizionale"; alcuni mettono in dubbio questa pratica, che talvolta rischia di "[...] proporre rituali stereotipati e in parte irrigiditi su sé stessi, statici anziché flessibili" (Bove, 2013, p. 7). Come afferma l'autrice, iniziano a sentirsi voci che mettono in luce alcune contraddizioni educative legate a certe interpretazioni dell'ambientamento, quali, per esempio, il rischio di allungare eccessivamente i momenti di transizione e di accoglienza e di limitare le opportunità per i bambini di sviluppare autonomia e relazioni sociali. Inoltre, accade sempre più frequentemente che l'ingresso al nido venga percepito dalle famiglie "[...] come un impegno a volte non del tutto comprensibile, non sempre chiaro nelle sue finalità e non sempre conciliabile con le richieste del mondo professionale" (Bove, 2013, p. 7).

In merito a questo, Enzo Catarsi (2008) ritiene che un ambientamento prolungato eccessivamente nel tempo, con la presenza della madre anche per due o tre settimane senza considerare i suoi impegni lavorativi, fosse legato a una concezione corporativa diffusa in passato, secondo cui avere la madre disponibile più a lungo avrebbe reso meno faticoso il lavoro dell'educatrice: in realtà, egli osserva che un ambientamento troppo lungo del bambino, che in alcuni nidi arrivava persino fino a Natale, finiva paradossalmente per rendere il lavoro degli adulti più complesso, poiché il gruppo dei bambini faticava a strutturarsi e i nuovi arrivati rischiavano di far regredire anche quelli già inseriti. Come afferma Aldo Fortunati,

L'immagine di un periodo di ambientamento individuale molto prolungato, con la presenza del familiare che si protrae nel tempo – anche due settimane – può essere opportuna in alcuni casi o necessaria nel caso di bambini molto piccoli, ma se questo costituisce il normale parametro organizzativo dell'ambientamento, forse ciò dipende anche da un'immagine debole delle capacità dei bambini di far fronte alla nuova situazione, oppure da un'immagine debole della capacità del servizio di accogliere e dare spazio di espressione alle stesse capacità dei bambini (Fortunati, 2006, p. 82).

Come descritto precedentemente, l'attenzione pedagogica a pratiche di ambientamento graduale dei bambini dal contesto familiare a quello educativo è nata anche per superare vecchi pregiudizi, legati al timore che il nido

potesse avere effetti negativi sul benessere dei piccoli; attualmente si può affermare che queste paure siano state in gran parte superate, grazie anche al lavoro attento e centrato sulle relazioni che le educatrici hanno svolto. Tuttavia, mentre le ricerche scientifiche sul funzionamento della mente relazionale ci aiutano a comprendere come le interazioni tra esseri umani influenzino la costruzione dell'identità, l'autoregolazione e lo sviluppo mentale dei bambini fin dai primi anni di vita (Siegel, 2001), si comincia a intravedere una nuova fonte di preoccupazione. Si teme che, ponendo troppa enfasi sugli aspetti emotivi del distacco tra madre e bambino, si trascuri:

la necessità di pensare agli spazi di transizione come contesti educativi deputati a sostenere e sviluppare le potenzialità relazionali, sociali, rivolte ai pari, legate alla creazione di legami multipli, all'esercizio di una responsabilità sociale tra pari sia dei bambini che accolgono i nuovi arrivati, e che già conoscono le ritualità dei servizi, sia dei bambini che entrano nei contesti per la prima volta e che in essi cercano rituali prevedibili che ne accompagnino il progressivo ambientamento (Bove, 2013, p. 8).

Chiara Bove riporta che i genitori di bambini tra gli 0 e i 3 anni, se interrogati in merito, spesso non sanno dire se le modalità di accoglienza e di passaggio attualmente in vigore siano ancora valide e capaci di rispondere ai bisogni e alle competenze di autonomia, interdipendenza, socialità dei bambini e degli adulti. Inoltre, l'autrice afferma che l'esperienza internazionale mostra come l'ambientamento basato sul principio della gradualità possa offrire importanti benefici, ma evidenzia anche alcuni limiti, come gli eccessi educativi legati alla durata e all'organizzazione troppo estesa di questo processo. Succede, infatti, che quella ritualità pensata inizialmente per garantire un ingresso sereno e partecipato, rischi, soprattutto per i piccoli che hanno già avuto esperienze di socializzazione al di fuori del nucleo familiare, di divenire “[...] un rituale irrigidito e non sempre in linea con i bisogni e le competenze dei bambini” (Bove, 2013, p. 12).

Pertanto, si può osservare come l'attenzione al sostegno, alla gradualità e alla mediazione nelle transizioni al nido talvolta possa tradursi, come ha sottolineato Bove, in un eccesso di protezione, a scapito di una sufficiente valorizzazione dell'autonomia e dell'indipendenza dei bambini; al contempo, una sottostima delle effettive potenzialità dei bambini di fronte all'accetta-

zione di nuove esperienze e ad una espansione del proprio contesto di vita familiare (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2009). Inoltre, molte famiglie oggi faticano enormemente nel conciliare gli impegni familiari, personali e lavorativi e non hanno la possibilità di assentarsi dal luogo di lavoro per più giorni consecutivi (Naldini, Saraceno, 2011).

Negli ultimi anni, dunque, è stato necessario ripensare al modo in cui vengono accolti i bambini insieme ai loro genitori nei servizi educativi dedicati alla prima infanzia (Comune di Bologna, 2001; Balduzzi, Lazzari, 2024): è stata questa un'occasione “[...] per riprendere in mano i temi della relazione educativa, delle interazioni tra pari e dei nessi tra sicurezza, autonomia o interdipendenza, riportando l'attenzione ai bambini, alle loro potenzialità e ai traguardi evolutivi” (Bove, 2013, pp. 8-9).

Una delle modalità con cui l'ambientamento negli ultimi anni è stato ripensato è attraverso una maggiore partecipazione del genitore e una contrazione temporale della pratica, approccio che nel presente volume viene definito “ambientamento partecipato”. Nel panorama italiano, le esperienze di ambientamento partecipato documentate in modo sistematico e pubblicamente accessibili risultano ancora esigue; oltre alla sperimentazione realizzata nei nidi d'infanzia del Comune di Bologna, oggetto del presente volume, una delle prime iniziative descritte e rese note è quella del nido d'infanzia “L'Isola di Peter Pan” di Cesena.² Di tale pratica offrono un resoconto Fabiola Tinessa, psicologa e psicoterapeuta, nonché coordinatrice del servizio, e Valeria Zoffoli, responsabile del nido, che a partire dal 2015 hanno introdotto nel loro contesto una modalità innovativa di avvio alla frequenza, ispirata ai modelli diffusi nei paesi del Nord Europa (Tinessa, Zoffoli, 2016, 2017, 2018).

È opportuno precisare che il personale educativo del suddetto nido non ha attribuito una denominazione specifica e formalizzata a questa pratica, riferendosi a essa come “inserimento in tre giorni” o “metodo dei tre giorni”. L'espressione “ambientamento partecipato”, oggi utilizzata in modo più sistematico, è stata successivamente introdotta dal Coordinamento Pedagogico della Città di Bologna per mettere in luce la natura relazionale della

² Si segnala, inoltre, che negli ultimi anni numerosi contesti stanno sperimentando pratiche analoghe, tra cui il Comune di Padova (cfr. Comune di Padova, 2023). Tuttavia, tali esperienze non sempre sono accompagnate da pubblicazioni specifiche che le documentino, come avviene, per esempio, nel caso del Comune di Modena.

proposta. L'aggettivo "partecipato" non rimanda tanto alla durata quanto alla qualità dell'esperienza: esso sottolinea il fare insieme, la corresponsabilità educativa e la costruzione condivisa dell'avvio al nido (Marchesi, 2005).

Nelle prossime pagine, dunque, si farà riferimento alla descrizione offerta da Tinessa e Zoffoli (2016, 2017, 2018), integrandola con osservazioni maturate dall'autrice del presente capitolo attraverso un'esperienza diretta di tirocinio presso i nidi d'infanzia del Comune di Bologna, nella consapevolezza che quello osservato è un modello flessibile in cui ogni servizio è chiamato a declinare tale pratica in modo coerente con la propria organizzazione, la propria équipe e la propria utenza.

Nell'esperienza del nido "L'isola di Peter Pan", l'équipe ha riflettuto sul fatto con il metodo "tradizionale" di ambientamento il bambino si adatta con gradualità al nuovo ambiente, giorno dopo giorno, ora dopo ora; il piccolo, però, non sa cosa sia un giorno, tantomeno un'ora. Egli non ha ancora la capacità di comprendere la dimensione temporale e, anche se le separazioni dal genitore sono brevi e gradualità, sono difficili da elaborare; inoltre, nel breve periodo in cui il bambino soggiorna nel servizio educativo, inizia timidamente ad aprirsi al nuovo contesto e a esplorarlo quando è già il momento di tornarsene a casa, e il giorno seguente dovrà iniziare tutto da capo. Alla luce di queste riflessioni, l'équipe ha avvertito l'esigenza di sperimentare una modalità differente, che potesse prevedere una *full immersion* relazionale: per tre giorni consecutivi il bambino e il *caregiver* permangono al nido per un tempo prolungato, vivendo l'intera scansione della giornata educativa. Questa scelta nasce anche dalla consapevolezza che, come scriveva Marchesi nel 2005, affinché un genitore riesca a fidarsi del personale educativo e ad affidargli il proprio bambino, è fondamentale che egli conosca il contesto, lo abbia vissuto e lo abbia compreso; solo così riuscirà a sconfiggere i fantasmi che, in modo inconscio, possono minare la riuscita dell'ambientamento.

È rilevante sottolineare che, per quanto riguarda l'ambientamento partecipato, non esiste un unico orario codificato: la durata e l'organizzazione temporale possono variare da servizio a servizio. Nell'esperienza del nido "L'isola di Peter Pan" di Cesena, la permanenza si estende indicativamente dalle 9:30 alle 15:30; tuttavia, ogni équipe può modulare la suddivisione temporale in base alle proprie caratteristiche organizzative, come emergerà anche nel Capitolo 4 relativo all'esperienza bolognese.

Durante queste tre giornate il *caregiver* resta accanto al bambino, accom-

pagnandolo nell'esplorazione degli spazi, osservando le dinamiche del gruppo, entrando in dialogo con le educatrici e partecipando alla vita quotidiana del servizio. La routine segue il suo corso regolare e i bambini già presenti al nido, insieme alle operatrici, fanno da garanti allo svolgimento di tutte le attività (merenda, momenti di gioco libero o strutturato, passeggiate, letture, cambio, pasto, sonno). La diade partecipa a questi momenti senza alcun tipo di forzatura: ogni coppia bambino/genitore ha un suo personalissimo modo di affrontare un'esperienza tanto intensa ed è necessario che l'équipe rispetti le sue tempistiche e le sue modalità. Inoltre, l'adulto di riferimento si occupa dell'igiene personale del piccolo e lo accompagna nel momento della nanna, attendendo il suo risveglio; l'educatrice, inizialmente, deve svolgere la funzione di "buon padrone di casa", che accoglie, predispone uno spazio adeguato e consono e, poi, osserva le abitudini della coppia. In modo graduale entra in contatto sia con il bambino sia con il *caregiver*, divenendo pian piano una figura familiare per entrambi. Trascorse queste tre giornate molto intense, al quarto giorno il genitore accompagna il piccolo al nido, lo saluta e si allontana.

L'ambientamento partecipato, dunque, si focalizza sul benessere del bambino e dell'intero nucleo familiare, promuovendo un'esperienza condivisa e partecipante; questa proposta, infatti, verte sulla convinzione che le emozioni che il piccolo vive durante il primo approccio all'ambiente condizionino fortemente il suo modo di starvi all'interno nel tempo successivo. La presenza del genitore può rasserenare e tranquillizzare il bambino, evitando così che viva un senso di abbandono, influenzando la percezione che avrà di questa nuova realtà. Inoltre, poter vivere un'intera giornata "tipo" all'interno del nido d'infanzia consente al piccolo di prendere dimestichezza con la ripetitività delle azioni quotidiane e di sviluppare un senso di prevedibilità, elemento fondamentale per orientarsi nel tempo e nello spazio e sentirsi così al sicuro (Tinessa, Zoffoli, 2018).

Il tempo lento e dilatato di questa pratica di accoglienza, come affermano Tinessa e Zoffoli, dopo aver osservato i benefici dell'ambientamento partecipato nel servizio "L'isola di Peter Pan", permette ai bambini di sperimentare, reiterare e interiorizzare il processo di separazione, mantenendo saldo il legame con la propria base sicura. Rispetto al modello "tradizionale" di inserimento, i tempi di ambientamento risultano per la maggior parte dei casi ridotti: dopo pochi giorni la maggior parte dei piccoli mostra una padronanza

dello spazio e delle relazioni, riconosce la scansione temporale delle routine e si riferisce con sicurezza alle educatrici, anche nei momenti più critici.

L'osservazione delle dinamiche relazionali in tempo reale permette al genitore di costruire un'immagine rassicurante dell'esperienza del proprio figlio all'interno del nido, favorendo così un processo di separazione emotiva che precede quella fisica; questo passaggio, vissuto in maniera consapevole, trasmette al bambino un senso di fiducia e di sicurezza.

Inoltre, la presenza attiva e partecipe del *caregiver* durante i primi tre giorni dell'ambientamento favorisce la costruzione di un legame di fiducia tra il servizio e la famiglia, che è la base su cui si fonda l'alleanza educativa (cfr. Capitolo 1) e che garantisce continuità tra il contesto familiare e quello istituzionale.

Secondo questa ipotesi, un ulteriore beneficio dell'ambientamento partecipato è che così facendo non solo vengono rispettati i tempi e i bisogni della diade, ma si riescono ad agevolare le famiglie stesse che oggi vivono alcune difficoltà in merito alla gestione del tempo e della conciliazione tra lavoro retribuito e lavoro di cura familiare (Naldini, Saraceno, 2011). Tale proposta richiede al genitore di essere presente soltanto alcuni giorni e questo fa sì che non sia necessario richiedere innumerevoli permessi lavorativi di cui si è talvolta costretti a fruire per la realizzazione dell'ambientamento tradizionale.

Come è stato accennato precedentemente, questo modello prevede una intenzionale e ragionata flessibilità, a causa del fatto che l'ambientamento è un momento carico di emozioni sia per gli adulti sia per i bambini: osservare ciascuna situazione e apportare dei cambiamenti se necessario è di fondamentale importanza per il rispetto della coppia e per garantire il suo benessere (Comune di Bologna, 2023).

4. La teoria polivagale tra i principali framework di riferimento dell'ambientamento partecipato

Oltre alle diverse motivazioni pedagogiche esposte nelle pagine precedenti, a supporto della pratica dell'ambientamento partecipato vi è anche la prospettiva neurofisiologica espressa in particolare dalla teoria polivagale, elaborata dal neuroscienziato Stephen Porges a partire dagli anni Novanta (Porges, 2014; Iaccarino, 2018). Nonostante recentemente questa teoria sia

stata contestata dal punto di vista della sua validità a livello neurobiologico (Grossman *et al.*, 2026), e nonostante non si intenda in alcun modo ridurre la complessità e la ricchezza della pratica dell'ambientamento fornendo legittimazioni semplificatorie basate sul cosiddetto “*neuroparenting*” – con tutti i suoi limiti (Snoek, Horstkötter, 2021) –, si ritiene utile accennare ad alcune caratteristiche della teoria polivagale poiché ha rappresentato uno dei principali framework teorici utilizzati dal coordinamento pedagogico del Comune di Bologna sin dall'inizio della sperimentazione, così come da altre realtà italiane che hanno esplorato questa modalità di ambientamento in Italia.

La teoria polivagale, spesso definita anche “scienza della sicurezza”, pone al centro il ruolo del sistema nervoso autonomo nella regolazione delle emozioni, dei comportamenti e delle relazioni sociali, sottolineando come la possibilità di apprendere ed esplorare l'ambiente sia strettamente connessa alla percezione di sicurezza. Affinché un individuo possa aprirsi all'incontro con l'altro, è necessario che il sistema nervoso percepisca condizioni di sicurezza; nei primi anni di vita, tale sensazione è fortemente mediata dalla presenza di una figura di riferimento, capace di offrire protezione, contenimento emotivo e continuità relazionale (Porges, 2014).

Un concetto chiave della teoria polivagale è quello di neurocezione, ossia il processo automatico e inconsapevole attraverso cui il sistema nervoso valuta se l'ambiente circostante è sicuro, pericoloso o minaccioso. Sulla base di questa valutazione, vengono attivati differenti stati neurofisiologici che orientano il comportamento del bambino verso l'esplorazione e l'interazione sociale oppure verso risposte difensive di ritiro, lotta o immobilizzazione. In questo quadro, la presenza del *caregiver* durante l'ambientamento nel nido d'infanzia assume un ruolo cruciale: essa contribuisce a mantenere attivo il sistema di coinvolgimento sociale del piccolo, favorendo stati di calma, apertura e curiosità. La figura adulta funge da mediatore emotivo e relazionale, sostenendo il bambino nella regolazione dei propri stati interni attraverso processi di co-regolazione; è proprio grazie a questa esperienza condivisa che il bambino può, progressivamente, interiorizzare un senso di sicurezza e sviluppare fiducia nei confronti del nuovo contesto educativo.

Dunque, l'ambientamento partecipato appare coerente con i presupposti della teoria polivagale, poiché consente al piccolo di familiarizzare con l'ambiente del nido in presenza di una base sicura; la partecipazione attiva del genitore rende il contesto prevedibile e comprensibile, facilitando l'esplorazione

degli spazi, l'incontro con i pari e la costruzione di legami significativi con le educatrici. La dimensione della sicurezza riguarda, inoltre, anche le famiglie: la possibilità di vivere il servizio dall'interno, osservarne le pratiche educative e instaurare un dialogo con l'équipe contribuisce a rafforzare la fiducia nel nido d'infanzia come luogo affidabile. In tal senso, l'ambientamento partecipato non sostiene soltanto il benessere del bambino, ma favorisce anche la costruzione dell'alleanza educativa, creando le condizioni per una continuità relazionale tra contesto familiare e istituzionale.

Risulta chiaro, dunque, che l'ambientamento non è un protocollo da applicare, ma un processo vivo, situato, che interroga costantemente chi educa; le trasformazioni sociali, i nuovi assetti familiari e le conoscenze neuro-scientifiche ci chiedono di ripensare le modalità con cui accompagniamo i primi passi nei servizi educativi. In questo costante movimento l'ambientamento partecipato si configura come una proposta che invita a sostare nella relazione, a condividere le responsabilità educative e a costruire un tempo di avvio che sia realmente co-partecipato.

L'esperienza dei nidi del Comune di Bologna, presentata nei capitoli seguenti, offre uno sguardo concreto su questa possibilità, mettendo in dialogo progettazione pedagogica e ricerca empirica.

4. L'ambientamento partecipato nei servizi 0-3 del Comune di Bologna

Origini, sviluppi e pratiche

Ilaria Bonato e Emanuela Dirienzo

L'ambientamento rappresenta uno dei passaggi più significativi e delicati dell'esperienza educativa nei servizi per la prima infanzia, poiché segna l'ingresso del bambino in un nuovo contesto relazionale e comunitario. Questo capitolo approfondisce l'evoluzione che ha portato i nidi d'infanzia del Comune di Bologna a ideare, sperimentare e consolidare il modello dell'ambientamento partecipato, un approccio che intreccia tradizione pedagogica, ricerca sul campo e innovazione professionale.

La narrazione è costruita a partire dallo sguardo di due coordinatrici pedagogiche del Comune di Bologna, protagoniste dirette del percorso di elaborazione della pratica.

Nel loro contributo, le autrici assumono anche il ruolo di rappresentanti e portavoce di un gruppo di lavoro più ampio. Tale prospettiva collettiva consente di restituire la complessità del processo, le motivazioni che lo hanno sostenuto e le trasformazioni culturali e organizzative che esso ha generato.

Dopo una ricostruzione storica e teorica delle ragioni che hanno guidato l'evoluzione del modello di accoglienza, il capitolo analizza le caratteristiche attuali dell'ambientamento partecipato, evidenziando come esso si configuri oggi come una pratica educativa condivisa, dialogica e orientata alla costruzione di relazioni di qualità tra bambini, famiglie e educatori.

1. Dalla tradizione all'innovazione: storia e motivazioni della sperimentazione dell'ambientamento partecipato nei servizi educativi 0-3 del Comune di Bologna

Ilaria Bonato

L'approccio graduale all'ambientamento nei nidi d'infanzia, rappresentato nel suo impianto teorico e nelle declinazioni operative nel testo “Entrare al nido a piccoli passi” (Comune di Bologna, 2001), era ben consolidato e praticato nei nidi d'infanzia a gestione diretta del Comune di Bologna. Tuttavia, come spesso capita con le “tradizioni”, nel tempo aveva assunto caratteristiche e declinazioni molto diverse ed eterogenee, non costituendo più una prassi ben riconoscibile e uniforme. Queste trasformazioni si sono rese necessarie perché uno dei compiti fondamentali dei servizi è quello di cogliere costantemente i bisogni emergenti e i cambiamenti delle famiglie e di assumersi la responsabilità di sostenerne le fatiche, favorendo processi di reciproco adattamento. Uno degli elementi più significativi che ha portato educatrici e coordinatrici a interrogarsi su nuovi modi di accogliere è certamente la “crisi della partecipazione” delle famiglie alla vita del nido, che spesso si riduceva alla presenza agli incontri assembleari “canonici”, senza riuscire a creare una autentica comunità educante.

Le complesse condizioni in cui si trovano le famiglie contemporanee, di cui si è trattato nel Capitolo 1 (tra cui, per esempio, frequente condizione di solitudine, mancanza di una rete di appoggio, problemi di conciliazione, ricerca di riferimenti educativi saldi...), chiamano i servizi a un'importante riflessione anche sui modi in cui intendere il sostegno alla genitorialità: ogni famiglia porta richieste e bisogni molto diversi tra di loro, e progettare azioni di supporto e di informazioni, diventa efficace solo se pensato “su misura”. Grazie all'ambientamento partecipato le famiglie avrebbero avuto la possibilità di condividere le modalità di intervento e la postura delle educatrici, di portare in modo informale dubbi e fatiche, e ottenere così esempi positivi e risposte adeguate in un contesto accogliente.

Tale distanza tra servizi e famiglie, ma anche tra famiglie e famiglie, era già elemento di riflessione da alcuni anni, ma si è espressa come un'emergenza nel periodo dell'apertura dei nidi d'infanzia nella fase dei protocolli di sicurezza per la prevenzione del COVID. Nell'anno educativo 2020/2021, infatti, la relazione tra famiglie e servizi è stata messa a dura prova dai pro-

tocolli che rendevano impossibile l'autentica accoglienza dei genitori all'interno dei servizi. La relazione tra famiglie, inoltre, era fortemente ostacolata dal contesto di emergenza. Allora risultò estremamente difficile lavorare per la creazione della fiducia, l'incontro e la comprensione reciproca, quali basi dell'alleanza educativa e del senso di appartenenza a una stessa comunità. Questa situazione di crisi e distanza, che avrebbe potuto accentuare un atteggiamento di diffidenza da parte delle famiglie e un approccio "istituzionalizzante" da parte dei servizi educativi, si è invece trasformata in un motore di un rinnovato desiderio di incontro e impegno alla condivisione del processo educativo tra nidi d'infanzia e famiglie.

Nel contesto bolognese, molti servizi, già impegnati nella revisione del modello di ambientamento tradizionale (cfr. Capitolo 3), hanno lavorato per creare nuovi contesti e nuove modalità di relazione e di aggregazione con e tra le famiglie, sostenuti dall'impegno progettuale dal coordinamento pedagogico del Comune di Bologna,¹ pur nel rigoroso rispetto delle strette maglie dei protocolli sanitari.

Già a partire da settembre 2020, all'interno del coordinamento pedagogico, è stato costituito un gruppo di lavoro denominato *Gruppo di regia*,² composto inizialmente da undici coordinatrici pedagogiche che condividevano l'obiettivo di avviare una sperimentazione su una nuova modalità di ambientamento, coerente con le più recenti ricerche scientifiche e capace di rispondere ai bisogni emergenti manifestati da famiglie e bambini. Il confronto con altre esperienze, come i servizi di Cesena e San Lazzaro, ha permesso al *Gruppo di regia* di costruire una proposta innovativa, utilizzando alcune modalità già sperimentate in altre realtà, declinandole secondo i bisogni e le caratteristiche del contesto bolognese.

¹ Con "Coordinamento pedagogico del Comune di Bologna" in questo volume si fa riferimento al gruppo di tutte le coordinatrici pedagogiche e i coordinatori pedagogici dei nidi d'infanzia a gestione diretta del Comune di Bologna.

² Il Gruppo di regia sull'ambientamento partecipato ha cambiato più volte composizione nel corso del tempo. Inizialmente era composto da: Filippo Bianchi, Lorella Bertelli, Ilaria Bonato, Valentina Buvoli, Alessia Cingolani, Erica Colombo, Teresa Di Camillo, Emanuela Dirienzo, Daniela Orsi, Roberta Roversi, Elisabetta Zucchini. In un secondo momento sono entrate altre coordinatrici pedagogiche, tra cui Margherita Cardellini. La parte di monitoraggio della sperimentazione è stata seguita in particolare da: Margherita Cardellini, Ilaria Bonato, Elisabetta Zucchini e Teresa di Camillo.

Il *Gruppo di regia* ha deciso di chiamare questa nuova modalità “ambientamento partecipato” per evidenziare la motivazione centrale che ne ha guidato l’ideazione: costruire contesti educativi che pongano al centro la partecipazione di famiglie e bambini, considerati non solo come destinatari, ma come veri co-costruttori dell’esperienza educativa.³ Tale centralità rappresenta al tempo stesso il punto di partenza e l’obiettivo del percorso.

Una delle scelte principali compiuta sin dall’inizio è stata di proporre un’esperienza “immersiva” nella quotidianità del nido, nelle sue routine, tra spazi, materiali e relazioni, per fare sì che genitori e bambini fossero pensati e accolti come partecipanti attivi, facendo esperienza concreta della complessa e variegata realtà quotidiana. Va sottolineato che l’obiettivo era quello di *costruire* insieme al personale dei servizi una metodologia di ambientamento, non *aderire* a un nuovo modello.

Le ipotesi di lavoro da cui siamo partiti possono essere, per comodità analitica, articolate in riferimento ai tre protagonisti che hanno costituito il focus della sperimentazione: famiglie, bambini e bambine, personale educativo e ausiliario.

Per quanto riguarda le famiglie, il coordinamento pedagogico e il personale dei servizi condividevano la necessità di rilanciarne la partecipazione alla vita del nido d’infanzia, considerandola anche come leva per rinnovare le modalità relazionali tra le famiglie stesse. La condivisione dei giorni dell’ambientamento, con il suo vissuto emotivo spesso così “denso”, avrebbe potuto creare dei legami che potessero superare la superficiale conoscenza che di solito vedevamo tra le famiglie iscritte, per favorire un maggiore senso di appartenenza e, perché no, anche di affetto reciproco.

Allo stesso tempo, si avvertiva l’urgenza di ricucire la relazione tra famiglie e istituzione, che, anche a causa dell’evoluzione dei processi sociali e dell’emergenza pandemica, era percepita come sempre più rigida e distante dalle esigenze quotidiane dell’utenza. Questo fattore rischiava di indebolire ulteriormente la fiducia reciproca, rendendo più difficile per le famiglie riconoscere il nido come un sostegno nella già complessa gestione familiare quotidiana.

Per questo motivo è apparso fondamentale permettere alle famiglie di

³ Cfr. https://www.comune.bologna.it/myportal/C_A944/api/content/download?id=6482c9099712da0097b0a500

entrare in contatto diretto con la ricchezza pedagogica e con le opportunità evolutive offerte dalla quotidianità del nido, così come con la qualità e la competenza del personale, affinché potessero riconoscerne il valore e sentirsi parte del percorso educativo.

È apparso importante anche prendere in considerazione la sostenibilità delle pratiche di ambientamento in relazione ai problemi di conciliazione, che affliggono i nuclei familiari contemporanei: l'ingresso al nido "a piccoli passi" (cfr. inserimento/ambientamento "tradizionale" spiegato nel Capitolo 3) richiedeva uno sforzo importante di tempo da investire nel percorso di ambientamento, che spesso veniva vissuto come una richiesta insostenibile per i genitori, pressati dalla necessità di custodia per il proprio figlio. Era importante, quindi, innovare questa prassi rendendola più sostenibile sia per gli adulti sia, e soprattutto, per i loro figli.

Questo ha portato a interrogarsi sul secondo soggetto, ossia i bambini e le bambine: è davvero necessario "entrare a piccoli passi"? Che cosa significa concretamente? È davvero impossibile raggiungere gli stessi obiettivi di benessere infantile attraverso modalità di ambientamento differenti?

Grazie alle esperienze di altri territori, come il comune di San Lazzaro, abbiamo trovato risposte confortanti, che confermavano la possibilità di organizzare in modo diverso il tempo di permanenza del genitore con il proprio bambino nei primi giorni di nido, sostenendone l'esperienza. L'incontro con la *teoria polivagale* (Porges, 2014; cfr. Capitolo 3) ha sostenuto con ulteriori motivazioni la proposta di non diluire la presenza della coppia genitore/bambino ma, invece, di offrire loro la possibilità di sperimentare e affrontare insieme tutta la giornata al nido, per alcuni giorni, prima del distacco prolungato. In questo senso, il benessere di bambini e bambine è sempre rimasto al centro della sperimentazione. Questo è dimostrato anche da alcune scelte di cautela che ha fatto il *Gruppo di regia*, quali, per esempio, non iniziare la sperimentazione con le sezioni di bambini lattanti/piccoli, dato che le esperienze conosciute erano esclusivamente sulle fasce di età di bambini medi e grandi. Si è scelto, pertanto, di attendere un primo anno di sperimentazione e poi di valutare se e come introdurre la nuova metodologia nelle fasce più precoci.

L'ipotesi di fondo era che la possibilità di esplorare tutto il contesto (spazi, tempi, relazioni) insieme alla propria *base sicura*, avrebbe consentito al bambino di sentirsi meno preoccupato e/o spaventato al momento della separazione. Certamente, questo rimane comunque un momento delicato, che va

tutelato e pensato e ben gestito dal gruppo di lavoro, ma questa metodologia, credevamo, avrebbe potuto evitare l'angoscia, per lasciare spazio alla tristezza comprensibile e consolabile, dovuta al dover salutare il proprio genitore.

Per tutelare il benessere dei bambini già frequentanti, abbiamo scelto di dedicare loro un tempo di accoglienza, all'inizio dell'anno educativo, più lungo di quanto previsto in precedenza, in modo da consolidare il gruppo dei bambini già "esperti" prima di iniziare gli ambientamenti. Questa si è rivelata una strategia importante e ha consentito di creare un contesto stabile e di agio per tutti, bambini e adulti.

Il terzo protagonista delle riflessioni del *Gruppo di regia* è stato il personale dei nidi, sia educativo sia ausiliario. I rapporti con le famiglie hanno spesso rappresentato uno degli elementi più delicati e impegnativi del loro lavoro, richiedendo anche un'attenta gestione dei fenomeni di dis-alleanza, come parte del processo di costruzione dell'alleanza educativa (cfr. Capitolo 2).

La professionalità è spesso messa in discussione da alcuni genitori che, per mancanza di fiducia e/o per l'inevitabile scarsa conoscenza di ciò che accade concretamente nella vita quotidiana del nido, faticano a riconoscerla. Per chi ci lavora, la complessità della vita quotidiana del nido sembra molto chiara ed evidente ma, per chi non è un addetto ai lavori è molto difficile avere la consapevolezza del costante impegno organizzativo e pedagogico che richiedono queste professioni.

Il *Gruppo di regia* ha ipotizzato che questa metodologia di ambientamento partecipata e "immersiva" avrebbe consentito alle famiglie di toccare con mano e riconoscere il valore dell'intenso lavoro educativo quotidiano. Inoltre, l'osservazione prolungata e approfondita della relazione e delle modalità di interazione tra genitore e bambino, avrebbe fornito informazioni importanti alle educatrici per comprendere e quindi accogliere al meglio, in modo personalizzato, ogni nucleo in ambientamento e poter essere, fin da subito, un sostegno importante in caso di difficoltà e fatiche.

A seguito della presentazione dell'impianto di sperimentazione al Coordinamento pedagogico del Comune di Bologna, si è passati alla fase di individuazione dei *nidi pilota*, entro il mese di aprile 2021, per avere il tempo necessario alla formazione del personale e all'organizzazione dei diversi aspetti operativi. L'individuazione dei *nidi pilota* era legata ad alcuni criteri stabiliti dal *Gruppo di regia* finalizzati a garantire un esito positivo della sperimentazione: innanzitutto, era fondamentale la motivazione del gruppo di

lavoro del nido a aderire alla sperimentazione stessa, perché il *Gruppo di regia* ha sempre considerato centrale che questa metodologia si configurasse come una co-costruzione, attraverso un processo partecipativo, e non come un'imposizione. Per questo, si sarebbero privilegiati quei servizi che già avevano introdotto delle pratiche innovative riguardo all'ambientamento o, più in generale, alla partecipazione delle famiglie.

Inoltre, anche la coordinatrice pedagogica avrebbe dovuto aderire alle motivazioni della sperimentazione, perché avrebbe richiesto un suo notevole coinvolgimento e impegno. Possibilmente, quindi, si sarebbe partiti con poche sezioni, e dislocate in quartieri diversi della città. In questo primo anno di sperimentazione 2021/22 hanno aderito sei nidi d'infanzia: "Pezzoli", "Carli", "Mazzoni", "Trottola", "Spazio", "Croce Coperta".

Successivamente all'individuazione dei *nidi pilota*, è iniziato il percorso di approfondimento teorico e pratico con i diversi gruppi di lavoro, sia nelle riunioni collegiali con la coordinatrice pedagogica di riferimento, sia in riunioni cittadine per il personale, e in incontri per referenti di nido e coordinatrici pedagogiche. Questi incontri sono stati estremamente importanti per condividere riflessioni e spunti riguardo alcuni aspetti centrali della nuova prassi, e in particolare: come comunicare alle famiglie questa innovazione, come accogliere i vecchi iscritti, come strutturare il contesto (spazi, tempi, materiali). In tali occasioni c'è stata la possibilità di confrontarsi anche riguardo alle preoccupazioni inevitabili, legate alla presenza costante del genitore all'interno del servizio: per alcune educatrici era difficile sentirsi osservate; mentre altre hanno condiviso delle perplessità su come intervenire in particolari situazioni; altre ancora erano preoccupate per le possibili reazioni degli altri bambini alla presenza dei genitori... Sicuramente intraprendere questo processo di innovazione ha fatto emergere molti interrogativi, che sono stati raccolti come elementi importanti da considerare. In questo senso, il ruolo della coordinatrice pedagogica è stato pensato come supporto costante dei nidi in sperimentazione, attraverso attività di monitoraggio (osservazione in situazione, scrittura di un diario...), organizzazione di momenti di incontro dedicati all'ambientamento partecipato con le famiglie e con il gruppo di lavoro, e partecipazione a occasione di scambio tra nidi.

A seguito dei primi passi della sperimentazione, il *Gruppo di regia* ha convocato i gruppi di lavoro dei *nidi pilota* a tre incontri tra ottobre 2021 e gennaio 2022, per continuare il confronto sull'esperienza e il monitoraggio

puntuale. Entro febbraio, si sono raccolte le adesioni per il successivo anno educativo di altri quattordici servizi. Grazie all'importante impegno di riflessività e documentazione del personale dei servizi coinvolti e delle coordinatrici pedagogiche, è stato possibile costruire un percorso formativo di tre incontri per il personale dei nuovi nidi aderenti, e una presentazione a tutti i servizi delle linee guida all'ambientamento partecipato. Il contributo del personale dei primi *nidi pilota* è stato molto significativo per rendere questi percorsi formativi e informativi non solo efficaci e utili, ma anche occasioni per uno scambio importante di riflessività e di professionalità, incentivando l'agentività delle colleghe nel decidere di aderire e sostenendo quelle che, legittimamente, avevano ancora molti dubbi e preoccupazioni riguardo all'ambientamento partecipato.

Grazie all'attenuazione dei protocolli sanitari, nell'anno educativo 2022/23 è stato possibile introdurre alcune novità importanti: fin dal primo giorno di ambientamento si è potuto far trascorrere ai genitori al nido l'intera giornata, incluso il sonno pomeridiano, e far assaggiare il pasto cucinato e fornito dal nido. Inoltre, le linee guida prevedevano la possibilità di sperimentare l'ambientamento partecipato anche nelle sezioni di bambini lattanti/piccoli fornendo indicazioni specifiche, con aspetti di approfondimento importanti riguardo all'allattamento, di solito, poco affrontato prima. Questa apertura è stata considerata possibile grazie all'andamento positivo del primo anno di sperimentazione.

Altri elementi interessanti osservati durante la sperimentazione che hanno reso possibile e orientato gli anni di sperimentazione successivi riguardano la personalizzazione del percorso di ambientamento di ciascun bambino: è apparso evidente che la presenza immersiva dei genitori rende ancora più efficace la possibilità di declinare il processo secondo i bisogni specifici. Certamente anche il metodo *a piccoli passi* prevedeva la possibilità di dilatare o abbreviare i tempi e i passaggi dell'ambientamento, ma era prevalentemente una valutazione fatta dalle educatrici; invece, con l'ambientamento partecipato il genitore diventa un interlocutore importante riguardo all'andamento dell'ambientamento e al benessere del proprio bambino, e può intervenire in modo consapevole e informato riguardo alle scelte. Questo sguardo congiunto di educatrici e genitori, che prendono insieme delle decisioni per il benessere del bambino ha un valore pedagogico importante, mettendo al centro i bisogni dell'educando.

Dai report del *Gruppo di regia* dei primi anni di sperimentazione è emerso un ulteriore punto di valore dell'ambientamento partecipato riguardo all'inclusione di bambini con disabilità. Le famiglie che affrontano la difficoltà di ambientare un bambino con caratteristiche e bisogni peculiari hanno, con questa modalità di ambientamento, maggiore agio nella costruzione di un contesto adatto insieme alle educatrici, che, a loro volta, saranno molto più sicure nella quotidianità senza il genitore, dopo avere trascorso tanto tempo insieme e in tante diverse occasioni, in cui hanno potuto osservare e imparare le modalità più adatte di interagire.

Una delle sfide che rimane ancora oggi parzialmente risolta riguarda l'interazione e la relazione con i genitori che hanno difficoltà con la lingua italiana, presenti in modo marcato in alcuni territori. Questa rimane una difficoltà importante, perché lo scambio è uno dei nodi centrali di questa modalità di ambientamento e fermarsi per molto tempo in un contesto in cui non è possibile comunicare agevolmente rappresenta per queste famiglie (mamme, in prevalenza) una fatica importante.

Nel febbraio del 2023 sono state presentate le “*Traiettorie pedagogiche per lo sviluppo dei servizi Zero-Sei*”,⁴ un documento che rappresenta le principali linee di lavoro dei servizi e per i servizi, come indicazione dell'impegno dell'Amministrazione nell'investire sull'infanzia. All'interno di questo documento, l'ambientamento partecipato viene riconosciuto e presentato come una metodologia pensata per, e capace di, favorire la partecipazione, intesa come protagonismo attivo di bambini, famiglie e personale.

Nell'anno educativo 2023/2024 è proseguita la sperimentazione dell'ambientamento partecipato per 27 nidi d'infanzia e il *Gruppo di regia* ha continuato il lavoro di monitoraggio e report, oltre ad aver predisposto le azioni di supporto e ampliamento della sperimentazione, ormai al terzo anno. Sono stati svolti diversi incontri con i gruppi di lavoro dei nidi in sperimentazione nei due anni precedenti, con l'obiettivo di declinare in modo condiviso i punti di forza, le criticità e azioni di miglioramento della nuova modalità di

⁴ Documento redatto dal gruppo di Responsabili di Unità Territoriali Alessia Cingolani, Teresa Di Camillo, Roberta Roversi, Micol Tuzi, Ilaria Zagnoni, Elisabetta Zucchini, in collaborazione con Nadia Fornasari, e integrato grazie al confronto con il Coordinamento Pedagogico. Si veda: https://www.comune.bologna.it/myportal/C_A944/api/content/download?id=6482c9099712da0097b0a500

ambientamento. È stato successivamente organizzato un incontro informativo rivolto a tutto il personale dei nidi della città che non avevano ancora aderito alla sperimentazione, coinvolgendo le colleghe che vi avevano invece partecipato affinché condividessero la propria esperienza. Rimanendo fedeli all'impianto teorico-metodologico iniziale e ai presupposti della sperimentazione stessa, infatti, il *Gruppo di regia* non intendeva "costringere" il personale educativo e ausiliario più restio, ma allo stesso tempo riteneva importante coinvolgere sempre più nidi e procedere in modo maggiormente omogeneo, anche perché le professioniste che avevano sperimentato l'ambientamento partecipato erano ormai consapevoli degli effetti positivi di questa innovazione. Le "resistenze" alla nuova pratica sono state portate avanti – legittimamente e comprensibilmente – anche su un piano politico/sindacale, senza tuttavia offrire dati o motivazioni che riuscissero a delegittimarne la sostenibilità o l'efficacia pedagogica.

Al fine di disporre di dati affidabili sull'ambientamento partecipato, il *Gruppo di regia* ha deciso di proporre dei questionari sia alle famiglie sia al personale educativo e ausiliario, per monitorare l'andamento della sperimentazione riguardo alle ipotesi di lavoro di partenza, l'impatto sulla pratica quotidiana e il grado di soddisfazione in merito all'ambientamento partecipato. L'esigenza di operare una valutazione accurata ha portato il *Gruppo di regia* a coinvolgere la Prof.ssa Gigli dell'Università di Bologna per una consulenza sulla costruzione dei questionari. Questo inizio di collaborazione tra Comune e Università di Bologna sul tema dell'ambientamento partecipato, insieme al riconoscimento della nuova pratica di ambientamento come importante traiettoria pedagogica dei servizi 0-6 comunali, ha spinto l'amministrazione a investire in un'azione di ricerca (che verrà approfondita nei Capitoli 5 e 6) condotta dal Centro di Ricerche Educative su Infanzie e Famiglie (CREIF) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, all'interno di un'indagine più ampia sui bisogni delle famiglie contemporanee a Bologna, coordinata dalla Prof.ssa Gigli.

I dati raccolti sia tramite il questionario pilota, sia attraverso la successiva azione di ricerca, come si leggerà nei prossimi capitoli, hanno mostrato un esito positivo della sperimentazione e hanno confermato le ipotesi di partenza che avevano guidato il progetto.

Oltre a questa raccolta di dati prevalentemente quantitativi tramite i questionari, il *Gruppo di regia* ha ritenuto importante anche impegnar-

si – lungo l'intero arco della sperimentazione triennale – in un lavoro di documentazione scritta, fotografica e video, capace di restituire in modo meno “freddo” e più “vivo” la ricchezza e la complessità di questo processo: dedicare tempo e riflessione per l'innovazione pedagogica si è dimostrato un investimento importante per far sbocciare esperienze e relazioni significative ed evolutive.

La conclusione della sperimentazione ha avuto luogo nella suggestiva cornice di Sala Borsa il 22 marzo 2025, nell'ambito di un incontro dal titolo “L'ambientamento partecipato al nido”,⁵ in cui è stato restituito alla città l'esito di questi tre anni di lavoro, sia attraverso i risultati della ricerca esposti dalla dott.ssa Borelli dell'Università di Bologna, sia tramite le voci e le esperienze di famiglie e educatrici (dal vivo e nella proiezione di un breve documentario sul tema),⁶ senza dimenticare mai la voce di bambini e bambine, che hanno bisogno della nostra, per farsi sentire.

2. Caratteristiche dell'ambientamento partecipato nei nidi d'infanzia del Comune di Bologna

Emanuela Dirienzo

Nel percorso di sperimentazione descritto nel paragrafo precedente, durante i momenti di monitoraggio e di scambio i gruppi di lavoro hanno fatto emergere una serie di aggettivi e parole ricorrenti che, proprio perché tornavano spesso nei racconti e nelle osservazioni, sono diventati punti di riferimento fondamentali. A partire da queste ricorrenze, l'ambientamento partecipato ha potuto definire con maggiore chiarezza due parole chiave che ne costituiscono il senso: partecipazione e flessibilità.

Questi termini rappresentano i cardini su cui si basa l'intero approccio; pertanto, approfondiremo qui di seguito il significato e le implicazioni di entrambi.

Riguardo alla prima parola chiave, la partecipazione, si può affermare che è al contempo sia metodo sia obiettivo, e implica il coinvolgimento attivo di

⁵ <https://www.bolognazerodiciotto.it/calendario-z18/ambientamento-partecipato-nido-2025>

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=iPlytFvg918>

tutti i soggetti: si tratta di un'esperienza "immersiva", che prevede una vera e propria condivisione e convivenza, tra il personale del nido e il bambino con il genitore che lo accompagna. L'ipotesi di fondo è che il fare e il vivere insieme tutte le attività, le routine e le pratiche della quotidianità del nido, generi un graduale ma rapido avvicinamento del bambino, facilitato dalla mediazione del genitore, al nuovo ambiente per affrontare meglio il successivo distacco.

Il genitore che viene designato dalla famiglia come accompagnatore, ossia che seguirà il percorso di ambientamento del figlio, sosta e vive il nido per intere giornate, dove si affianca all'agire del personale educativo.

La possibilità di stare insieme "in situazione", secondo questa ipotesi, aiuta le famiglie a sviluppare fiducia nei confronti del personale del nido e rappresenta un primo passo nella costruzione dell'alleanza educativa (cfr. Capitolo 2), sostenuta e promossa dal servizio, che accompagnerà l'intero percorso del bambino.

Con questa modalità immersiva, inoltre, le famiglie acquisiscono una maggiore consapevolezza e tranquillità nel sapere il proprio figlio all'interno del nuovo contesto di cui hanno potuto conoscere, toccando con mano, obiettivi e stili educativi.

Tutto ciò ha ricadute positive sul bambino: la maggiore consapevolezza e serenità dei genitori rende più semplice affrontare il momento del distacco, poiché il nuovo ambiente è stato già vissuto insieme. Questo non elimina certo il carico emotivo che caratterizza questi delicati momenti, ma permette di affrontarli con un senso di maggiore sicurezza condivisa.

Per le educatrici e il personale collaboratore è altrettanto fondamentale avere la possibilità di osservare le dinamiche tra genitori e bambini, così da cogliere elementi utili per scegliere le strategie relazionali più adeguate a promuovere il benessere e lo sviluppo di ogni singolo bambino.

Questa forma di "doppia accoglienza", che coinvolge genitore e bambino insieme, richiede al personale un duplice sguardo e la capacità di creare uno spazio accogliente pensato per entrambi, nel quale possano nascere esperienze educative serene e significative.

Va specificato che viene chiesto alle famiglie di individuare un genitore accompagnatore (o familiare stretto, con cui il bambino abbia un legame affettivamente importante) che preferibilmente accompagni il bimbo per tutte le giornate di ambientamento partecipato. Laddove dovessero esserci difficol-

tà nel garantire la continuità della figura genitoriale, sarà il nido a fornire le indicazioni di metodo alla famiglia (per esempio alternare le giornate tra i due genitori o familiare coinvolto, chiedere la presenza continuativa almeno per le giornate del distacco).

Passando al concetto di flessibilità, è bene sottolineare che è inteso come un dispositivo che orienta le pratiche di ambientamento partecipato sia adattandole alle specificità di ogni singolo nido – in termini di spazi, azioni, organizzazione interna e stile educativo – sia ai tempi e alle necessità di ogni singolo bambino e del suo genitore, accettando tempistiche che possono differire dagli step predefiniti per le prime giornate di ambientamento, che andremo successivamente a illustrare.

Pertanto, è bene ricordare che i “tre giorni” previsti sono da intendere con tutta l’elasticità e la morbidezza che richiede un momento così carico di emozioni, con la necessità di apporre i dovuti aggiustamenti alle singole situazioni che si presentano.

L'ambientamento è un processo che richiede tempo, a cui ogni bambino risponde in maniera differente: è, perciò, importante ricordare che il periodo dell’ingresso al nido necessita di cura da parte di tutti gli adulti coinvolti. In alcuni casi, potrà essere utile o necessario ripensare le tempistiche (per esempio aggiungendo una giornata al modello di riferimento, allungare il tempo di permanenza del genitore accompagnatore) o adottare strategie individualizzate per sostenere il bambino che mostra qualche segnale di difficoltà (per esempio: utilizzare l’oggetto di transizione, adottare modalità di interazione comuni al contesto di casa).

Inoltre, si ritiene necessario che l’ambientamento partecipato avvenga e venga vissuto da tutti i protagonisti nel modo più efficace, sereno e positivo: a questo scopo, è importante concedere a ciascun nido d’infanzia la possibilità di costruire attivamente una propria modalità di attuazione, maggiormente aderente alle proprie specificità.

Tale obiettivo può essere perseguito sia attraverso la riflessione interna al Gruppo di Lavoro Educativo (GLE, composto dal personale educativo e collaboratore), sia tramite il confronto e lo scambio con altri nidi affini. In questo modo, pur mantenendosi all’interno di una cornice di riferimento condivisa (come vedremo articolata in tre possibili schemi di scansione temporale), ciascun gruppo di lavoro può sentirsi nella condizione di agire ed esprimersi con competenza e autenticità nella quotidianità.

Nella pratica, i bambini di nuova ammissione vengono suddivisi in sottogruppi di ambientamento, il cui numero varia in base alle caratteristiche del singolo servizio (per esempio quanti bambini devono essere ambientati, la loro età e le possibilità di accoglienza offerte dagli spazi). Solitamente, però, ogni nido accoglie contemporaneamente più diadi: questo fa sì che possa diventare una preziosa occasione di incontro, scambio e condivisione tra più genitori che stanno vivendo contemporaneamente l'ingresso al nido e perseguire la finalità di creare una relazione "tra famiglie".

Nel contesto dei nidi d'infanzia a gestione diretta del territorio bolognese, ogni nido ha e ha avuto la possibilità di scegliere tra tre schemi di riferimento, che fungono da cornice entro cui inserire le proprie modifiche e specificità.

Di seguito sono presentati i tre principali schemi, descrivendone l'organizzazione temporale e alcune caratteristiche (cfr. Tabella 1):

- sezione medi-grandi senza accompagnamento al sonno;
- sezione medi-grandi con accompagnamento al sonno;
- sezione piccoli.

*Tabella 1. Sintesi dei tre schemi di ambientamento partecipato
(gli orari sono indicativi e possono variare in base ai servizi)*

	Medi-grandi senza sonno	Medi-grandi con sonno	Piccoli
Primo giorno	Genitore e bambino frequentano dall'ingresso alle 13.00, con pasto	Genitore e bambino frequentano dall'ingresso alle 15.00, con accompagnamento all'addormentamento	Genitore e bambino frequentano dalle 8.45/9.15 fino a dopo pranzo
Secondo giorno	Genitore e bambino frequentano dall'ingresso alle 13.00, con pasto	Genitore e bambino frequentano dall'ingresso alle 15.00, con accompagnamento all'addormentamento	Genitore e bambino frequentano dalle 8.45/9.15 fino a dopo pranzo
Terzo giorno	Genitore e bambino frequentano dall'ingresso alle 13.00, con pasto	Genitore e bambino frequentano dall'ingresso alle 15.00, con accompagnamento all'addormentamento	Genitore e bambino frequentano dalle 8.45/9.15 fino a dopo pranzo

Quarto giorno	Il genitore si ferma dall'ingresso alle 10.00/10.30; poi saluta e si allontana; torna a prendere il bambino alle 13.00 circa	Il genitore si ferma dall'ingresso alle 10.00/10.30; poi saluta e si allontana; rientro del genitore al risveglio del bambino (15 circa)	Genitore e bambino frequentano dalle 8.45/9.15 fino a dopo pranzo
Quinto giorno	Il genitore si trattiene 15 minuti dopo l'ingresso del mattino e torna a prendere il bambino alle 13.00 circa	Il genitore si trattiene 15 minuti dopo l'ingresso del mattino e torna a prendere il bambino al risveglio (15 circa)	Genitore e bambino frequentano dalle 8.45/9.15 fino a dopo pranzo
Sesto giorno			Il genitore si trattiene 15 minuti dopo l'ingresso del mattino e torna a prendere il bambino alle 13.00 circa
Settimo giorno			Il genitore saluta e resta a disposizione, tornando dopo il pranzo.

2.1. Sezione medi-grandi senza l'accompagnamento al sonno

Questo primo schema di ambientamento partecipato si sviluppa in tre mattinate, intense e immersive, con la presenza del genitore accompagnatore dal momento di entrata a quello successivo al pranzo (indicativamente dalle 9.00 alle 12.00/13.00). Il personale educativo e ausiliario accoglie la coppia e la invita a partecipare alla quotidianità del nido: il genitore svolge principalmente le azioni di cura sul bambino, viene coinvolto nelle attività ludiche e di gioco, nei momenti di gruppo. Quindi, in queste tre mattine vengono vissute ed esperite anche le principali routine che scandiscono la vita al nido: spuntino della mattina, bagno, pranzo. Sono previste anche occasioni per appartarsi come diade, nei casi in cui risulti opportuno.

Durante tutte queste esperienze, il genitore è affiancato dal personale educativo che offre sostegno attraverso parole, sguardi e gesti concreti, con

l'obiettivo di accompagnare la diade nel vivere in modo sereno e partecipato le attività della mattinata.

La quarta mattina il genitore è invitato ad agire il primo distacco “breve” dal suo bambino (che solitamente dura tra le due e le tre ore): in vista di questa occasione cruciale, il personale spiega al genitore quali potrebbero essere “i passaggi” e le azioni utili a gestire al meglio il distacco, le emozioni a esso legate, il comportamento del bambino. Contemporaneamente le educatrici predispongono il momento del saluto che avviene dopo un'oretta di permanenza insieme. Salvo criticità il genitore è invitato a tornare a prendere il suo bambino dopo il pasto.

La delicatezza del ricongiungimento è accolta e sostenuta con particolare cura dal personale educativo.

Questo momento, spesso carico di emozioni sia per il bambino sia per il genitore, viene accompagnato con attenzione attraverso un'accoglienza empatica che riconosce e legittima ciò che ciascuno porta con sé al termine della mattinata. Le educatrici si dedicano a creare un clima sereno e rassicurante, offrendo parole che raccontano il vissuto della giornata, restituendo piccoli episodi, azioni significative, scoperte o momenti di relazione. Tale narrazione non ha solo una funzione informativa, ma rappresenta un vero ponte simbolico tra il contesto del nido e quello familiare, facilitando il passaggio e permettendo al genitore di ritrovare il proprio bambino all'interno di una continuità affettiva. Attraverso questo rituale, il ricongiungimento diventa un'occasione preziosa per sostenere la fiducia reciproca e per valorizzare l'esperienza condivisa dal bambino nel contesto educativo.

La quinta e ultima giornata di ambientamento prevede una breve sosta nel servizio da parte del genitore accompagnatore per il tempo dedicato al passaggio di informazioni con le educatrici e per garantire, senza fretta, il saluto. Salvo criticità, il genitore è invitato a tornare a prendere il suo bambino dopo il pasto, per il ricongiungimento finale.

Solitamente, eccetto casi particolari o per una scelta diversa della famiglia, entro le due settimane successive il tempo di permanenza del bambino al nido si allungherà sino al sonno pomeridiano.

2.2. Sezione medi-grandi con l'accompagnamento al sonno

Questo schema si sviluppa come il precedente, su tre giornate intense e

immersive, dove l'accoglienza alla coppia genitore bambino si sviluppa nell'esperienza della quotidianità del nido, ma qui è compreso il delicato momento dell'avvicinamento al sonno, dove previsto dall'offerta formativa/organizzativa del nido. La peculiarità di questo schema, pertanto, risiede nel fatto che dopo il pasto, la diade genitore bambino può entrare nella stanza dedicata al riposo pomeridiano, scegliere il lettino e procedere con le modalità di addormentamento usuali di casa. A tali azioni si affianca il personale educativo, sostenendo l'azione del genitore.

Va specificato che l'accompagnamento al sonno in questa fase non costituisce uno *step* obbligatorio: anche nei nidi in cui si opta per questo schema di ambientamento la famiglia può scegliere di non inserire subito il sonno pomeridiano, preferendo posticiparlo a una fase successiva.

In altri casi, può succedere che il bambino fatichi ad addormentarsi o che il genitore incontri delle difficoltà nel sostenerlo nel passaggio al sonno.

In tutte queste situazioni, la flessibilità dell'ambientamento partecipato consente di ricercare e individuare strategie alternative e una scansione temporale diversa rispetto allo schema proposto, coerente con i bisogni specifici della diade. Tale adattamento permette di rispettare i tempi, le sensibilità e le modalità del bambino e del genitore, mantenendo saldo il principio di un accompagnamento che si modella sulle loro necessità reali.

Nel quarto e il quinto giorno si svolgono i passaggi di distacco e ricongiungimento, in modo analogo allo schema precedentemente descritto.

2.3. Sezione piccoli

La scansione temporale ipotizzata per la sezione dei lattanti/piccoli tiene conto di alcune specificità di questa fascia d'età: è un gruppo nuovo che si deve formare e che necessita di spazi dedicati a momenti di intimità tra genitore accompagnatore e bambino (per esempio zone comode dedicate all'allattamento), di uno spazio allestito per il sonno del mattino, di attenzioni particolari al momento del pasto, per cui è fondamentale e preziosa la presenza e la collaborazione anche del personale collaboratore. Oltre allo svolgimento delle routine sono previste semplici e brevi sollecitazioni ludiche e attività educative.

Le peculiarità descritte comportano una diversa organizzazione dello schema di ambientamento, che differisce dai precedenti sia per il maggior

numero di giornate dedicate alla permanenza del genitore prolungata a quattro mattine intensive.

Le mattinate di permanenza intensiva si sviluppano in una “forbice oraria” che va dall'accoglienza (in base all'orario di risveglio mattutino a casa) al dopo pranzo in cui vengono vissute ed esperite le già citate attività e le routine.

Si prevedono, poi, due mattine (la quinta e la sesta) dedicate al distacco graduale e breve e una settimana, e ultima, mattina in cui avviene il distacco prolungato con le modalità descritte negli schemi precedenti.

Vista la delicatezza dell'età dei bambini non si propone subito l'accompagnamento al sonno del pomeriggio, che verrà inserito in modo graduale in base alle esigenze e ai bisogni sia dei bambini, sia della famiglia, in accordo con il personale educativo. Il sonno della mattina offre comunque la possibilità di vivere l'esperienza dell'addormentamento al nido.

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

Chiara Borelli

1. La ricerca Bologna che cresce

Nel complesso scenario contemporaneo di cambiamenti sociali e familiari accennato nel primo capitolo del presente volume, il Comune di Bologna ha scelto di investire in un percorso di ricerca e riflessione volto a comprendere i mutamenti in atto e i bisogni delle famiglie contemporanee, e a orientare in modo consapevole le politiche e le pratiche educative rivolte alla fascia 0-6 anni. La ricerca *Bologna che cresce*¹ – realizzata tra il 2024 e il 2025 – è nata all'interno di questa cornice, nell'ambito di una collaborazione tra il Comune di Bologna e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università di Bologna, formalizzata attraverso una convenzione istituzionale nell'ambito del Programma Nazionale PN Metro Plus 2021-2027 (progetto BO4.4.11.1.d “azioni integrate per l'infanzia e l'adolescenza”). Questa collaborazione era fondata su un obiettivo condiviso: promuovere azioni capaci di rispondere in modo sistemico ai nuovi bisogni educativi e di sostegno alla genitorialità, valorizzando il punto di vista dei diversi attori coinvolti.

Dal punto di vista pedagogico, il progetto ha assunto come riferimento un'idea di ricerca non solo descrittiva, ma orientata a sostenere processi di riflessività individuale e collettiva, in modo da divenire uno strumento di accompagnamento al cambiamento, capace di restituire significato alle espe-

¹ <https://www.bolognazerodiciotto.it/progetti-018/zerosei/bologna-che-cresce>

rienze quotidiane di famiglie e professionisti e di alimentare pratiche educative più consapevoli e condivise. Come evidenziato nel primo capitolo, le ricerche più recenti evidenziano come la genitorialità contemporanea sia segnata da un aumento dello stress, da difficoltà di conciliazione tra tempi di vita e di lavoro, da un modello culturale che enfatizza la performatività genitoriale e da una crescente fragilità delle reti di supporto. Parallelamente, anche la professione educativa appare sottoposta a forti pressioni, tra carichi di lavoro crescenti, richieste di adattamento continue e fenomeni di dis-alleanza nella relazione con le famiglie. All'interno di questo quadro, il progetto di ricerca *Bologna che cresce* è stato articolato in tre azioni tra loro integrate:

- la prima azione è stata rivolta ai genitori di bambine e bambini tra gli 0 e i 6 anni residenti nel Comune di Bologna con lo scopo di rilevare opinioni, vissuti e bisogni educativi e di conciliazione;
- la seconda azione di ricerca ha coinvolto educatrici e insegnanti di nidi, scuola dell'infanzia e servizi conciliativi in tredici focus group, con l'obiettivo di approfondire il punto di vista delle professioniste sull'alleanza educativa e sulla genitorialità contemporanea;
- la terza azione, oggetto specifico di questo capitolo, è stata dedicata all'analisi della sperimentazione dell'ambientamento partecipato nei nidi d'infanzia comunali.

La scelta di integrare metodologie quantitative e qualitative rispondeva all'esigenza di cogliere la complessità dei fenomeni indagati, evitando letture semplificanti e favorendo un approccio *bottom-up*, in cui le voci di genitori e professioniste potessero assumere un ruolo centrale nei processi decisionali. In questa logica, la ricerca non si è limitata a produrre dati, ma si è configurata come spazio di dialogo tra università e servizi, tra conoscenza scientifica e sapere professionale, con l'intento di contribuire a costruire una visione condivisa dell'educazione dell'infanzia come responsabilità collettiva.

2. L'indagine sull'ambientamento partecipato: finalità e caratteristiche generali

L'indagine sull'ambientamento partecipato, collocata all'interno del progetto *Bologna che cresce*, costituiva un approfondimento mirato su questa

pratica educativa innovativa che il Comune di Bologna ha progressivamente introdotto nei nidi d'infanzia a partire dall'anno educativo 2021/2022.

Come è stato evidenziato nei Capitoli 3 e 4, l'ambientamento partecipato rappresenta un'evoluzione dei tradizionali modelli di inserimento, ponendo al centro la relazione tra bambini, famiglie e servizi educativi e riconoscendo il valore della presenza attiva dei genitori nei primi giorni di frequenza al nido. Dal punto di vista pedagogico, questa modalità di ambientamento si fonda sull'idea che l'ingresso al nido non riguardi esclusivamente il bambino o la bambina, ma coinvolga l'intero nucleo familiare e l'équipe educativa in un processo relazionale complesso. L'ipotesi che si intendeva indagare attraverso questo studio era che dare ai genitori la possibilità di trascorrere del tempo all'interno del servizio, osservando e partecipando alla vita quotidiana del nido, consentisse di costruire fin da subito un clima di fiducia reciproca, di rendere più trasparenti le pratiche educative e di favorire una maggiore comprensione delle regole e dell'organizzazione del contesto (cfr. Capitolo 4).

L'indagine ha avuto come finalità principali l'analisi dei punti di forza e delle criticità della sperimentazione di questa nuova modalità di ambientamento, la valutazione della sua efficacia dal punto di vista dei diversi attori coinvolti e il miglioramento degli strumenti di documentazione e monitoraggio utilizzati nei servizi. In particolare, lo studio si è proposto di verificare in che misura questa modalità di ambientamento contribuisca al benessere dei bambini e delle bambine, alla rassicurazione dei genitori, al rafforzamento dell'alleanza educativa e alla sostenibilità organizzativa per i servizi.

Un elemento qualificante di questa indagine è la scelta di coinvolgere tre diversi campioni: genitori, educatrici e personale collaboratore che hanno sperimentato l'ambientamento partecipato nell'anno educativo 2024/2025. Questa pluralità di sguardi consente di restituire una lettura più articolata dell'esperienza, evitando di privilegiare un unico punto di vista e mettendo in dialogo percezioni, aspettative e valutazioni differenti.

L'indagine, pur collocandosi in continuità con un percorso di riflessione già avviato nei servizi (cfr. Capitolo 4), ha introdotto anche elementi di innovazione metodologica: i questionari utilizzati, infatti, non sono strumenti standardizzati calati dall'alto, bensì esiti di un processo di co-progettazione che ha visto il coinvolgimento attivo del coordinamento pedagogico, delle professioniste dei servizi e dell'università, con un approccio che riflette una

concezione della valutazione come pratica partecipata e formativa, orientata non solo a misurare, ma anche a comprendere e migliorare.

Nel complesso, questa indagine ha rappresentato un tassello fondamentale del progetto *Bologna che cresce*, poiché ha consentito di interrogare in modo sistematico una pratica che incide direttamente sulla qualità dell'esperienza educativa e sulle basi dell'alleanza tra famiglie e servizi. I risultati emersi, come si vedrà nelle sezioni successive, offrono indicazioni preziose sia per il consolidamento dell'ambientamento partecipato nei nidi, sia per una riflessione più ampia sulle politiche educative rivolte alla prima infanzia.

3. Metodologia della ricerca

3.1. Processo di costruzione degli strumenti di ricerca

L'indagine sull'ambientamento partecipato ha adottato una metodologia di tipo quantitativo, basata sulla somministrazione di tre questionari distinti (ma simili e confrontabili) rivolti ai genitori, alle educatrici e al personale collaboratore dei nidi d'infanzia che hanno sperimentato questa modalità di ambientamento nell'anno educativo 2024/2025. La scelta dello strumento questionario rispondeva all'esigenza di raccogliere in modo sistematico e comparabile le valutazioni e le percezioni dei diversi attori coinvolti, garantendo al contempo una copertura ampia dei servizi partecipanti.

Il processo di costruzione dei questionari si è collocato in continuità con un precedente monitoraggio dell'esperienza effettuato nell'anno educativo precedente tramite uno strumento elaborato dalle coordinatrici pedagogiche dei nidi coinvolti nei primi anni di sperimentazione, con la supervisione scientifica della Prof.ssa Gigli e della dott.ssa Borelli dell'Università di Bologna: questo strumento aveva una funzione prevalentemente esplorativa e documentativa, finalizzata a raccogliere prime impressioni e valutazioni sull'esperienza, in una fase ancora sperimentale (cfr. Capitolo 4). Gli esiti di questa prima rilevazione hanno rappresentato una base conoscitiva preziosa per la progettazione di nuovi questionari: in particolare, l'analisi dei dati raccolti ha permesso di individuare sia gli aspetti dell'ambientamento partecipato maggiormente significativi dal punto di vista dei/delle partecipanti, sia

alcune criticità legate alla formulazione delle domande, alla chiarezza degli item e alla possibilità di cogliere sfumature diverse tra i gruppi coinvolti. A partire da queste considerazioni, il gruppo di ricerca ha avviato un processo di revisione e rielaborazione dello strumento, durato alcuni mesi, con l'obiettivo di renderlo più mirato, articolato e sensibile alle diverse posizioni. I nuovi questionari sono stati, quindi, costruiti attraverso un lavoro congiunto tra Università e Comune (coinvolgendo sia figure di coordinamento che dirigenti del settore educativo) secondo una logica di co-progettazione, rafforzando la validità ecologica dello strumento e la sua aderenza ai contesti educativi reali.

3.2. Struttura e aree tematiche dei questionari

Pur nella differenziazione degli item per ciascun campione, necessaria per adattare le domande alle caratteristiche specifiche dei soggetti rispondenti, i tre questionari condividono una struttura di fondo comune, articolata in alcune aree tematiche ritenute centrali per la valutazione dell'ambientamento partecipato. In particolare, le dimensioni indagate riguardano:

- l'esperienza vissuta dai genitori durante l'esperienza di ambientamento;
- il benessere dei bambini e delle bambine nel corso dell'ambientamento;
- la qualità dell'alleanza educativa tra famiglie e servizi, considerata nelle sue dimensioni relazionali, pedagogiche e organizzative (cfr. Capitolo 2);
- le questioni legate alla conciliazione tra impegni familiari e lavorativi;
- la valutazione complessiva dell'ambientamento partecipato come pratica educativa.

La maggior parte delle domande è stata formulata utilizzando scale di risposta di tipo Likert a cinque punti da "1 Per niente" a "5 Moltissimo", scelta metodologica che ha permesso non solo di cogliere l'orientamento generale delle risposte, ma anche di evidenziare eventuali differenze di intensità tra i diversi campioni.

Per i genitori, il questionario è stato costruito in modo da valorizzare la loro esperienza diretta all'interno del nido, indagando il senso di rassicurazione, la comprensione del funzionamento del servizio, la percezione del benessere del proprio figlio o della propria figlia e l'impatto organizzativo dell'esperienza. Complessivamente, il questionario era composto da

35 item a risposta multipla e 1 domanda aperta di riflessione/commento sull'esperienza.

Per il personale educativo e per il personale ausiliario, invece, gli item hanno approfondito sia gli effetti dell'ambientamento partecipato sulla relazione con le famiglie, sia le ricadute sul lavoro quotidiano, sull'organizzazione del servizio e sulla percezione del proprio ruolo professionale. Il questionario educatrici era composto da 47 item a risposta multipla e il questionario personale collaboratore da 46 item; entrambi contenevano 1 domanda aperta di riflessione/commento sull'esperienza.

Nel loro insieme, le scelte metodologiche adottate nell'indagine sull'ambientamento partecipato erano finalizzate a sostenere una valutazione di questa pratica che non fosse meramente descrittiva, ma capace di restituire la complessità dell'esperienza e di offrire indicazioni utili per il consolidamento e l'evoluzione delle pratiche educative nei servizi per l'infanzia.

3.3. Modalità e tempi di somministrazione

La somministrazione dei questionari è avvenuta al termine dell'esperienza di ambientamento partecipato, in una fase temporalmente ravvicinata alla conclusione del percorso (entro 2-3 settimane dalla fine dell'esperienza), così da garantire che le valutazioni espresse fossero ancorate a un vissuto recente. I questionari sono stati distribuiti attraverso l'invio tramite e-mail del link alla compilazione sulla piattaforma digitale Microsoft Forms, modalità che ha facilitato la partecipazione all'indagine, la raccolta dei dati e la loro analisi.

Come descritto nella *timeline* dell'indagine (cfr. Figura 6), il periodo di somministrazione si è collocato nel corso dell'anno educativo 2024/2025, in accordo con i tempi della sperimentazione nei diversi nidi coinvolti. I partecipanti sono stati informati dell'indagine dal coordinamento pedagogico, che ha svolto un ruolo cruciale sia nella fase di progettazione dello strumento, sia di mediazione e accompagnamento nella diffusione della rilevazione, come si evince dal paragrafo seguente.

La partecipazione di genitori, educatrici e personale collaboratore è stata volontaria e nel rispetto dell'anonimato e della riservatezza dei dati, sulla base delle normative vigenti.



Figura 6. Timeline dell’indagine sull’ambientamento partecipato

3.4. Équipe di ricerca: personale coinvolto a vario titolo nell’indagine

Come descritto all’interno della Tabella 2, l’équipe di ricerca ha coinvolto diverse professioniste e professionisti sia all’interno dell’Università di Bologna che del Comune di Bologna.

Tabella 2. Personale coinvolto nell’indagine e relativi ruoli

Professionista	Ente	Compiti svolti
Prof.ssa Alessandra Gigli	Unibo	• Supervisione dell’intero processo di ricerca • Partecipazione alle riunioni tra Unibo e gruppo di lavoro sull’A.P. del Comune • Co-creazione dei nuovi questionari a partire dall’analisi degli strumenti usati in precedenza • Partecipazione alla redazione del report di ricerca
Dott.ssa Chiara Borelli	Unibo	• Partecipazione alle riunioni tra Unibo e gruppo di lavoro sull’A.P. del Comune • Co-creazione dei nuovi questionari a partire dall’analisi degli strumenti usati in precedenza • Trasposizione su MSForms dei nuovi questionari • Redazione moduli consenso informato e privacy • Gestione di tutte le fasi di raccolta dati e delle comunicazioni con le coordinatrici coinvolte nella raccolta • Analisi dei dati • Esposizione dei dati preliminari durante l’evento del 22 marzo 2025 • Redazione del report di ricerca

(segue)

Elisabetta Zucchini Teresa di Camillo	Comune di Bologna	• Partecipazione alle riunioni tra Unibo e gruppo di lavoro sull'A.P. del Comune • Condivisione di feedback e riflessioni funzionali alla creazione dei nuovi questionari • Organizzazione dell'evento del 22 marzo 2025
Margherita Cardellini	Comune di Bologna	• Partecipazione alle riunioni tra Unibo e gruppo di lavoro sull'A.P. del Comune • Condivisione del materiale di documentazione e valutazione raccolto negli anni precedenti • Condivisione di feedback e riflessioni funzionali alla creazione dei nuovi questionari • Supporto nella creazione del gruppo di coordinatrici coinvolte nella raccolta dati • Partecipazione alle diverse fasi di raccolta dati
Ilaria Bonato	Comune di Bologna	• Partecipazione alle riunioni tra Unibo e gruppo di lavoro sull'A.P. del Comune • Condivisione del materiale di documentazione e valutazione raccolto negli anni precedenti • Condivisione di feedback e riflessioni funzionali alla creazione dei nuovi questionari • Supporto nella creazione del gruppo di coordinatrici coinvolte nella raccolta dati • Partecipazione alle diverse fasi di raccolta dati
Prof. Marco Trentini	Unibo	• Consulenze sulla costruzione dei nuovi questionari • Supporto tecnico e scientifico all'analisi dei dati tramite software BlueSkyStatistics
Dott.ssa Camilla Ubiali	Unibo	• Partecipazione alle riunioni tra Unibo e gruppo di lavoro sull'A.P. del Comune • Co-creazione dei nuovi questionari a partire dall'analisi degli strumenti usati in precedenza
Prof.ssa Anna Pileri	Unibo	• Consulenze sulla costruzione dei nuovi questionari

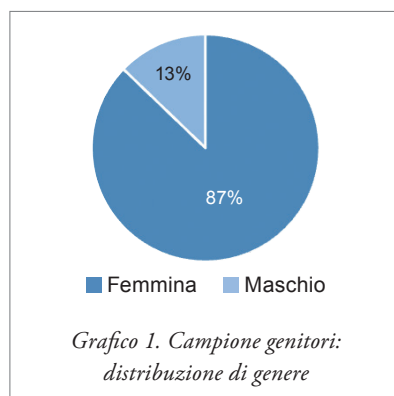
Giulia Pagnossin Valentina Buvoli Paola Aloisi Anna Rita Cedroni Sara Munerato Emanuela Dirienzo Elisa Brighenti Giada Margutti Paola Perretta Stefania Sandri Davide Donati	Comune di Bologna	• Partecipazione alle diverse fasi di raccolta dati, in particolare attraverso l'invio dei link ai questionari ai diversi campioni coinvolti
--	----------------------	--

4. Caratteristiche dei tre campioni: genitori, educatrici e personale collaboratore coinvolti nell'indagine

Un elemento di particolare rilevanza dell'indagine sull'ambientamento partecipato è rappresentato dal coinvolgimento di tre campioni distinti, corrispondenti ai principali attori che hanno preso parte alla sperimentazione nei nidi d'infanzia comunali. La possibilità di raccogliere dati da genitori, personale educativo e personale ausiliario ha consentito di ottenere una fotografia articolata dell'esperienza, valorizzando la pluralità degli sguardi e delle posizioni che l'hanno attraversata.

4.1. Il campione dei genitori

Il campione dei genitori che hanno partecipato alla rilevazione è composto da 352 persone (su 563 famiglie contattate, cioè il 62,5%), in larga prevalenza madri (N=307; 87%), mentre i padri rappresentano una quota più contenuta (N=45; 13%) (cfr. Grafico 1). Questo dato, frequente nelle ricerche che coinvolgono genitori, può essere letto sia come effetto di una maggiore pre-

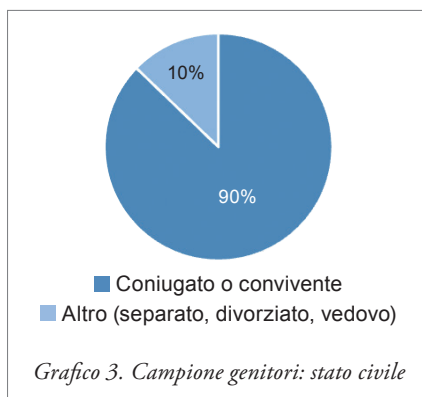
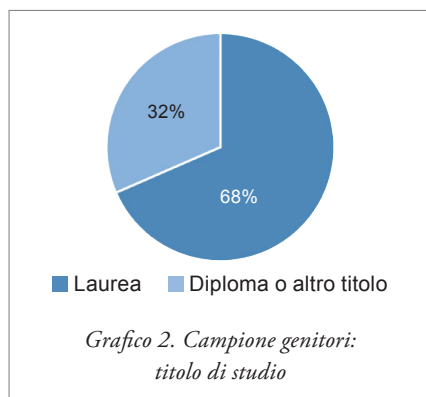


senza femminile nei momenti di cura quotidiana, sia come indicatore di una più alta disponibilità delle madri a partecipare a indagini di questo tipo.

Dal punto di vista anagrafico, il campione è concentrato prevalentemente nella fascia di età 31-40 anni (N=229; 65%), seguita da quella oltre i 40 anni (N=67; 19%) e, in misura minore, dalla fascia sotto i 30 anni (N=56; 16%). Si tratta dunque di genitori in una fase della vita caratterizzata da un intenso intreccio tra responsabilità familiari e impegni lavorativi, aspetto che emerge come particolarmente rilevante nella lettura dei dati relativi alla conciliazione.

La maggior parte dei rispondenti è nata in Italia (N=301; 86%), mentre una quota pari al 14% è nata all'estero (N=51; 14%). Tra questi ultimi, emerge una forte stabilità residenziale: il 47% vive in Italia da più di 15 e meno di 30 anni (N=24; 47%) e il 29% da più di 5 e meno di 15 anni (N=15; 29%), mentre risultano meno rappresentati coloro che risiedono in Italia da meno di 5 anni (N=9; 18%) o da oltre 30 anni (N=3; 6%). Questo elemento suggerisce la presenza, nel campione, di famiglie con un percorso migratorio già consolidato.

Il livello di istruzione appare elevato: oltre due terzi dei genitori possiedono una laurea (N=241; 68%), mentre il restante 32% dichiara un diploma o un altro titolo di studio (N=111; 32%) (cfr. Grafico 2). Anche la situazione familiare risulta piuttosto stabile, con una netta prevalenza di genitori coniugati o conviventi (N=316; 90%), a fronte di una quota minoritaria che si colloca in altre condizioni (separati, divorziati o vedovi; N=36; 10%) (cfr. Grafico 3).



Dal punto di vista occupazionale, l'85% dei rispondenti risulta occupato/a (N=299; 85%). Tra questi, prevalgono coloro che svolgono un lavoro dipendente a tempo pieno (N=207; 70%), seguiti da lavoratori dipendenti part-time (N=52; 17%) e da lavoratori autonomi (N=40; 13%). Circa un terzo del campione ha altri figli oltre al bambino o alla bambina coinvolti nell'ambientamento (N=121; 34%), configurando una situazione familiare che implica una gestione articolata dei tempi di cura.

Per quanto riguarda il contesto territoriale, i genitori provengono da tutti i quartieri cittadini, con una maggiore concentrazione nei quartieri Navile (N=115; 33%) e Porto Saragozza (N=75; 21%). Questa distribuzione riflette l'eterogeneità dei servizi coinvolti nella sperimentazione e contribuisce a restituire un quadro articolato delle esperienze di ambientamento.

Relativamente all'esperienza di ambientamento partecipato, oltre la metà dei bambini e delle bambine coinvolte aveva un'età compresa tra i 3 e i 14 mesi (N=182; 52%), mentre il 41% rientrava nella fascia 15-23 mesi (N=145; 41%) e una quota più contenuta nella fascia 24-36 mesi (N=25; 7%). La durata dell'ambientamento si colloca prevalentemente tra i 3 e i 5 giorni, con una maggiore frequenza di percorsi di 3 giorni (N=101; 29%), 4 giorni (N=89; 25%) e 5 giorni (N=77; 22%), a conferma di una strutturazione relativamente standardizzata dell'esperienza, pur con alcune differenze.

Nella maggioranza dei casi l'ambientamento è stato seguito da un solo genitore (N=289; 82%), come richiesto dallo stesso personale educativo al fine di garantire una maggiore continuità dell'esperienza, mentre in una quota più ridotta è stato condiviso in alternanza da entrambi i genitori (N=61; 17%) o da un genitore insieme a un altro adulto di riferimento non genitore (N=2; 1%).

Rispetto alle questioni relative alla conciliazione tra impegni familiari e lavorativi, come si evince dal Grafico 4, per partecipare all'ambientamento la maggioranza ha fatto ricorso a ferie, congedi parentali o permessi retribuiti (N=213; 71%), evidenziando come questa esperienza, pur valutata positivamente, richieda un investimento significativo in termini di tempo e risorse personali. In generale, il 40% dei genitori ha dichiarato di poter contare su un aiuto continuativo nella gestione familiare (N=140; 40%), mentre il 60% non dispone di una rete di supporto stabile (N=212; 60%).

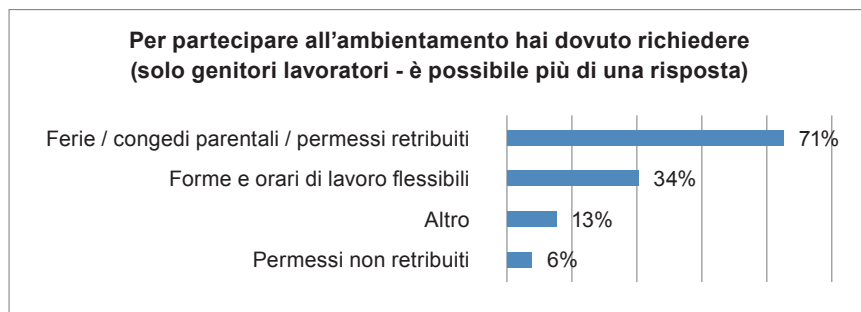


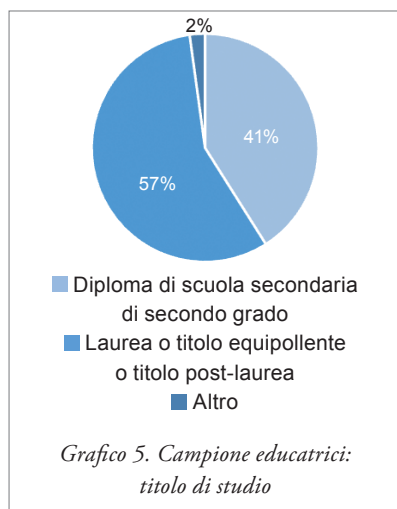
Grafico 4. Campione genitori: forme di conciliazione utilizzate per prendere parte all'ambientamento

4.2. Il campione delle educatrici

Il campione delle educatrici coinvolte nell'indagine è composto da 183 persone (circa il 90% del totale del personale coinvolto), quasi esclusivamente donne (N=178; 97%), con una presenza maschile molto ridotta (N=2; 1%) e una quota residuale di rispondenti che ha preferito non indicare il genere (N=3; 2%). Questo dato rispecchia fedelmente la distribuzione di

genere all'interno della professione educativa nei servizi per l'infanzia e costituisce un elemento strutturale del contesto in cui si colloca la sperimentazione dell'ambientamento partecipato.

Dal punto di vista anagrafico, il campione si caratterizza per una significativa maturità professionale: il 38% (N=69) delle educatrici ha più di 50 anni, il 33% (N=61) rientra nella fascia 40-50 anni e il 29% (N=53) ha meno di 40 anni. Anche il livello di istruzione risulta elevato, con una prevalenza di titoli universitari o post-universitari (N=104;

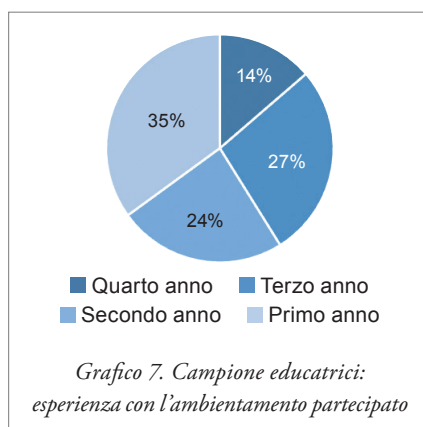
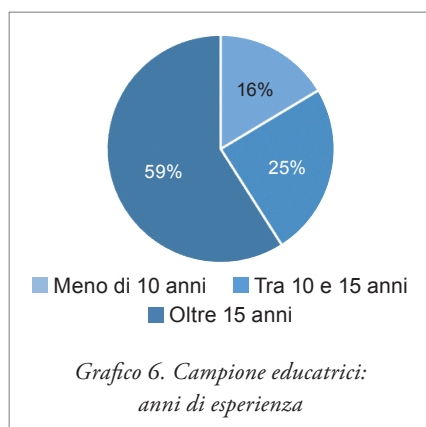


57%), a cui si affianca una consistente quota di educatrici in possesso di un diploma di scuola secondaria di secondo grado o di formazione professionale (N=75; 41%) (cfr. Grafico 5).

L'esperienza lavorativa nel settore 0-3 delle professioniste coinvolte appare particolarmente solida: la maggioranza del campione lavora come educatrice di nido da oltre 15 anni (N=108; 59%), mentre il 25% ha un'esperienza compresa tra i 10 e i 15 anni (N=45; 25%) e solo il 16% da meno di 10 anni (N=30; 16%) (cfr. Grafico 6). Questa ampia esperienza conferisce particolare peso alle valutazioni espresse, che possono essere lette non come impressioni estemporanee, ma come esiti di una competenza pedagogica maturata nel tempo.

Per quanto riguarda l'organizzazione del lavoro, le educatrici operano in diverse tipologie di sezione, con una maggiore presenza nelle sezioni miste o in assetti organizzativi flessibili (N=77; 42%), seguite dalle sezioni lattanti/piccoli (N=48; 26%), grandi (N=36; 20%) e medi (N=22; 12%).

Rispetto all'esperienza di ambientamento partecipato, il 32% delle educatrici si colloca al primo anno di sperimentazione (N=56; 32%), mentre una quota rilevante ha maturato un'esperienza più continuativa: il 24% (N=42) è al secondo anno, il 30% (N=52) al terzo anno e il 14% (N=25) al quarto anno (cfr. Grafico 7). Questo dato consente di interpretare i risultati alla luce di livelli differenziati di familiarità con il modello di ambientamento partecipato.



4.3. Il campione del personale collaboratore

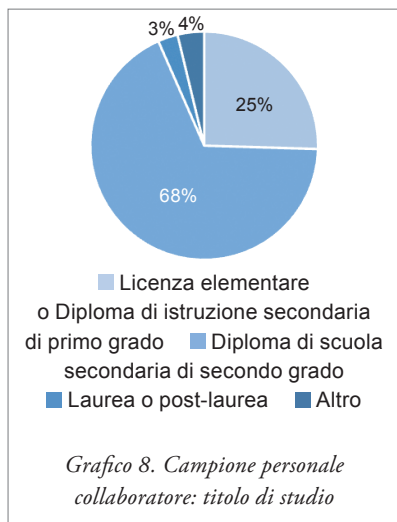
Il terzo campione è costituito dal personale collaboratore dei nidi d'infanzia, figure spesso meno visibili nelle ricerche educative ma centrali nella vita quotidiana dei servizi. Il personale collaboratore partecipa all'ambientamento partecipato in modo significativo, poiché condivide gli spazi, i tempi e le relazioni con bambini, famiglie e educatrici. La sua inclusione nella ricerca consente di cogliere aspetti organizzativi e relazionali che difficilmente emergerebbero se l'indagine fosse limitata ai soli genitori o alle educatrici.

Anche in questo caso il campione – composto complessivamente da 106 persone (circa il 90% del totale del personale coinvolto) – è prevalentemente femminile (N=80; 75%), sebbene la presenza maschile risulti più consistente rispetto a quella del personale educativo (N=22; 21%); una quota residuale si colloca nella categoria “altro/preferisco non rispondere” (N=4; 4%).

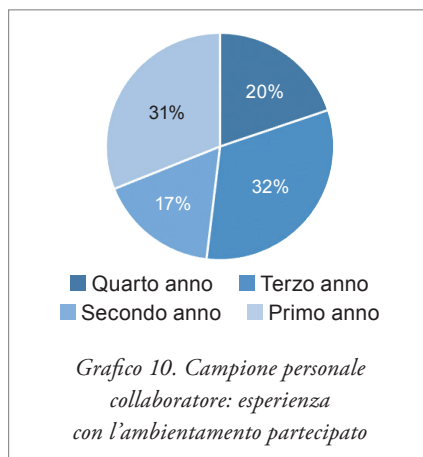
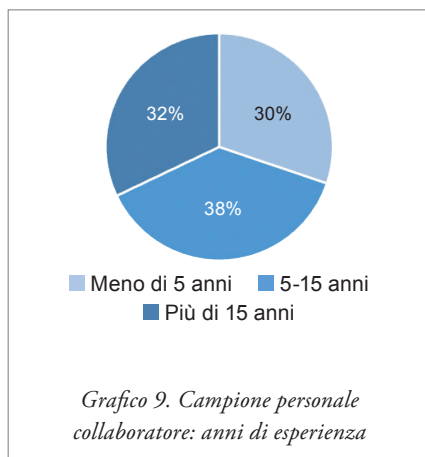
Dal punto di vista anagrafico, il campione presenta una distribuzione equilibrata: il 50% ha un'età compresa tra i 40 e i 54 anni (N=53; 50%), mentre il 25% ha meno di 40 anni (N=26; 25%) e il 25% ha più di 55 anni (N=27; 25%). Per quanto riguarda il livello di istruzione, la maggioranza possiede un diploma di scuola secondaria di secondo grado o di formazione professionale (N=72; 68%), mentre una quota significativa ha un titolo

di studio inferiore (N=27; 25%); solo una minoranza possiede una laurea o un titolo post-laurea (N=3; 3%) (cfr. Grafico 8).

L'esperienza lavorativa nei nidi d'infanzia risulta ben distribuita: il 38% lavora nel settore da 5 a 15 anni (N=40; 38%), il 32% da oltre 15 anni (N=34; 32%) e il 30% da meno di 5 anni (N=32; 30%) (cfr. Grafico 9). Anche rispetto all'ambientamento partecipato emerge una pluralità di livelli di esperienza: il 32% del personale collaboratore si colloca al primo anno di sperimentazione (N=34; 32%), il 17% al secondo anno (N=16;



17%), il 32% al terzo anno (N=34; 32%) e il 20% al quarto anno (N=21; 20%) (cfr. Grafico 10). La presenza di personale collaboratore con un'esperienza consolidata dell'ambientamento partecipato contribuisce ad arricchire l'analisi, permettendo di cogliere aspetti organizzativi e relazionali spesso meno esplorati.



6. Indagine sull'ambientamento partecipato nei nidi d'infanzia comunali di Bologna

Esiti e discussione dei dati

Chiara Borelli e Marco Trentini

1. Gli esiti

Chiara Borelli

Gli esiti della rilevazione vengono di seguito presentati seguendo le aree tematiche indagate attraverso i questionari, mettendo sistematicamente a confronto le risposte dei tre campioni coinvolti, genitori, educatrici e personale collaboratore. La scelta di intrecciare questi diversi punti di vista rappresenta una cifra qualificante dell'indagine: l'ambientamento partecipato, infatti, si configura come una pratica intrinsecamente relazionale, la cui comprensione richiede di tenere insieme lo sguardo di tutti gli attori coinvolti.

Per una miglior leggibilità dei dati, si sceglie di presentarli su una scala di 3 possibili punteggi, nonostante i questionari ne prevedessero 5 (da "1-Per niente" a "5-Moltissimo"): le risposte "1-Per niente" e "2" (che corrisponderebbe al "Poco") sono state accorpate, così come le risposte "5-Moltissimo" e "4" (che corrisponderebbe al "Molto"); il punteggio intermedio "3" – di seguito rinominato "Né poco, né molto" – è stato considerato a sé stante.

1.1. Esiti relativi agli item sul tema "GENITORI E GENITORIALITÀ: vissuti, emozioni e relazione con i figli"

Come si evince dal Grafico 11, un primo dato significativo riguarda il senso di rassicurazione che il genitore sente grazie alla possibilità di conoscere meglio il contesto in cui si trova il/la figlio/a: questo viene notato dall'86%

delle educatrici e dall'87% del personale collaboratore, ma è ancor più alto il dato di quanto dichiarato dai genitori stessi, che nel 96% dei casi si sentono molto/moltissimo rassicurati da questa possibilità.

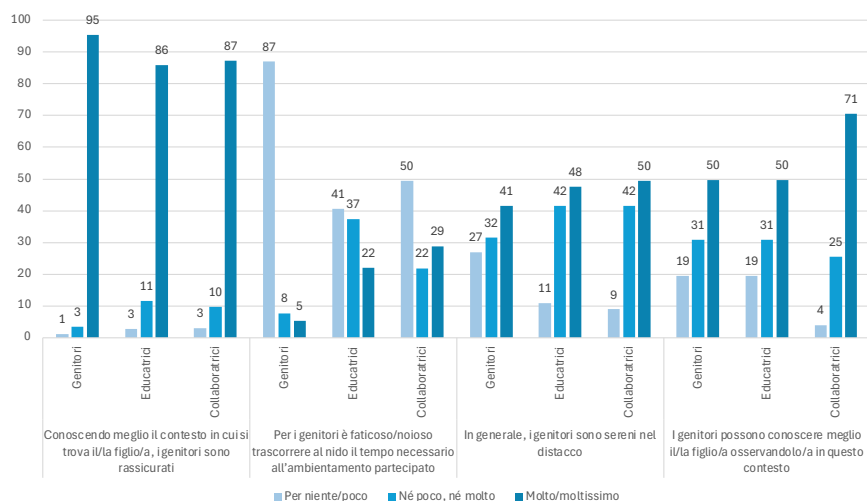


Grafico 11. Esiti relativi agli item sul tema “GENITORI E GENITORIALITÀ: vissuti, emozioni e relazione con i figli” – PRIMA PARTE

Interessante notare come l’esperienza di partecipazione all’ambientamento venga percepita come poco o per nulla faticosa o noiosa per i genitori da parte di meno di metà del personale dei nidi, mentre del campione genitori solo il 5% la indica come esperienza noiosa o faticosa.

Meno netti sono, invece, i dati riguardanti la “serenità” dei genitori nel distacco: solo il 42% dei genitori e il 48% e 50% di educatrici e personale collaboratore dichiara che i genitori siano molto o moltissimo sereni, dato coerente con la delicatezza di questa fase del rapporto tra genitori e figli/e.

Metà del campione sia dei genitori sia delle educatrici ritiene che i genitori possano conoscere meglio il figlio/a osservandolo in questo contesto: questo dato può essere interpretato come un aspetto fortemente influenzato da fattori e caratteristiche individuali, e dunque piuttosto variabile.

Come si evince dal Grafico 12, il fatto di vedere le educatrici in azione offre spunti sul modo di comportarsi con il/la figlio/a per più di 1/3 del campione genitori e più di 2/3 del campione educatrici.

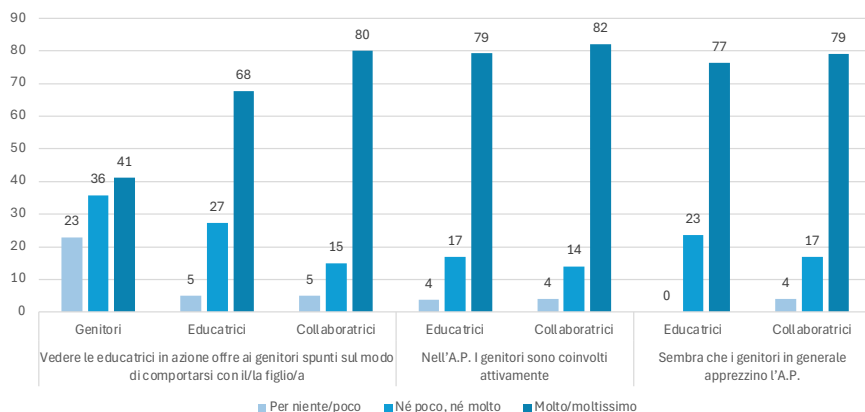


Grafico 12. Esiti relativi agli item sul tema “GENITORI E GENITORIALITÀ: vissuti, emozioni e relazione con i figli” – SECONDA PARTE

Educatrici e personale collaboratore, inoltre, concordano sul fatto che con questa modalità di ambientamento i genitori siano coinvolti attivamente (rispettivamente 79% e 82% di risposte molto/moltissimo) e sul fatto che i genitori in generale apprezzino l'ambientamento partecipato (77% e 79% di risposte molto/moltissimo).

I dati sull'esperienza e sul vissuto dei genitori durante l'ambientamento partecipato convergono nel delineare un'esperienza valutata positivamente da tutti e tre i campioni.

1.2. Esiti relativi agli item sul tema “BAMBINI/E: benessere, esigenze, vissuti”

I dati relativi al benessere dei bambini e delle bambine mostrano una valutazione complessivamente positiva dell'ambientamento partecipato.

È interessante notare (cfr. Grafico 13) che le preoccupazioni del personale

del nido circa la gradualità dell'ambientamento partecipato (meno della metà dei campioni delle educatrici e del personale collaboratore ritiene molto o moltissimo che l'A.P. sia sufficientemente graduale) trovano meno riscontro nell'opinione dei genitori, che nel 73% dei casi ritengono che il/la proprio/a figlio/a non avesse bisogno di più tempo per il distacco.

Più di metà del campione delle educatrici e del personale collaboratore ritiene che l'ambientamento partecipato permetta di rispettare le esigenze dei/delle bambini/e, mentre c'è qualche perplessità in più nelle educatrici sul fatto che questa modalità di ambientamento faccia sentire i/le bambini/e più sicure e maggiormente inclini ad affidarsi, anche se è solo l'8% a ritenere che non sia così.

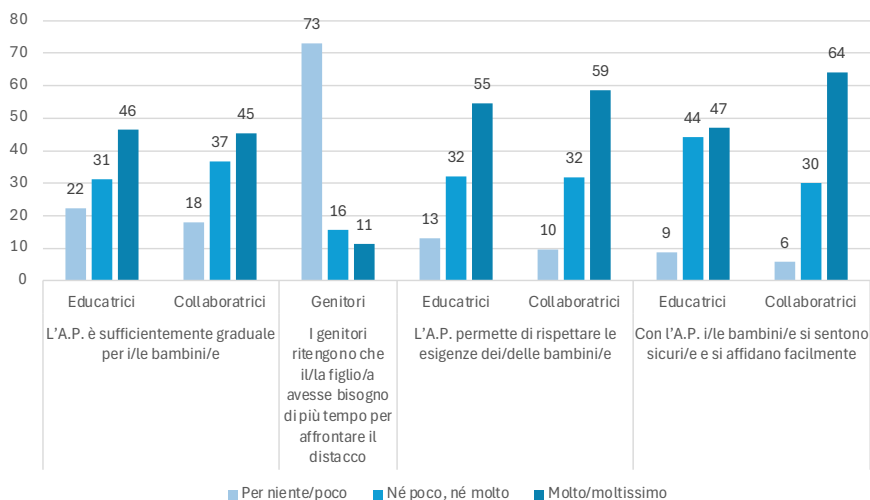


Grafico 13. Esiti relativi agli item sul tema “BAMBINI/E: benessere, esigenze, vissuti” – PRIMA PARTE

Come si evince dal Grafico 14, la preoccupazione sul fatto che la presenza dei genitori sia destabilizzante per i/le bambini/e che hanno già concluso l'ambientamento, invece, riguarda percentuali piuttosto basse dei diversi campioni, soprattutto del campione dei genitori.

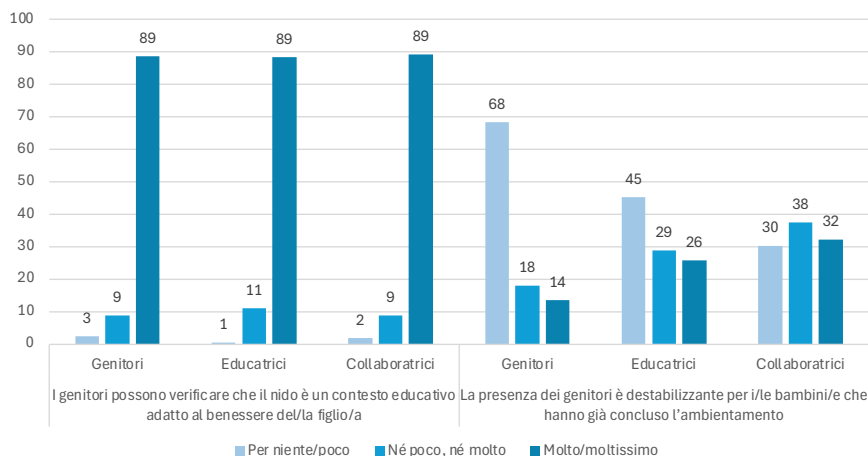


Grafico 14. Esiti relativi agli item sul tema “BAMBINI/E: benessere, esigenze, vissuti” – SECONDA PARTE

Tutti e tre i campioni coinvolti concordano sul fatto che la possibilità per i genitori di partecipare all'ambientamento consente loro di verificare che il nido è un contesto adatto al/alla proprio/a figlio/a: quasi il 90% sia dei genitori, sia delle educatrici, sia del personale collaboratore concorda molto o moltissimo con questa affermazione.

Nel complesso, pur con alcune cautele espresse dal personale, la percezione generale è di un ambientamento favorevole al benessere e alla sicurezza dei bambini.

1.3. Esiti relativi agli item sul tema “ALLEANZA EDUCATIVA: aspetti organizzativi”

Come emerge dal Grafico 15, una percentuale molto alta di tutti e tre i campioni (sopra al 90% per i genitori e sopra all'80% per il personale) ritiene che l'ambientamento partecipato sia molto/moltissimo utile ai genitori per capire meglio come funziona il nido e le sue regole, e afferma che i genitori hanno apprezzato la possibilità di conoscere la cucina e i pasti.

Un po' più basse, ma comunque molto positive (quasi 2/3 dei genitori e del personale collaboratore rispondono molto/moltissimo), le valutazioni

relative al numero adeguato di personale: la percentuale un po' più bassa di risposte molto/moltissimo (poco sotto alla metà) del campione educatrici può essere dovuta al fatto che si tratta del ruolo maggiormente coinvolto nella gestione dell'ambientamento e pertanto è più probabile che molte professioniste ritengano di poter beneficiare di un aiuto in più.

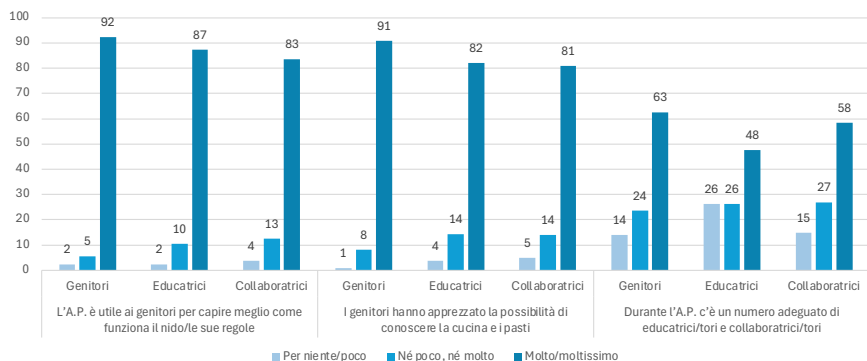


Grafico 15. Esiti relativi agli item sul tema “ALLEANZA EDUCATIVA: aspetti organizzativi” – PRIMA PARTE

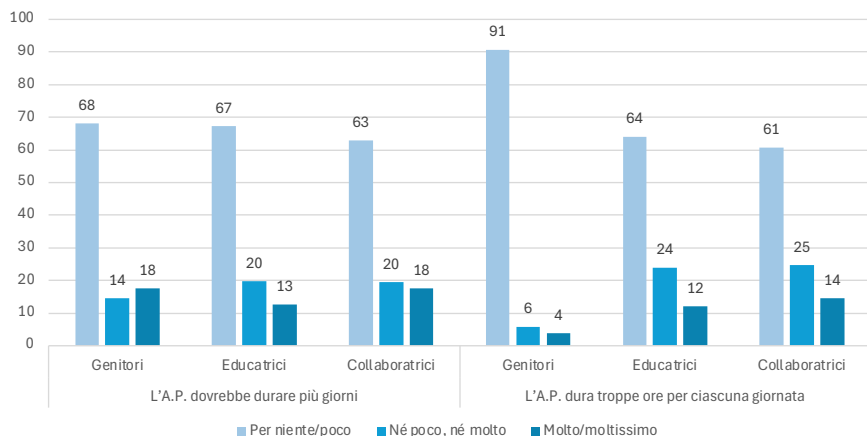


Grafico 16. Esiti relativi agli item sul tema “ALLEANZA EDUCATIVA: aspetti organizzativi” – SECONDA PARTE

La maggior parte dei rispondenti di tutti e tre i campioni ritiene complessivamente adeguata la durata dell'ambientamento partecipato: meno del 20% ritiene che l'A.P. dovrebbe durare più giorni e meno del 15% (addirittura meno del 5% per il campione genitori) pensa che l'A.P. duri troppe ore per ciascuna giornata (cfr. Grafico 16).

Nel complesso, i punteggi relativi agli aspetti organizzativi dell'alleanza educativa risultano decisamente positivi.

1.4. Esiti relativi agli item sul tema "ALLEANZA EDUCATIVA: aspetti pedagogici/educativi"

È interessante notare (cfr. Grafico 17) che la percezione di un buon lavoro di équipe all'interno del servizio è molto più alta nel campione genitori (90% di molto/moltissimo) rispetto al personale (75% e 74% rispettivamente nei campioni educatrici e personale collaboratore).

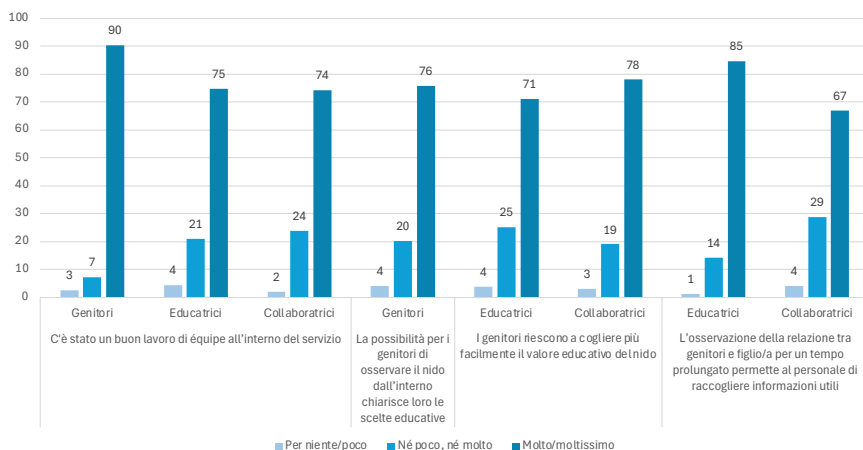


Grafico 17. Esiti relativi agli item sul tema "ALLEANZA EDUCATIVA: aspetti pedagogici/educativi" – PRIMA PARTE

Tre quarti dei genitori affermano che osservare il nido dall'interno chiarisce le scelte educative del servizio; allo stesso modo, tre quarti dei campioni

di educatrici e personale collaboratore ritengono che con l'ambientamento partecipato i genitori riescano a cogliere più facilmente il valore educativo del nido.

Inoltre, per il personale, e specialmente per le educatrici (85% di risposte molto/moltissimo), l'osservazione della relazione tra genitori e figli/e permette di raccogliere informazioni utili per il lavoro educativo.

Circa l'80% dei genitori e delle educatrici ritiene molto/moltissimo che l'attenzione ai bisogni educativi speciali sia adeguata; più dell'80% dei genitori e il 70% delle educatrici ritiene che anche l'attenzione alle diversità culturali e linguistiche sia adeguata (cfr. Grafico 18).

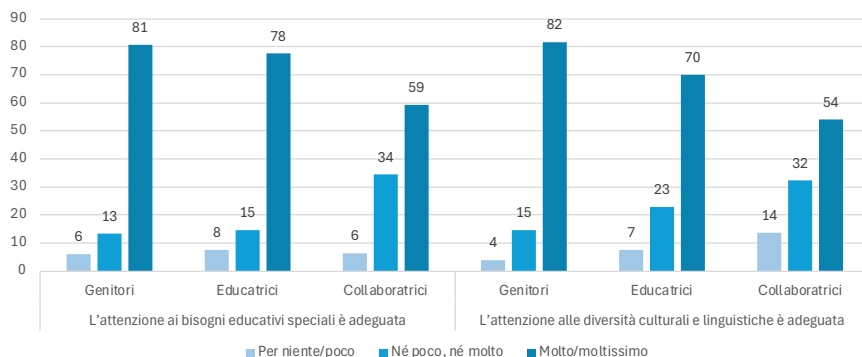


Grafico 18. Esiti relativi agli item sul tema “ALLEANZA EDUCATIVA: aspetti pedagogici/educativi” – SECONDA PARTE

Complessivamente i punteggi relativi ai fattori pedagogici dell'alleanza educativa risultano essere molto buoni.

1.5. Esiti relativi agli item sul tema “ALLEANZA EDUCATIVA: gestione delle relazioni con le famiglie”

È interessante notare (cfr. Grafico 19) come l'item relativo all'aumento della fiducia dei genitori nel personale riceva valutazioni molto positive da tutti i campioni, ma che il campione genitori dia una percentuale di risposte

molto/moltissimo (91%) significativamente più alta di quella delle educatrici (80%). I genitori, inoltre, hanno apprezzato molto/moltissimo il modo in cui il personale educativo e collaboratore si è relazionato sia ai bambini sia ai genitori stessi nel 93% dei casi, e ritengono molto/moltissimo che il personale abbia dedicato sufficiente attenzione a ciascun bambino nell'81% dei casi.

Dal punto di vista del personale, circa 2/3 delle rispondenti ritiene molto/moltissimo che con l'A.P. la relazione con i genitori si instauri in breve tempo e che durante l'A.P. ci sia un buon clima relazionale tra tutti gli attori coinvolti.

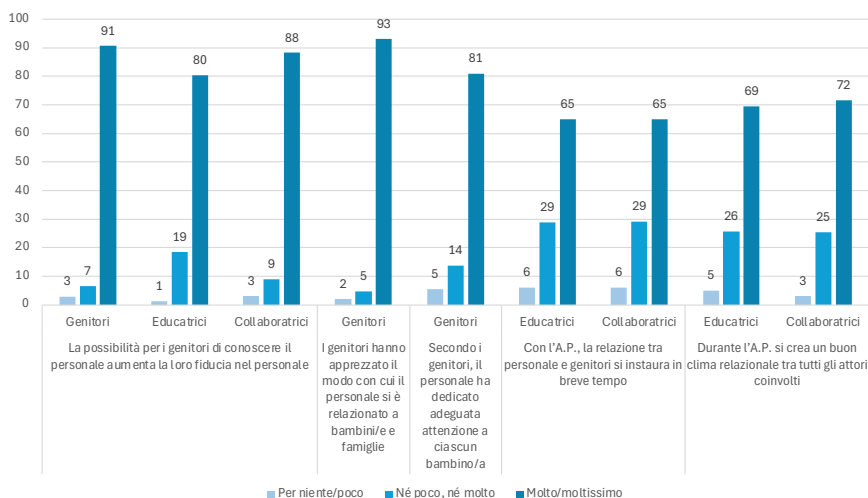


Grafico 19. Esiti relativi agli item sul tema "ALLEANZA EDUCATIVA: gestione delle relazioni con le famiglie" – PRIMA PARTE

Come si evince dal Grafico 20, la professionalità del personale ha stupito positivamente i genitori (86% di risposte molto/moltissimo), più di quanto il personale si sia sentito gratificato nel riconoscimento della propria professionalità (circa 50% di risposte molto moltissimo nelle educatrici/personale collaboratore). Questo scarto merita attenzione perché segnala un possibile bisogno di riconoscimento professionale e di spazi di restituzione interna.

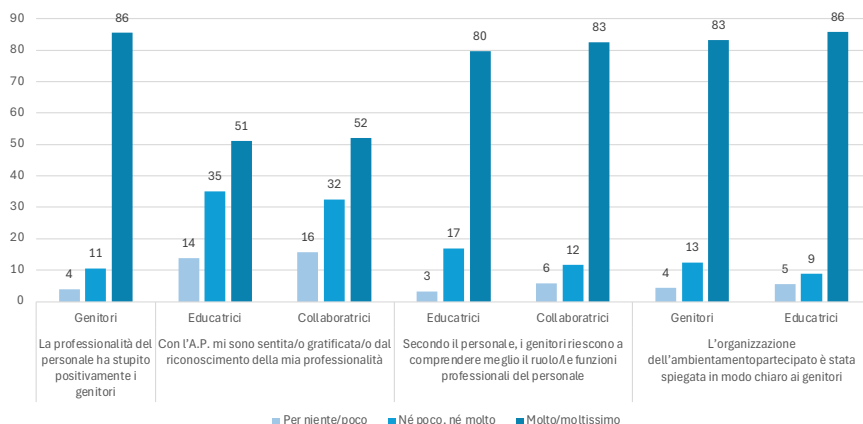


Grafico 20. Esiti relativi agli item sul tema “ALLEANZA EDUCATIVA: gestione delle relazioni con le famiglie” – SECONDA PARTE

Secondo il personale, i genitori riescono a comprendere meglio il ruolo e le funzioni professionali di educatrici e personale collaboratore (rispettivamente 80% e 83% di risposte molto/moltissimo nei due campioni).

Infine, sia secondo una percentuale molto alta di genitori (83%), sia secondo una percentuale molto alta di educatrici (86%), l'organizzazione dell'ambientamento è stata spiegata in modo chiaro ai genitori.

1.6. Esiti relativi agli item sul tema “COMUNITÀ EDUCANTE: relazione tra genitori, senso di comunità e appartenenza”

Rispetto agli item relativi al tema “Comunità educante” (cfr. Grafico 21), tutti i campioni danno valutazioni per la maggior parte positive (i genitori in percentuale maggiore rispetto al personale) al sentirsi parte di una comunità dopo l'esperienza dell'ambientamento partecipato, e ancor più alte rispetto all'apprezzamento del condividere l'esperienza con altri genitori.

Si può, dunque, ipotizzare che l'ambientamento partecipato rappresenti un primo tassello per creare una rete relazionale tra genitori che frequentano il servizio e con il servizio stesso.

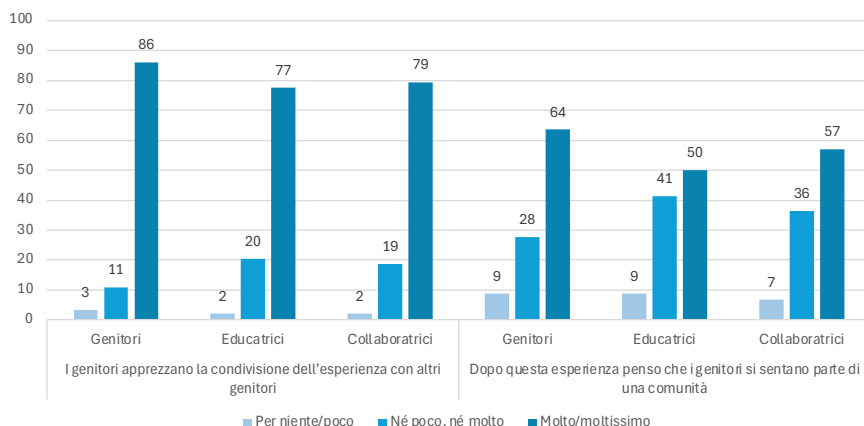


Grafico 21. Esiti relativi agli item sul tema “COMUNITÀ EDUCANTE: relazione tra genitori, senso di comunità e appartenenza”

1.7. Esiti relativi agli item sul tema “CONCILIAZIONE: sostenibilità per i genitori; esigenze lavorative e impegni familiari”

Anche gli item relativi alla conciliazione (cfr. Grafico 22) riportano valutazioni per la maggior parte positive dell'esperienza di ambientamento partecipato: in particolare, 2/3 dei campioni genitori e educatrici ritiene molto/moltissimo che con questo tipo di ambientamento sia più semplice conciliare impegni lavorativi e familiari.

1.8. Esiti relativi agli item sul tema “VALUTAZIONE dell'ambientamento partecipato”

I feedback positivi raccolti lungo tutto il questionario vengono confermati anche dalle risposte alle domande finali di valutazione complessiva dell'esperienza (cfr. Grafico 23): quasi il 90% dei genitori si dichiara complessivamente molto o molto soddisfatto; più del 70% del personale afferma di essere molto/moltissimo favorevole a riproporlo.

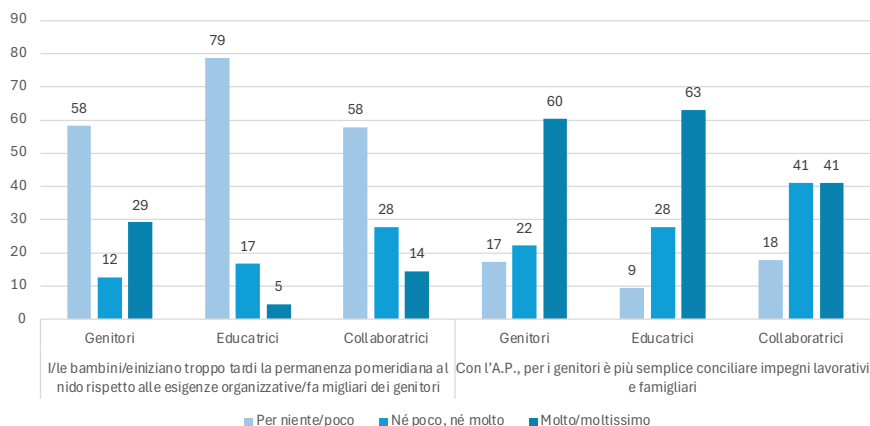


Grafico 22. Esiti relativi agli item sul tema “CONCILIAZIONE: sostenibilità per i genitori; esigenze lavorative e impegni familiari”

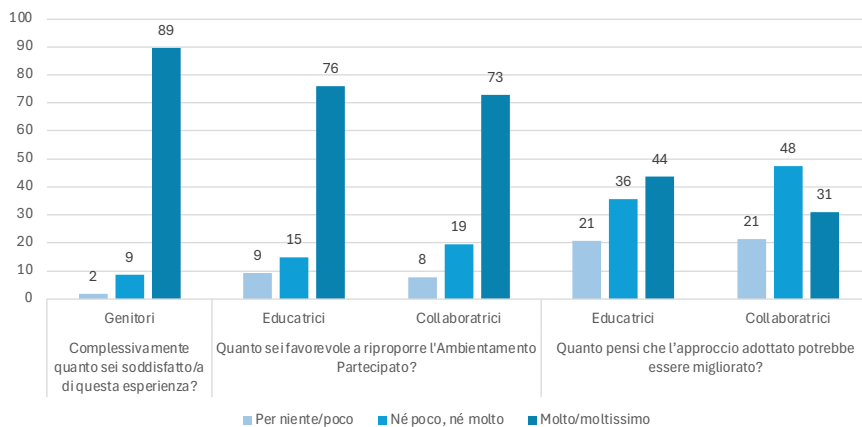


Grafico 23. Esiti relativi agli item sul tema “VALUTAZIONE dell'ambientamento partecipato”

Il fatto che una quota non trascurabile di educatrici (circa la metà) e personale collaboratore (circa un terzo) intraveda margini di miglioramento appare coerente con la natura ancora sperimentale del modello e indica una postura professionale riflessiva, orientata al perfezionamento.

2. Un approfondimento del confronto fra i diversi rispondenti: indici e analisi multivariata

Marco Trentini

2.1. Scelte metodologiche

In questo paragrafo si approfondirà il confronto delle differenze nella valutazione di alcuni aspetti dell'ambientamento partecipato fra i tre campioni di intervistati (genitori, educatrici, personale collaboratore). Sono state analizzate alcune domande presenti in tutte e tre i questionari ma, mentre nel paragrafo precedente è stato riportato un confronto fra le risposte a singole domande, qui sono stati creati cinque indici additivi, che consentono di ottenere il valore complessivo per le singole aree tematiche considerate nei precedenti paragrafi. Gli indici, infatti, sono stati calcolati sommando i punteggi relativi a più domande che fanno riferimento a ogni tema. Essi riguardano per il personale collaboratore, le educatrici e i genitori le principali aree tematiche attorno alle quali sono state sviluppati i questionari:

- l'alleanza educativa, dal punto di vista relazionale e pedagogico;
- la genitorialità;
- il benessere dei bambini;
- una valutazione generale.

Nel caso del personale collaboratore e delle educatrici è stato calcolato un quinto indice che riguarda la valutazione degli aspetti organizzativi.¹

I punteggi dei singoli indici sono stati poi ricodificati in tre intervalli: valutazione bassa, intermedia, alta.²

¹ Gli indici relativi all'alleanza educativa e alla genitorialità comprendono cinque domande e quindi vanno da 5 (chi ha risposto alle cinque domande per niente d'accordo) a 25 (chi ha risposto alle cinque domande moltissimo d'accordo). L'indice relativo al bambino considera due domande e va da 2 a 10. L'indice totale include 13 domande e va da 13 a 65. Infine, in quello relativo agli aspetti organizzativo rientrano 7 domande e, quindi, l'indice va da 7 a 35.

² Per gli indici con 5 domande, gli intervalli sono: bassa 5-11, intermedia 12-18, alta 19-25; per quello con 2 domande sono bassa 2-4, intermedia 5-7, alta 8-10; per quello con 13 domande bassa da 13 a 30, intermedia da 31 a 48, alta da 49 a 65 e, infine, per quello con 7 domande bassa 7-16, intermedia 17-25, alta 26-35.

A partire da un'analisi descrittiva dei valori dei cinque indici, si è poi proceduto a verificare se il ruolo professionale o genitoriale è una variabile che differenzia la valutazione dei rispondenti. È stata svolta un'analisi multivariata, ossia un'analisi statistica che permette di valutare contemporaneamente l'effetto di più variabili. A questo scopo è stata utilizzata una regressione logistica, un modello statistico indicato quando la variabile di interesse assume solo due possibili esiti. In questo caso, la variabile dipendente dicotomica rappresenta l'aver espresso oppure no una valutazione alta ed è stata trasformata in una variabile *dummy*, cioè una variabile numerica che assume valore 1 se la valutazione è alta e 0 se non lo è. Sono state costruite più versioni dello stesso modello statistico, per analizzare il contributo di diversi tipi di variabili. Nel primo modello è stata inserita la variabile indipendente ruolo, che indica la posizione della persona (personale collaboratore, educatrice, genitore). Nel secondo modello sono state aggiunte le variabili di controllo socio-demografiche, che tengono conto delle differenze tra gli individui sulla base del genere, dell'età e del titolo di studio. Nell'analisi relativa agli aspetti organizzativi sono state incluse anche delle variabili che fanno riferimento all'atteggiamento del personale verso l'ambientamento partecipato (quando è stato proposto l'ambientamento partecipato ti sentivi pronto, eri propenso a partecipare alla sperimentazione, sei favorevole a riproporre l'ambientamento partecipato). Il modello statistico con il valore più basso di AIC (criterio di informazione di Akaike), che misura la qualità della stima di un modello facendo riferimento sia alla sua accuratezza sia alla complessità, è stato considerato il migliore per l'interpretazione della relazione causale fra le variabili considerate.

2.2. Esiti dell'analisi multivariata: una certa eterogeneità a seconda dell'ambito

Chiaramente, come ci si poteva aspettare visti i risultati delle analisi presentate nei capitoli precedenti, gli indici confermano la valutazione molto positiva di quasi tutti gli aspetti relativi all'ambientamento partecipato (cfr. Grafico 24). Se si escludono gli aspetti organizzativi le valutazioni positive sono superiori al 50%. Il valore più alto riguarda l'ambito dell'alleanza educativa (61,2% molto). Le valutazioni basse sono sempre inferiori ai 4%. Il valore più basso è 0,6% nell'area genitorialità.

L'indice di valutazione generale vede prevalere la valutazione alta (50,7%),

seguito da quella intermedia (48,4%). Del tutto marginali sono le valutazioni basse (0,9%).

L'ambito valutato meno positivamente sono gli aspetti organizzativi sui quali, come detto, si sono espressi solo il personale collaboratore e le educatrici. In questa area prevale una valutazione intermedia (71,5%), seguita dalla valutazione alta (26,7%). Decisamente contenute sono le valutazioni basse (1,8%).

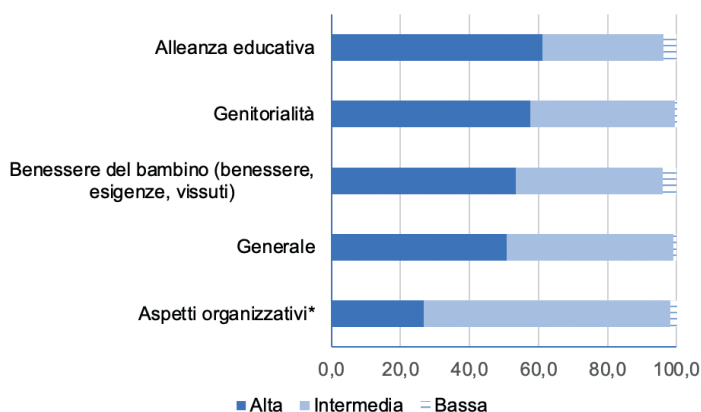


Grafico 24. Indici di valutazione complessiva di alcuni aspetti dell'ambiente partecipato (valori percentuali)

**Solo personale collaboratore e educatrici*

I risultati dell'analisi multivariata sono piuttosto differenziati a seconda dell'ambito. L'eterogeneità riguarda sia l'esistenza di una relazione causale fra le variabili considerate (ruolo professionale o genitoriale, variabili socio-demografiche) sia i predittori, cioè le variabili che in termini di probabilità hanno una relazione causale con un'altra. Per esempio, se l'essere genitore, femmina, avere un alto titolo di studio e essere più giovani, aumenta la probabilità di dare una valutazione alta nell'area tematica alleanza educativa.

Come si vede nella Tabella 3, per l'area genitorialità non ci sono differenze nella probabilità di dare una valutazione alta secondo nessuna delle variabili considerate (ruolo professionale o genitoriale, variabili socio-demografiche).

Tabella 3. Probabilità di dare una valutazione alta ad alcuni ambiti dell'ambientamento partecipato: alleanza educativa, genitorialità, benessere del bambino. Modello di regressione logistica binomiale

Indice genitorialità, valutazione alta			exp b
Intercetta	0,223		1,250
Ruolo (rif. personale collaboratore)			
Educatrice	-0,479		0,620
Genitore	0,398		1,489
AIC	845,56		
Indice alleanza educativa, valutazione alta			exp b
Intercetta	-0,088		0,915
Ruolo (rif. personale collaboratore)			
Educatrice	1,092	**	2,982
Genitore	-0,029		0,971
Genere (rif. femmina)			
Maschio	0,061		1,063
Età (rif. 30-39)			
Meno di 30	0,117		1,125
40-49	-0,413		0,662
Più di 50	0,195		1,215
Titolo di studio (rif. laurea)			
Primaria, secondaria inferiore e superiore	0,901	***	2,462
AIC	753,99		
Indice benessere del bambino, valutazione alta			exp b
Intercetta	-0,362		0,696
Ruolo (rif. personale collaboratore)			
Educatrice	-0,381		0,683
Genitore	1,111	***	3,037
AIC	806,59		

Nota: rif.: categoria di riferimento. AIC: criterio di informazione di Akaike
 Livello di significatività: * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Per l'area alleanza educativa le due variabili che differenziano sono il ruolo e il titolo di studio che risultano essere le uniche statisticamente significative. Nella regressione logistica, il legame tra due variabili viene descritto attraverso un parametro chiamato *odds ratio* (exp b).³ In termini semplici, questo valore serve a capire se e quanto una caratteristica aumenta o diminuisce la probabilità che si verifichi un certo risultato. La sua interpretazione non è immediata, soprattutto quando si vuole valutare quanto sia forte questo effetto. In generale, però, la lettura è la seguente:

- se l'*odds ratio* è maggiore di 1, la probabilità dell'evento aumenta;
- se è minore di 1, la probabilità diminuisce.

In questo caso, il valore dell'*odds ratio* è 2,982, il che significa che chi ricopre il ruolo di educatrice ha una probabilità molto più alta di esprimere una valutazione elevata nell'area dell'alleanza educativa rispetto al personale collaboratore, che costituiscono il gruppo di confronto.

Un risultato simile emerge anche per il titolo di studio: avere un livello di istruzione pari alla scuola primaria, secondaria inferiore o superiore è associato a una probabilità più alta di dare una valutazione elevata rispetto a chi possiede una laurea (*odds ratio* pari a 2,462).

Nel caso dell'indice di benessere del bambino, l'essere genitore aumenta la probabilità di dare una valutazione molto positiva (exp b 3,037).

Il ruolo non incide sulla probabilità di dare una valutazione alta dell'indice totale (cfr. Tabella 4).

In questo caso l'unico predittore è il titolo di studio: avere il titolo di studio di scuola primaria, secondaria inferiore e superiore aumenta la probabilità di una valutazione alta rispetto alla laurea (exp b 1,860).

Infine, nel caso degli aspetti organizzativi (cfr. Tabella 5) che, si ricorda sono stati valutati solo dal personale collaboratore e dalle educatrici, l'unico predittore statisticamente significativo non riguarda né il ruolo né variabili socio-demografiche, ma aspetti relativi all'atteggiamento nei confronti dell'ambientamento partecipato. Chi è favorevole a riproporre l'ambientamento partecipato è più probabile valuti molto positivamente gli aspetti organizzativi (exp b 1,949).

³ L'*odds ratio* è un rapporto tra probabilità: quella che un evento si verifichi in un gruppo e quella che si verifichi in un altro gruppo.

Tabella 4. Probabilità di dare una valutazione generale alta dell'ambientamento partecipato: genitorialità, alleanza educativa, benessere del bambino, totale.

Modello di regressione logistica binomiale

Indice di valutazione generale alta			exp b
Intercetta	-0,489		0,613
Ruolo (rif. personale collaboratore)			
Educatrice	0,026		1,026
Genitore	0,456		1,577
Genere (rif. femmina)			
Maschio	-0,105		0,900
Età (rif. 30-39)			
Meno di 30	-0,100		0,905
40-49	-0,073		0,930
Più di 50	0,033		1,034
Titolo di studio (rif. laurea)			
Primaria, secondaria inferiore e superiore	0,620	**	1,860
AIC	802,04		

Nota: rif.: categoria di riferimento. AIC: criterio di informazione di Akaike

Livello di significatività: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabella 5. Probabilità di dare una valutazione alta agli aspetti organizzativi.

Modello di regressione logistica binomiale

Indice aspetti organizzativi, valutazione alta			exp b
Intercetta	-3,250	***	0,039
Ruolo (rif. personale collaboratore)			
Educatrice	0,063		1,065
Favorevole	0,667	***	1,949
Pronto	0,017		1,017
Propenso	-0,200		0,818
AIC	311,03		

Nota: rif.: categoria di riferimento. AIC: criterio di informazione di Akaike

Livello di significatività: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

2.3. Riflessioni sugli esiti dell'analisi multivariata

Nel complesso, le differenze tra ruoli professionali risultano limitate: i tre gruppi tendono a condividere una valutazione generalmente positiva dell'ambientamento partecipato. Laddove emergono relazioni statisticamente rilevanti, esse riguardano soprattutto due ambiti: l'alleanza educativa e il benessere del bambino.

Per quanto concerne l'alleanza educativa, la relazione tra ruolo e livello di valutazione può essere letta alla luce della specifica posizione occupata nel servizio: per le educatrici, infatti, il rapporto con le famiglie costituisce una dimensione strutturale del lavoro quotidiano e l'ambientamento partecipato può rendere più visibili (e, in alcuni casi, più praticabili) modalità di comunicazione e collaborazione educativa. In questa prospettiva, una maggiore propensione a esprimere valutazioni elevate su tale ambito potrebbe riflettere la centralità attribuita al rapporto con i genitori e alle sue ricadute sulla qualità dell'esperienza educativa.

Per quanto riguarda il benessere del bambino, la tendenza dei genitori a esprimere valutazioni più alte appare coerente con la possibilità offerta dall'ambientamento partecipato di osservare direttamente contesti, routine e pratiche di cura, contribuendo a rafforzare fiducia e senso di sicurezza rispetto all'inserimento. Anche in questo caso, si tratta di una relazione interpretabile considerando il punto di vista specifico di chi vive l'ambientamento come esperienza emotivamente densa e fortemente centrata sulla transizione del proprio figlio.

Infine, rispetto agli aspetti organizzativi, i risultati suggeriscono che il ruolo ricoperto non rappresenta un fattore discriminante, mentre assume maggiore rilevanza l'orientamento complessivo verso l'esperienza: in particolare, una maggiore disponibilità a riproporre l'ambientamento partecipato si associa a valutazioni più elevate della sua sostenibilità organizzativa. Nel complesso, quindi, i dati indicano che le eventuali differenze tra ruoli non mettono in discussione la convergenza di fondo tra i tre campioni, ma aiutano a comprendere come alcune dimensioni dell'esperienza vengano valorizzate in modo diverso a seconda della posizione e delle aspettative con cui l'ambientamento viene vissuto.

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

Chiara Borelli

Nei primi capitoli di questo volume abbiamo analizzato la relazione tra servizi educativi per la prima infanzia e famiglie, esaminandone le complessità e le sfide ricorrenti, le caratteristiche degli attori coinvolti e le principali evidenze scientifiche sul tema. In questo quadro, l'alleanza educativa si configura come un processo dinamico, che si costruisce nel tempo su più piani contemporaneamente (variabili individuali, relazionali, pedagogiche e organizzative): un percorso costellato di possibili "trappole" e distorsioni, ma anche di orizzonti di possibilità per costruzione di una relazione di fiducia che sia solida e sostenibile per tutti gli attori coinvolti. È all'interno di tale cornice che si collocano le riflessioni sulla delicata fase dell'ambientamento nei nidi d'infanzia, di cui nel terzo capitolo è stata ripercorsa l'evoluzione storica. Un'evoluzione che oggi spesso si traduce nel riconoscimento del valore pedagogico di una partecipazione prolungata e attiva del genitore nel servizio educativo nei primi giorni di frequenza del proprio figlio: anzitutto per favorire benessere e senso di sicurezza del bambino nella fase di ingresso, grazie alla progressiva familiarizzazione del genitore con il contesto che favorisce una rassicurazione propria e del figlio; in secondo luogo per sostenere l'avvio di una relazione di fiducia tra famiglia e servizio.

Su questi presupposti, il Comune di Bologna – facendo tesoro di esperienze maturate in Nord Europa e di alcune precedenti esplorazioni condotte in altre realtà italiane – ha scelto di attuare quello che ha definito "ambientamento partecipato". Non solo: ha deciso di accompagnarne i primi anni di sperimentazione con un monitoraggio di ricerca, al fine di verificare

se questa modalità, che va a modificare abitudini consolidate in decenni di storia dei servizi educativi comunali bolognesi, producesse effettivamente gli esiti attesi. È quanto abbiamo approfondito nella seconda parte del volume, dedicata all'indagine sull'ambientamento partecipato nei nidi del Comune di Bologna realizzata nell'anno educativo 2024-2025. Nei prossimi paragrafi sintetizzeremo, dunque, i principali esiti (i *key findings*) della ricerca presentata nei capitoli 5 e 6 e, infine, sveleremo i primi risultati della sperimentazione di una modalità analoga anche nelle scuole dell'infanzia comunali bolognesi.

1. *Key findings* dell'indagine sull'ambientamento partecipato nei nidi bolognesi

I risultati dell'indagine sull'ambientamento partecipato restituiscono un quadro complessivamente molto positivo della sperimentazione nei nidi d'infanzia del Comune di Bologna. Al di là delle specificità dei tre campioni coinvolti, l'esperienza viene riconosciuta come efficace e significativa, con ricadute rilevanti sia sul benessere dei bambini e delle bambine, sia sulla qualità della relazione tra famiglie e servizi. In questa cornice, l'ambientamento partecipato può essere interpretato come un dispositivo pedagogico e organizzativo che, agendo precocemente, contribuisce a porre le basi di un'alleanza educativa più solida, trasparente e corresponsabile.

Nei paragrafi seguenti si articolano i principali *key findings* della ricerca in due macro aree: nodi critici e punti di forza.

1.1. Nodi critici emersi dall'indagine

A fronte di valutazioni complessivamente molto positive, appare opportuno soffermarsi anche sugli item che hanno registrato punteggi relativamente più contenuti e su alcune potenziali criticità, allo scopo di interpretarne le ragioni e di individuare piste di miglioramento per una pratica che, pur risultando già efficace, può essere ulteriormente affinata.

Un'importante premessa è che complessivamente gli aspetti su cui si riscontrano i principali limiti riguardano l'area organizzativa, e non quella pedagogica, come confermato anche dall'analisi multivariata. È, comunque,

utile entrare nello specifico di alcuni elementi lungo i questionari che hanno registrato feedback medi o contrastanti.

Un primo nodo riguarda la serenità del genitore nel distacco, che mostra valutazioni intermedie in tutti e tre i campioni. Tale dato sembra rimandare meno a un limite del modello e più alla natura intrinsecamente complessa della separazione nella primissima infanzia: il distacco raramente può essere descritto come “sereno”, poiché coinvolge dimensioni emotive profonde e non eliminabili. In questa prospettiva, l'ambientamento partecipato non mira ad annullare la fatica del distacco (né potrebbe), ma a predisporre condizioni relazionali e ambientali che ne rendano più sostenibile l'attraversamento, attraverso un contesto percepito come affidabile e accogliente.

Un secondo tema riguarda dimensione “formativa” dell'ambientamento partecipato rispetto alla genitorialità. Per esempio, l'item riguardante la possibilità per i genitori di conoscere meglio il proprio figlio osservandolo a lungo nel contesto nido ha ricevuto punteggi vari da parte del campione genitori: questa variabilità può essere dovuta sia alle aspettative e ai bisogni del singolo genitore, sia dalle condizioni concrete offerte da ciascun servizio per trasformare l'osservazione in esperienza riflessiva. L'item relativo all'idea che l'osservazione delle educatrici “in azione” possa offrire ai genitori spunti per comportarsi con il proprio figlio ha, invece, ricevuto punteggi piuttosto diversi dai vari campioni (più bassi dai genitori e più alti dal personale del nido): questo può indicare che i genitori non siano alla ricerca di modelli da imitare, quanto piuttosto di conferme, rassicurazione e riconoscimento, pur apprezzando molto la qualità relazionale e professionale del personale, come emerge dalle loro risposte ad altre domande.

Un terzo nodo tematico riguarda la percezione della gradualità del percorso di ambientamento, il rispetto delle esigenze dei bambini e il loro senso di sicurezza. Su questi aspetti si osserva una discrepanza tra campioni: il personale del nido esprime valutazioni più caute rispetto ai genitori. Questa differenza può essere letta anche alla luce di pratiche professionali consolidate in modelli precedenti di ambientamento, che possono rendere meno immediata la legittimazione della “gradualità” di una configurazione organizzativa differente.

Il quarto tema a cui porre attenzione ha, invece, a che fare con le risorse umane: mentre una quota consistente di genitori e personale collaboratore considera adeguata la numerosità di educatrici e personale collaboratore durante l'ambientamento, le educatrici risultano più critiche, plausibilmente

perché più esposte alla responsabilità pedagogica e gestionale del percorso e, dunque, più sensibili al bisogno di supporto in alcuni passaggi.

Il quinto nodo riguarda la dimensione relativa al sentirsi parte di una comunità da parte dei genitori, che non ottiene punteggi particolarmente elevati; tale dato può essere interpretato alla luce del fatto che l'ambientamento rappresenta un momento iniziale del percorso e, come tale, costituisce più un punto di avvio che un esito compiuto nella costruzione della comunità educante del nido.

L'ultimo nodo, che forse è il più interessante, riguarda la diversa percezione di genitori e personale del nido su alcuni elementi riguardanti l'alleanza e sulla valutazione complessiva dell'ambientamento. Innanzitutto, è importante evidenziare che la grande maggioranza degli item riconducibili all'alleanza educativa non evidenzia elementi di criticità e riceve valutazioni molto positive, come confermato anche dall'analisi multivariata. Un aspetto merita tuttavia particolare attenzione: solo la metà delle educatrici e del personale collaboratore afferma di sentire riconosciuta la propria professionalità, mentre oltre l'86% dei genitori si dichiara stupito dalla professionalità del personale del nido. Questo scarto sollecita una riflessione sulle ragioni per cui una parte consistente del personale, pur in presenza di valutazioni genitoriali ampiamente favorevoli, non si percepisce adeguatamente riconosciuta e valorizzata sul piano professionale, e su quali strategie possano essere attivate per sostenerne il senso di riconoscimento.

Coerentemente con tale evidenza, anche la valutazione complessiva dell'esperienza risulta più elevata tra i genitori rispetto al personale, che segnala invece che la pratica possa essere migliorata. Tale orientamento può essere letto sia come indicatore di una sperimentazione ancora in fase iniziale, sia come espressione di una postura professionale improntata a responsabilità e rigore riflessivo nel valutare le pratiche in atto.

Nel complesso, tutti questi elementi non mettono in discussione la solidità del modello, ma indicano ambiti su cui investire in termini di chiarificazione condivisa, accompagnamento riflessivo e sostenibilità organizzativa.

È, inoltre, fondamentale evidenziare che l'indagine stessa presenta alcuni limiti, tra cui, in particolare: la sua forte contestualizzazione territoriale, la natura auto-percettiva dei dati raccolti, il possibile sbilanciamento dei campioni e il fatto che il punto di vista dei bambini emerga necessariamente in forma indiretta, attraverso osservazioni e interpretazioni adulte.

1.2. Punti di forza dell'ambientamento partecipato emersi dalla ricerca

a) Benessere e sicurezza dei bambini e delle bambine

Uno dei risultati più rilevanti riguarda il benessere dei bambini e delle bambine durante il periodo di ambientamento. Dai dati emerge una valutazione ampiamente positiva dell'esperienza, che viene percepita come capace di favorire una transizione appropriata verso il contesto del nido. La presenza dei genitori nei primi giorni consente ai bambini di esplorare il nuovo ambiente sentendosi sostenuti emotivamente, facilitando il processo di separazione e l'instaurarsi di relazioni di fiducia con il personale educativo. In questa prospettiva, il tempo condiviso tra bambini, genitori e educatrici non viene vissuto come una semplice fase di passaggio, ma come un vero e proprio spazio educativo, in cui si pongono le basi per una frequentazione serena e continuativa del servizio.

b) Esperienza dei genitori: rassicurazione, fiducia e comprensione del servizio

Dal punto di vista dei genitori, l'ambientamento partecipato viene descritto come un'esperienza fortemente rassicurante. La possibilità di conoscere dall'interno il contesto del nido, di osservare il proprio figlio o la propria figlia in relazione agli altri bambini e agli adulti di riferimento, e di comprendere in modo concreto il funzionamento del servizio contribuisce ad aumentare il senso di fiducia nei confronti dell'istituzione educativa.

I genitori attribuiscono un valore elevato alla possibilità di entrare in contatto diretto con le educatrici e con il personale del nido, apprezzandone la professionalità, le modalità relazionali e la cura degli ambienti e dei momenti di vita quotidiana, come il pasto. Questa conoscenza diretta sembra favorire una rappresentazione del nido non come luogo meramente assistenziale, ma come contesto educativo intenzionale, abitato da competenze professionali riconoscibili.

Un ulteriore elemento significativo riguarda la percezione del tempo trascorso al nido durante l'ambientamento: la maggioranza dei genitori non lo vive come faticoso o inutile, ma più come un investimento relazionale e conoscitivo, capace di produrre benefici.

c) Alleanza educativa e qualità della relazione famiglie-servizi

Uno degli esiti più rilevanti dell'ambientamento partecipato riguarda il

suo potenziale nel porre basi solide per la creazione dell'alleanza educativa tra famiglie e servizi: i risultati mostrano come la condivisione degli spazi e dei tempi del nido nei primi giorni favorisca una relazione più collaborativa, basata su una maggiore conoscenza reciproca e su una comunicazione più fluida.

Dal punto di vista del personale educativo, l'ambientamento partecipato offre l'opportunità di entrare in relazione con i genitori in un clima meno formale e più disteso, che facilita lo scambio di informazioni e la costruzione di un rapporto di fiducia. Allo stesso tempo, la presenza dei genitori consente alle educatrici di rendere visibili le proprie scelte pedagogiche, contribuendo a una maggiore comprensione del progetto educativo da parte delle famiglie.

In questo senso, l'ambientamento partecipato può essere letto come una pratica che agisce in modo preventivo sui possibili fenomeni di dis-alleanza, intervenendo precocemente sulla qualità della relazione e creando le condizioni per una collaborazione più solida nel corso dell'anno educativo.

d) Aspetti organizzativi, conciliazione e sostenibilità dell'esperienza

Un ulteriore ambito di risultati riguarda la sostenibilità organizzativa dell'ambientamento partecipato, nonostante – come detto – sia l'area su cui si ravvisano le principali necessità di miglioramento della pratica. I dati mostrano che la durata complessiva dell'esperienza e le modalità di partecipazione vengono valutate come adeguate dalla maggioranza dei rispondenti. Molti genitori riescono a partecipare utilizzando strumenti di conciliazione come congedi, permessi retribuiti, ferie o forme di flessibilità lavorativa: rispetto a modalità di ambientamento che richiedono una presenza del genitore maggiormente diluita nel tempo, questa formula sembra rispondere meglio alle complesse esigenze conciliative dei genitori contemporanei.

Dal punto di vista dei servizi, l'ambientamento partecipato richiede un investimento organizzativo e professionale significativo, ma viene percepito come sostenibile – soprattutto da chi riconosce il valore di questa pratica – e coerente con una visione educativa orientata alla partecipazione e alla corresponsabilità.

Nel loro insieme, i risultati dell'indagine indicano che l'ambientamento partecipato rappresenta una pratica educativa efficace, capace di rispondere ai bisogni contemporanei di bambini e famiglie. L'esperienza appare in grado

di promuovere benessere, assicurazione, fiducia e collaborazione, e soprattutto di porre le basi per una relazione educativa solida e consapevole tra famiglie e servizi.

Nonostante non sia possibile generalizzare gli esiti dell'indagine ad altri contesti con caratteristiche differenti,¹ dalla rilevazione emerge chiaramente il potenziale trasformativo dell'ambientamento partecipato come dispositivo pedagogico e organizzativo, in grado di incidere in modo significativo sulla qualità dell'esperienza educativa nei servizi per la prima infanzia. Le criticità emerse non indeboliscono il modello, ma ne indicano le traiettorie di consolidamento: investire su riflessioni condivise riguardo alla gradualità della pratica, su spazi di accompagnamento riflessivo affinché il personale si senta riconosciuto nella propria professionalità, e sulla sostenibilità organizzativa (in particolare nei momenti a maggiore intensità di lavoro) appare decisivo per trasformare una sperimentazione efficace in una pratica stabilmente istituzionalizzata.

2. Sperimentare l'ambientamento con la partecipazione del genitore alla scuola dell'infanzia: esiti preliminari

L'efficacia dell'ambientamento partecipato nei nidi ha portato il Coordinamento pedagogico del Comune di Bologna a valutare la possibilità di estendere questa pratica, opportunamente adattata, anche alle scuole dell'infanzia e di accompagnarne l'implementazione con un monitoraggio, anche alla luce del fatto che alcune scuole dell'infanzia adiacenti ai nidi maggiormente "esperti" avevano già avviato da un paio d'anni pratiche di partecipazione delle famiglie all'ambientamento. Comune e Università di Bologna hanno,

¹ Nel contesto bolognese, specialmente in alcuni quartieri, si riscontra una notevole presenza di famiglie con background migratorio e si può, pertanto, affermare che il modello risulti efficace anche in questi contesti. Tuttavia, l'eventuale barriera linguistica è uno dei fattori da tenere in considerazione nel momento in cui si intenda "esportare" questo modello di ambientamento in contesti con caratteristiche specifiche, come per esempio tassi molto alti di famiglie di recente immigrazione con difficoltà linguistiche. Allo stesso tempo, va considerata l'opportunità positiva offerta da questo modello di ambientamento che può aprire la strada ad interessanti modalità di comunicazione corporea e non verbale, facilitate dal trascorrere tanto tempo insieme ai genitori.

pertanto, deciso di prolungare la durata della convenzione relativa alla ricerca *Bologna che cresce* e di realizzare nell'anno educativo 2025-2026 un'indagine per monitorare l'andamento di quello che nelle scuole dell'infanzia è stato definito come “ambientamento con partecipazione del genitore”.

Gli strumenti di indagine sviluppati per i nidi – tre questionari somministrati tramite piattaforma online, rivolti a genitori, educatrici e personale collaboratore – sono stati ritenuti adeguati anche alla sperimentazione nelle scuole dell'infanzia, pur ravvisando la necessità di operare alcuni opportuni adattamenti al contesto specifico, che presenta caratteristiche sia organizzative che pedagogiche differenti.

La principale differenza tra la pratica di partecipazione dei genitori all'ambientamento attuata nei nidi e quella realizzata nelle scuole dell'infanzia riguarda la quantità di tempo che il genitore trascorre all'interno del servizio, che è proporzionata alle esigenze dei bambini nelle loro diverse età e alle pratiche di ambientamento (che nelle scuole dell'infanzia sono più brevi rispetto al nido): nel monitoraggio sono stati, pertanto, inclusi 26 servizi 3-6 che nell'anno 2025-2026 hanno fatto partecipare i genitori all'ambientamento per almeno una mattinata (minimo 2 ore), proponendo loro di prendere parte alle routine usuali e/o coinvolgendoli in laboratori o attività strutturate.

Gli esiti di questa indagine – nonostante il campione non sia particolarmente ampio (123 genitori, 100 insegnanti, 43 collaboratori/trici) – sono coerenti con quelli emersi dalla rilevazione nei nidi e mostrano anche nelle scuole dell'infanzia un giudizio complessivamente molto positivo sull'ambientamento con partecipazione del genitore, con una sostanziale convergenza tra i tre punti di vista, pur con differenze di intensità. La dimensione più forte e trasversale riguarda la funzione di rassicurazione e di costruzione della relazione scuola-famiglie: per i genitori l'esperienza risulta rassicurante e accresce la fiducia nel personale e nella scuola (con percentuali di “molto/moltissimo” intorno all'80-90% negli item chiave); anche insegnanti e personale collaboratore riconoscono questa funzione, con valori elevati di accordo rispetto a rassicurazione, fiducia e comprensione di regole e funzionamento.

Una seconda evidenza rilevante riguarda la qualità percepita del lavoro del personale e dell'organizzazione dell'esperienza: dai genitori emergono valutazioni molto alte sulle modalità relazionali e sulla professionalità del personale (oltre il 90% di “molto/moltissimo” su diversi item relazionali e circa tre quarti sullo “stupore positivo” per la professionalità), insieme a una

percezione di chiarezza organizzativa e di buon lavoro d'équipe. Dal lato del personale, il lavoro d'équipe e la chiarezza dell'organizzazione sono confermati come elementi solidi; inoltre, sia insegnanti sia personale collaboratore riportano livelli molto bassi di disagio legati allo “sguardo” dei genitori, segnalando che la loro presenza non viene vissuta, in modo significativo, come intrusiva.

Accanto a questo quadro positivo, emergono alcuni aspetti critici che indicano prospettive di miglioramento, che – come emerso anche nei nidi – riguardano soprattutto gli aspetti organizzativi, ulteriormente affinabili in termini di sostenibilità del dispositivo. Un ulteriore punto su cui riflettere riguarda il riconoscimento della professionalità del personale: mentre i genitori esprimono livelli di apprezzamento molto elevati, insegnanti e personale collaboratore riportano una gratificazione più contenuta rispetto al riconoscimento ricevuto, indicando un'area di lavoro in termini di comunicazione e valorizzazione della professionalità.

Complessivamente, l'84% dei genitori si dichiara “molto/moltissimo” soddisfatto dell'esperienza (a fronte di un 2% “per niente/poco” soddisfatto), mentre le insegnanti risultano “molto/moltissimo” propense a ripetere l'esperienza nel 70% dei casi. I genitori appaiono mediamente più entusiasti rispetto al personale, che esprime valutazioni molto positive ma più caute rispetto alle condizioni di sostenibilità e alla necessità di mettere a punto ulteriormente il dispositivo. È tuttavia significativo che, nonostante alcune resistenze iniziali, dopo l'esperienza cresca nelle insegnanti la disponibilità e la volontà di riproporla, portando quindi a concludere che la partecipazione dei genitori alla fase di ambientamento sia una pratica positiva ed efficace anche nelle scuole dell'infanzia, pur con i dovuti adattamenti.

Bibliografia

- Addi-Racchah A., Dusi P., Seeberger Tamir N. (2021), "What can we learn about research on parental involvement in school? Bibliometric and thematic analyses of academic journals", *Urban Education*, 58(10), pp. 2276-2307. DOI: <https://doi.org/10.1177/00420859211017978>.
- Anolli L. (1986), La discontinuità come condizione della continuità educativa tra famiglia e scuola, In: V. Cesareo, C. Scurati (a cura di). *Infanzia e continuità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 111-125.
- Antonietti M., Guerra M., Luciano E. (2021), "Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie durante il lockdown", *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), pp. 153-170.
- Balduzzi L. (2006), "Le leggi del nido. Uno sguardo alla normativa che regola i servizi per le bambine e i bambini da zero a sei anni", in P. Manuzzi, A. Gigli (a cura di), *Per una pedagogia del nido. Scenari e orientamenti educativi*, Guerini Scientifica, Milano, pp. 31-48.
- Balduzzi L., Lazzari A. (2024), "Il ruolo del coordinamento pedagogico per l'implementazione del sistema integrato 0-6 nei territori", in *La pedagogia nella città che cambia. Note a margine, studi e ricerche a partire dal Convegno SIPED di Aosta (15-16 dicembre 2023)*, PensaMultimedia, Lecce, pp. 115-123.
- Balduzzi L., Lazzari A., Cigala A., Cavanna D., Bizzi F., Migliorini L., Emiliani F., Molina P. (2018), "Commenti a "Interventi educativi per la prima infanzia: a chi fa bene il nido?"", in *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, pp. 559-580. DOI: <https://doi.org/10.1449/91521>.
- Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. (1996), "Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency", *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), pp. 364-374. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>.

- Barnard W.M. (2004), "Parent involvement in elementary school and educational attainment", *Children and Youth Services Review*, 26(1), pp. 39-62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.002>.
- Bastianoni P. (2009), "Funzioni di cura e genitorialità", *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 4(1), pp. 37-53. DOI: <https://doi.org/10.13128/RIEF-3332>.
- Baumgartner J., Carson R.L., Apavaloie L., Tsouloupas C.N. (2017), "How much do they need to be the same? What parents believe about continuity between home and childcare environments", *Early Child Development and Care*, 187(7), pp. 1184-1193. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1160387>.
- Bossi T., Brites S., Piccinini C. (2017), *Adjustment of babies to daycare: Aspects that facilitate adjustment or not*, *Paideia*, 27(Suppl. 1), pp. 448-456. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201710>.
- Bove C. (2001), "Inserimento: a strategy for delicately beginning relationship and communication", in L. Gandini, C.P. Edwards, *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care*, Teachers College Press, New York.
- Bove C. (2013), "Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le 'culture' dell'inserimento/ambientamento oggi", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 7, 1, pp. 5-17.
- Bove C. (2022), *Accogliere i bambini. Le culture dell'ambientamento nei servizi educativi 0-6*, Carocci, Roma.
- Bowler D.E., Buyung-Ali L.M., Knight T.M., Pullin A.S. (2010), "A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments" in *BMC Public Health*, 10, 456.
- Brantlinger E., Majd-Jabbari M., Guskin S.L. (1996), "Self-interest and liberal educational discourse: How ideology works for middle-class mothers", *American Educational Research Journal*, 33(3), pp. 571-597. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312033003571>.
- Brighi A., Guarini A., Melotti G., Galli S., Genta M.L. (2012), "Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying", *Emotional & Behavioural Difficulties*, 17(3-4), pp. 375-388. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704684>.
- Canal T., Gualtieri V. (2017), "Genitorialità e work life balance. Non solo questioni di genere", *Sinapsi*, 7(1), pp. 35-69.
- Cantin G., Plante I., Dagenais C., Pomerleau A. (2012), *Parent-teacher relationships among beginning caregivers in Canada: A quantitative study*, *Early Childhood Education Journal*, 40(5), pp. 265-274. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0522-0>.
- Catarsi E. (1990), Continuità educativa e scuola dell'infanzia. In: S. Mantovani (a cura di): *La scuola del bambino*, Juvenilia, Bergamo, pp. 92-113.
- Catarsi E. (2008), "Introduzione", in Comune di Firenze, Assessorato alla Pubblica Istruzione, Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia, *Linee*

- guida per i servizi educativi alla prima infanzia. Ambientamento*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), pp. 7-10.
- Catarsi E. (a cura di) (2003), *Essere genitori oggi. Un'esperienza di educazione familiare nell'Empolese Valdesa*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa).
- Catarsi E., Fortunati A. (2004), *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- Catarsi E., Pourtois J.P. (a cura di) (2011), *Educazione familiare e servizi per l'infanzia. XIII Congresso Internazionale. Firenze 17-19 novembre 2010*, Firenze University Press.
- Coelho V., Torres N., Fernandes M., Santos A.J., Veríssimo M. (2019), *Predictors of parent-teacher communication during infant transition to childcare in Portugal, Early Child Development and Care*, 189(13), pp. 2126-2140. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1439940>.
- Coleman M., Ganong L. (2004), *Handbook of contemporary families: considering in the past, contemplating the future*, Sage Publications, New York.
- Comune di Bologna (2001), *Entrare al nido a piccoli passi. Strategie per l'ambientamento*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Comune di Bologna (2023), *Bologna Cresce – Traiettorie pedagogiche per lo sviluppo dei Servizi ZeroSei*, Comune di Bologna, Bologna.
- Comune di Padova (2023), *Intrecci per educare*, Comune di Padova, Padova, consultabile online: https://www.comune.padova.it/sites/default/files/attachment/02_Intrecci%20per%20educare_web.pdf (ultima consultazione: 7/03/2026).
- Contini M. (Ed.) (2012), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma.
- Del Boca D., Oggero N., Profeta P., Rossi M. (2020), "Women's and men's work, housework and childcare, before and during COVID-19", *Review of Economics of the Household*, 18(4), pp. 1001-1017.
- Dello Preite F. (2021), "Donne, famiglie e pandemia. Tra vecchie e nuove discriminazioni al femminile", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18, 1, pp. 209-224.
- Demozzi S., Gigli A., Cino D. (2019), "I media digitali come strumenti per "esercitare e performare" la genitorialità (parte 1): literature review e presentazione della ricerca", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 15, 2, pp. 79-92.
- Demozzi S., Gigli A., Cino D. (2019a), "I media digitali come strumenti per "esercitare e performare" la genitorialità (parte 2): analisi e discussione dei risultati", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 15, 2, pp. 79-92.
- Deriu F. (a cura di) (2008), *Orizzonti difficili. Instabilità lavorativa e scelte familiari a Roma*, Carocci, Roma.
- Deslandes R., Royer É., Potvin P., Leclerc D. (1999), "Patterns of home and school partnership for general and special education students at the secondary level", in *Exceptional Children*, 65, 4, pp. 496-506. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440299906500405>.

- Dewey J. (1975), *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Di Genova N. (2021), "La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione", in *Pedagogia oggi*, 19, 1, pp. 139-144.
- Domina T. (2005), "Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school", in *Sociology of Education*, 78, 3, pp. 233-249. DOI: <https://doi.org/10.1177/003804070507800303>.
- Dozza L., Cerocchi L. (2018), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Dusi P. (2012), "The family-school relationship in Europe: A research review", in *Ceps Journal*, 2, pp. 13-34.
- Ebersold S. (2017), "Éducation inclusive: privilège ou droit?", in *Revue française de pédagogie*, pp. 121-122.
- EIGE (2025), *Gender Equality Index 2025*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Elfer P., Goldschmied E., Selleck D. (2010), *Persone chiave al nido. Costruire rapporti di qualità*, B. Ongari (a cura di), Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Epstein J.L. (2009), *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*, Corwin Press, New York.
- Epstein J.L. (2011), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.), Westview Press, Boulder.
- Epstein J.L., Sheldon S.B. (2002), "Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement", in *The Journal of Educational Research*, 95, 5, pp. 308-318. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>.
- Faircloth C. (2014), "Intensive fatherhood? The (Un)involved Dad", in E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, J. Macvarish (a cura di), *Parenting Culture Studies*, Palgrave Macmillan, London, pp. 94-99.
- Fan X., Chen M. (2001), "Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis", in *Educational Psychology Review*, 13, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>.
- Fantuzzo J., Tighe E., Childs S. (2000), "Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education", in *Journal of Educational Psychology*, 92, 2, pp. 367-376. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>.
- Ferrera M. (2008), *Il fattore D.*, Mondadori, Milano.
- Formenti L. (2001), "Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia", in *Studium Educationis*, 1, pp. 100-110.
- Fortunati A. (1989), "L'inserimento del bambino nel nido. Verso un approccio sistemico", in *Bambini*, 6, pp. 1-7.
- Fortunati A. (2006), "La costruzione delle identità di bambini e genitori in una

- ecologia educante differenziata e partecipe”, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 81-97.
- Francis V., Pileri A. (2021), “Éducation familiale et systèmes éducatifs inclusifs”, in *La nouvelle revue Éducation et société inclusives*, 89-90, 1, pp. 5-11.
- Fricker M. (2007), *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*, Oxford University Press, Oxford. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>.
- Frome P.M., Eccles J.S. (1998), “Parents’ influence on children’s achievement-related perceptions”, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 2, pp. 435-452. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.435>.
- Fruggeri L. (2002), “Genitorialità e competenza educativa in contesti triadici”, in F. Emiliani (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*, Carocci, Roma, pp. 109-131.
- Fruggeri L. (2011), “Genitorialità: dalla attribuzione di un ruolo all’esercizio di una funzione”, in A. Gigli (a cura di), *Maestra, ma Sara ha due mamme?*, Guerini, Milano, pp. 66-77.
- Fruggeri L. (2014), “Famiglie contemporanee e servizi educativi in Italia: la necessità di una relazione co-evolutiva”, in M. Guerra, E. Luciano (a cura di), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l’infanzia in una prospettiva internazionale*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma, pp. 33-45.
- Galar dini A. (a cura di) (2012), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci, Roma.
- Germani S., De Santis C. (2022), “L’effetto del coinvolgimento dei genitori sulla motivazione ad apprendere e sul benessere degli studenti”, in *QTimes – Webmagazine*, 14, 3. DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_14329.
- Gigli A. (2007), *Famiglie mutanti. Per una pedagogia delle famiglie nella società globalizzata*, ETS Edizioni, Pisa.
- Gigli A. (2012), “L’alleanza ai tempi della crisi: elementi di problematicità e fattori propulsivi”, in M. Contini (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma, pp. 35-48.
- Gigli A. (2016), *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma.
- Gigli A. (2019), “Information and Communication Technologies in school-family communication and parental involvement in children’s schooling: data from a research”, in *Pedagogia Più Didattica*, 5, 2, pp. 1-8.
- Gigli A. (2023), “Reflections on the role of mothers in determining and bridging the gender gap in family care work: evolution is triggered from below”, in *Women & Education*, 1, 2, pp. 16-21.
- Gigli A. (a cura di) (2021), *L’alleanza con le famiglie: una potente risorsa educativa*, Edizioni Junior-Bambini S.r.l., Reggio Emilia.
- Gigli A. (a cura di) (2021b), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, fa-*

- miglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Edizioni Junior-Bambini S.r.l., Reggio Emilia.
- Gigli A., Borelli C. (2024), *Naturalmente connessi. Prospettive di educazione esperienziale e nature-based*, Edizioni Junior-Bambini S.r.l., Reggio Emilia.
- Gigli A., Borelli C. (2025), "Il timore di non "essere abbastanza": dati di ricerca sulle difficoltà dei genitori contemporanei e riflessioni pedagogiche sulle prospettive di alleanza educativa e sostegno alla genitorialità", in *La Famiglia*, 172/2025, Gruppo Editoriale Studium.
- Gigli A., Chieregato N., Borelli C. (2024), "Rappresentazioni di genitorialità ideale e difficoltà: alcune suggestioni dagli esiti della ricerca "La parola ai genitori" condotta nei servizi 0-6 del Comune di Livorno", in *Pedagogia Più Didattica*, 10, pp. 47-62. DOI: <https://doi.org/10.14605/PD1022404>.
- Gigli A., Demozzi S., Castillo M.P. (2019), "La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana", in *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, pp. 15-30.
- Gigli A., Trentini M. (2021), "Despite the Virus. A Survey with Parents on Early Childhood Education Services and Families, in Covid-19", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18, 1, pp. 29-60.
- Goldschmied E., Jackson S. (1996), *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Gonzalez A.R., Holbein M.F.D., Quilter S. (2002), "High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles", in *Contemporary Educational Psychology*, 27, 3, pp. 450-470. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1104>.
- Goodall J., Montgomery C. (2014), "Parental involvement to parental engagement: A continuum", in *Educational Review*, 66, 4, pp. 399-410. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>.
- Graue M.E., Kroeger J., Prager D. (2001), "A Bakhtinian analysis of particular home-school relations", in *American Educational Research Journal*, 38, 3, pp. 1-32.
- Greenwald A.G., Banaji M.R. (1995), "Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes", in *Psychological Review*, 102, 1, pp. 4-27. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.1.4>.
- Grolnick W.S., Kurowski C.O., Dunlap K.G., Hevey C. (2000), "Parental resources and the transition to junior high", in *Journal of Research on Adolescence*, 10, 4, pp. 465-488. DOI: https://doi.org/10.1207/SJRA1004_05.
- Grolnick W.S., Ryan R.M., Deci E.L. (1991), "Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents", in *Journal of Educational Psychology*, 83, 4, pp. 508-517. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>.
- Grolnick W.S., Slowiaczek M.L. (1994), "Parents' involvement in children's school

- ling: A multidimensional conceptualization and motivational model”, in *Child Development*, 65, 1, pp. 237-252.
- Grossman P. *et al.* (2026), “Why the Polyvagal Theory is Untenable. An international expert evaluation of the polyvagal theory and commentary upon Porges, S.W. (2025). Polyvagal theory: current status, clinical applications, and future directions”, in *Clinical Neuropsychiatry*, 22, 3, pp.169-184. <https://doi.org/10.36131/cnforiteditore20260110>
- Guerra M., Luciano E. (a cura di) (2014), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma.
- Hartig T., Mang M., Evans G.W. (1991), “Restorative Effects of Natural Environment Experiences”, in *Environment and Behavior*, 23, 1, pp. 3-26.
- Hays S. (1996), *The cultural contradictions of motherhood*, Yale University Press, New Haven.
- Henderson A., Mapp K.L. (2002), *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*, Southwest Educational Development Laboratory, Austin (TX).
- Hoover-Dempsey K.V., *et al.* (2005), “Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications”, in *The Elementary School Journal*, 106, 2, pp. 105-130. DOI: <https://doi.org/10.1086/499194>.
- Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M. (1995), “Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?”, in *Teachers College Record*, 97, 2, pp. 310-331. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>.
- Iaccarino S. (2018), “La Teoria Polivagale e i bambini: la sensazione di sicurezza”, in *percorsiformativi06*, consultabile online: <https://percorsiformativi06.it/la-teoria-polivagale-e-i-bambini-la-sensazione-di-sicurezza/> (ultima consultazione: 7/03/2026).
- ISTAT (2023), *Occupati e disoccupati*, in (consultabile online): <https://www.istat.it/it/files/2023/05/cs-occupati.pdf> (ultima consultazione: 4/02/2026).
- Izzo C.V., Weissberg R.P., Kasprow W.J., Fendrich M. (1999), “A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance”, in *American Journal of Community Psychology*, 27, 6, pp. 817-839. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1022262625984>.
- Kaplan S. (1995), “The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework”, in *Journal of Environmental Psychology*, 15, 3, pp. 169-182.
- Lang S., Schoppe-Sullivan S.J., Jeon L. (2017), “Examining a self-report measure of parent-teacher cocaring relationships and associations with parental involvement”, in *Early Education and Development*, 28, 1, pp. 96-114. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1195672>.
- Lareau A. (2003), *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*, University of California Press, Berkeley (CA).

- Layland J., Smith A. (2015), "Quality in home-based child care for under-two-year old children in Aotearoa New Zealand: Conceptualising quality from stakeholder perspectives", in *New Zealand Journal of Educational Studies*, 50, 2, pp. 269-284. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40841-015-0019-7>.
- Lorenzini S., Bolognesi I. (2017), *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bononia University Press.
- Madera R. (1997), "Di padre in figlio", in B. Mapelli, M. Piazza (a cura di), *Tra uomini e donne*, Il saggiatore, Milano.
- Mantovani S., Restuccia Saitta L., Bove C. (2009), *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, FrancoAngeli, Milano.
- Mantovani S., Terzi N. (1987), "L'inserimento", in A. Bondioli, S. Mantovani, *Manuale critico dell'asilo nido*, FrancoAngeli, Milano, pp. 215-232.
- Marchesi F. (2005), "I genitori al nido oggi: problematiche emergenti", in P. Manuzzi, A. Gigli (a cura di), *Per una pedagogia del nido*, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano, pp. 155-167.
- Marchesi F., Benedetti S., Emiliani F. (2002), "L'asilo nido: un servizio per la prima infanzia", in F. Emiliani (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*, Carocci, Roma, pp. 133-156.
- Mattingly D.J., Prislun R., McKenzie T.L., Rodriguez J.L., Kayzar B. (2002), "Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs", in *Review of Educational Research*, 72, 4, pp. 549-576. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543072004549>.
- McHale J.P., Sirotkin Y.S. (2019), "Coparenting in diverse family systems", in M.H. Bornstein (a cura di), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (3rd ed.), Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 137-166.
- Miedel W.T., Reynolds A.J. (1999), "Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter?", in *Journal of School Psychology*, 37, 4, pp. 379-402. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00023-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00023-0).
- Milani P. (2008), *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce.
- 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*, Kite, Padova.
- Milani P., Pegoraro E. (2009), "Conciliare lavoro e famiglia", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 1, pp. 37-48. DOI: <https://doi.org/10.13128/RIEF-3027>.
- Morino E. (2002), "Lo spazio semantico delle rappresentazioni materne e paterne: un contributo alla ricerca in educazione familiare", in F. Giannone (a cura di), *La famiglia che nasce*, FrancoAngeli, Milano, pp. 150-191.
- Moss P. (2006), "Structures, understandings and discourses: possibilities for re-envisioning the early years childhood worker", in *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7, 1, pp. 30-41.

- Moss P. (2014), “Creare le condizioni per costruire un’alleanza educativa con le famiglie”, in Guerra M., Luciano E. (2015) (a cura di), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l’infanzia in una prospettiva internazionale*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma, pp. 33-45.
- Naldini M., Saraceno C. (2011), *Conciliare famiglia e lavoro. Vecchi e nuovi patti tra sessi e generazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Naldini M., Saraceno C. (2011), *Conciliare famiglia e lavoro. Vecchi e nuovi patti tra sessi e generazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Natoli S., Batini F., Toti G. (2016), “Uguali e diversi: un’indagine comparativa tra generazioni sulle attese e le percezioni relative alla genitorialità”, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 11, 1, pp. 49-70. DOI: <https://doi.org/10.13128/RIEF-18500>.
- Okagaki L., Frensch P.A. (1998), “Parenting and children’s school achievement: A multiethnic perspective”, in *American Educational Research Journal*, 35, 1, pp. 123-144. DOI: <https://doi.org/10.2307/1163454>.
- Owen M., Ware A., Barfoot B. (2000), “Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions”, in *Early Childhood Research Quarterly*, 15, pp. 413-428.
- Pianta R.C. (1999), *Enhancing relationships between children and teachers*, American Psychological Association, Washington (DC).
- Pileri A. (2021), “Infanzie, famiglie, personale dei servizi zero-sei al tempo del Covid-19. Quale co-educazione possibile?”, in A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Junior-Bambini, Reggio Emilia, pp. 185-198.
- Pileri A., Prévôt O., Silva C. (2023), “Inclusion dans les cités de l’éducation. Paradigmes et partenariats possibles pour contrer les risques d’exclusion et de mal-être des familles”, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 22, 1, pp. 7-16. DOI: <https://doi.org/10.36253/rief-14880>.
- Pirchio S., Taeschner T., Volpe E. (2011), “The role of parent-teacher involvement in child adjustment and behaviour in child-care centres”, in *International Journal about Parents in Education*, 5, 2, pp. 56-64.
- Porges S.W. (2014), *La teoria polivagale. Fondamenti neurofisiologici delle emozioni, dell’attaccamento, della comunicazione e dell’autoregolazione*, Giovanni Fioriti, Roma.
- Pourtois J.P. (2001), “Dall’educazione implicita all’educazione implicativa”, in P. Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare*, Erickson, Trento, pp. [in-serire pagine].
- Pourtois J.P., Desmet H. (a cura di) (2015), *L’éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l’éducation*, PUF, Paris.
- Rayna S., Rubio M.N., Scheu H. (a cura di) (2010), *Parents-professionnels: la coéducation en questions*, Erès, Toulouse.

- Rentzou K. (2013), "Exploring parental preferences: care or education? What do Greek parents aspire from day care centres?", in *Early Child Development and Care*, 183, 12, pp. 1906-1923. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.767247>.
- Salmieri L. (2006), *Coppie flessibili. Progetti e vita quotidiana dei lavoratori atipici*, Il Mulino, Bologna.
- Save the Children (2022), *Le equilibriste. Maternità in Italia*, in (consultabile online): https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/le-equilibriste-la-maternita-italia-nel-2022_1.pdf (ultima consultazione: 7/03/2026).
- Siegel D.J. (2001), *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Simmel G. (1995), *La metropoli e la vita dello spirito*, Armando, Roma.
- Sità C. (2017), "La genitorialità intensiva e le sue implicazioni per la relazione tra genitori e professionisti", in *Consultori Familiari Oggi*, pp. 45-55.
- Soriani A. (2021), "Le sfide, in termini di inclusione, di una scuola forzata alla non-presenza. Esiti di una ricerca condotta presso un istituto comprensivo del territorio bolognese", in A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia, pp. 132-144.
- Snoek A., Horstkötter D. (2021), "Neuroparenting: the Myths and the Benefits. An Ethical Systematic Review", in *Neuroethics*, 14, 387-408 (2021). <https://doi.org/10.1007/s12152-021-09474-8>
- Swartz M., Easterbrooks M. (2014), "The role of parent, provider, and child characteristics in parent-provider relationships in infant and toddler classrooms", in *Early Education and Development*, 25, 4, pp. 573-598. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.822229>.
- Tinessa F., Zoffoli V. (2016), "L'inserimento al nido in soli tre giorni", in *Bambini*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma, pp. 58-61.
- Tinessa F., Zoffoli V. (2017), "L'inserimento in tre giorni: approda in Italia il modello svedese", in *percorsiformativi06*, consultabile online: <https://percorsiformativi06.it/linserimento-tre-giorni-approda-italia-modello-svedese/> (ultima consultazione: 7/03/2026).
- Tinessa F., Zoffoli V. (2018), "La dimensione temporale nell'inserimento", in *Bambini*, Edizioni Junior-Bambini S.r.l., Reggio Emilia, pp. 60-63.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2001), "Teacher Efficacy: Capturing an elusive construct", in *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783-805. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Twohig-Bennett C., Jones A. (2018), "The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes", in *Environmental Research*, 166, pp. 628-637.
- Vandenbroeck M. (2011), *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*, Junior, Bergamo.

- Walker J.M.T., Wilkins A.S., Dallaire J.R., Sandler H.M., Hoover-Dempsey K.V. (2005), "Parental involvement: Model revision through scale development", in *The Elementary School Journal*, 106, 2, pp. 85-104.
- White K.R., Taylor M.J., Moss V.D. (1992), "Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs?", in *Review of Educational Research*, 62, pp. 91-125.
- Xu J., Corno L. (2003), "Family help and homework management reported by middle school students", in *The Elementary School Journal*, 103, 5, pp. 503-517. DOI: <https://doi.org/10.1086/499737>.

L'AMBIENTAMENTO PARTECIPATO

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

Alessandra Gigli è professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Bologna. Si occupa di educazione, famiglie contemporanee, genitorialità e relazioni scuola-famiglia. Svolge attività di ricerca, didattica e formazione. È responsabile scientifica del CREIF/UNIBO (Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglie) e autrice di numerose pubblicazioni in ambito pedagogico.

Chiara Borelli è assegnista di ricerca all'Università di Bologna e docente a contratto presso l'Università di Parma e la University Studies Abroad Consortium (Reggio Emilia). Le sue ricerche spaziano dalla pedagogia delle famiglie, all'educazione esperienziale in natura, all'intersezionalità; fa parte del CREIF/UNIBO (Centro di Ricerche Educative su Infanzie e Famiglie). È anche formatrice, psicomotricista e insegnante.

L'ambientamento partecipato è una pratica sempre più diffusa nei servizi educativi per la prima infanzia ma, per il suo carattere innovativo, pone alcune importanti domande: può favorire l'alleanza educativa con le famiglie? Riesce a salvaguardare il benessere di bambini e bambine nei delicati momenti di transizione? È sostenibile per genitori e professionisti dell'educazione, e questi che opinioni ne hanno?

Per rispondere a questi interrogativi è nata la ricerca promossa dal Comune di Bologna e realizzata dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, volta a comprendere le potenzialità dell'ambientamento partecipato e ad analizzare l'approccio già sperimentato nei servizi educativi del territorio bolognese.

Nella prima parte si approfondiscono le trasformazioni delle famiglie contemporanee, il significato dell'alleanza educativa e le possibili criticità della relazione tra servizi e genitori; si ricostruiscono l'evoluzione storica delle pratiche di ambientamento e i riferimenti teorici dell'approccio partecipato; si documenta la sperimentazione realizzata nei nidi d'infanzia del territorio bolognese.

La seconda parte, invece, presenta la ricerca empirica che dà voce a genitori, educatrici e personale collaboratore, mettendo in luce punti di forza e criticità del modello.

Il volume offre strumenti di riflessione utili a educatori, coordinatori pedagogici, studenti e genitori.

ISBN 979-12-5635-201-2



9 791256 352012