

Multiple e composite: identità senza etichette.  
Educare al rispetto dell'alterità fin dalla prima infanzia  
**Multiple and composite: identities without labels.**  
**Teaching respect for otherness from early childhood**

**Elisabetta Musi**

Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale – Università Cattolica di Piacenza, elisabetta.musi@unicatt.it

**Clarissa Ziliani**

Educatrice 0-6 e pedagogista, clariundici@gmail.com

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

L'educazione dovrebbe garantire fin dalla prima infanzia l'acquisizione di gradi via via maggiori di consapevolezza di sé, delle proprie potenzialità, della loro espressione nel rispetto delle differenze altrui. Attraverso processi di individuazione e progressiva autodeterminazione i bambini e le bambine imparano a percepirci, a conoscersi, a scoprire le proprie attitudini. Ma dietro l'apparente neutralità delle azioni educative e delle espressioni linguistiche, spesso si celano limitazioni, stereotipi e pregiudizi che, più o meno consapevolmente, vengono trasmessi a chi sta crescendo. Nel tentativo di mostrare come sia possibile contrastare questo rischio, il contributo presenta l'esperienza di un servizio per l'infanzia impegnato in una lettura problematizzante dei modi con cui la cultura interpreta le differenze interpersonali e dei rigidi modelli identitari ad essa sottesi.

### KEYWORDS

**Rispetto, multidimensionalità, possibilità, costruzione identitaria, responsabilità politica**  
**Respect, multidimensionality, possibility, identity construction, political responsibility**

Education should ensure that, from early childhood, children gradually acquire greater awareness of themselves, their potential, and how to express themselves while respecting each other's differences.

Through processes of identification and progressive self-determination, children learn to perceive themselves, get to know themselves, and discover their own aptitudes. However, behind the apparent neutrality of educational actions and linguistic expressions, there are often limitations, stereotypes, and prejudices that are transmitted, more or less consciously, to those who are growing up.

In an attempt to show how this risk can be countered, this contribution presents the experience of a childcare service engaged in a problematizing reading of the ways in which culture interprets interpersonal differences and the rigid identity models underlying it.

**Citation:** Musi E., Ziliani C. (2025). Multiple e composite: identità senza etichette. Educare al rispetto dell'alterità fin dalla prima infanzia. *Women & Education*, 3(6), 91-96.

**Corresponding author:** Elisabetta Musi | elisabetta.musi@unicatt.it

**Copyright:** © 2025 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-we-III-06-25\\_16](https://doi.org/10.7346/-we-III-06-25_16)

**Submitted:** October 10, 2025 • **Accepted:** November 3, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

## 1. Altri mondi possibili: il compito *politico* dell'educazione

Educare, com'è noto, non è un atto neutro: ogni gesto, ogni parola, ogni scelta riflette valori, ideologie e visioni del mondo.

Le narrazioni che filtrano il nostro sguardo, i linguaggi che utilizziamo e gli immaginari che costruiamo stabiliscono priorità e determinano chi ha voce e chi viene escluso, chi è rappresentato e chi resta invisibile. Anche l'educazione agisce sugli immaginari, contribuendo a definire ciò che è possibile e realizzabile.

Coltivare una sapienza di sguardo significa innanzitutto imparare a vedere ciò che è nascosto o negato, riconoscere i meccanismi di esclusione e inclusione, le simmetrie e asimmetrie nei rapporti, i privilegi e le discriminazioni che si nascondono nella quotidianità, nei processi di normalizzazione e invisibilizzazione sociale.

La riflessione pedagogica non può quindi prescindere dal riconoscimento di impliciti discriminanti nella narrazione dominante, per contrastare i quali si adopera al fine di costruire spazi di parola per le soggettività marginalizzate o emergenti. Lo sguardo diviene allora propriamente pedagogico quando non è solo constatazione, ma impegno etico e politico. È politico se e quando si interroga su come vivere nel mondo, senza dare per scontato che il mondo costituisca già un luogo vivibile (Butler, 2023, p. 32). In questo interrogarsi incontra due ordini di questioni. La prima è che «abitare un mondo è parte di ciò che rende vivibile la vita» (ivi, p. 33). Questa affermazione, che J. Butler riferisce alla cura della biodiversità, è applicabile anche all'ordine simbolico (che, sia detto per inciso, non ha un'esistenza parallela a quella del mondo fisico), il quale istruisce l'organizzazione sociale e ne è al contempo condizionato, al punto che se scegliamo di abitare il mondo senza curarci delle sue strutture simboliche, dei linguaggi con cui la materialità delle cose entra in noi e ce ne informa (o ci deforma), rischiamo di essere noi a produrre le condizioni di un mondo inabitabile. La seconda questione è che il «precipitato materiale» di un'affermazione generale («abitare un mondo è parte di ciò che rende vivibile la vita») sta nella materialità dei corpi e dei vissuti che li attraversano. Questo sottrae ad uno sfondo impalpabile l'ordine dei valori e li traduce in scelte concrete, che incidono significativamente sulla vita nostra e altrui. Ed è ciò a cui sono chiamati educatori, educatrici e insegnanti: i loro sguardi, le loro parole, i comportamenti, le scelte che compiono li impegnano in un costante lavoro di consapevolezza della testimonianza che offrono e del riverbero che i loro sistemi di valore hanno sui percorsi di crescita di bambini e bambine, ragazzi e ragazze. Allenare lo sguardo è una pratica costante di rilettura critica di sé e del mondo. È imparare a vedere oltre la superficie, interpellati dalla presenza di chi è in silenzio o non trova ascolto. Vedere il mondo è condizione per nominarlo. Denunciarlo. E poi costruire altre possibilità. In questa prospettiva, la pedagogia si fa politica quando interviene sul possibile, si fa urgenza etica allorché porta a «preoccuparsi del bene di altre persone le cui vite sono lontane dalla nostra» (Nussbaum, 2012, p. 30).

## 2. Educare al rispetto e al riconoscimento

L'infanzia è il primo ambito in cui si esercitano i meccanismi di costruzione dell'identità; è in questo periodo di sviluppo che si iniziano a interiorizzare le regole del mondo, le distinzioni tra ciò che è giusto e sbagliato, tra ciò che è valore e ciò che è scarso.

Nei primi anni di vita inizia il percorso di costruzione identitaria, in cui l'apprendimento avviene soprattutto per imitazione di ciò che si vede e di ciò che si respira quotidianamente nel contesto in cui si vive. Come sottolinea Lavinia Bianchi, riprendendo il pensiero di bell hooks, è «necessario affrontare questi temi fin dalla prima infanzia, quando iniziano i processi di categorizzazione» (Bianchi, 2022, p.166).

L'interesse pedagogico è oggi impegnato a riflettere sull'educazione al genere, analizzando «quelle azioni agite in modo intenzionale dalla scuola, dalla famiglia, più in generale dal sistema formativo [...] volte a decostruire quegli stereotipi di genere che influenzano la costruzione dell'identità dell'individuo e il suo ruolo nella società» (Lopez, 2018, p. 124).

Il genere è una categoria che riguarda tutti gli individui poiché ognuno di noi costruisce il proprio modo di interpretare il ruolo di maschio o di femmina integrando elementi percepiti e scelti in prima persona ed elementi che dipendono dal contesto storico-politico-culturale in cui vive, così come accade con tutti gli altri ruoli che interpretiamo nella vita.

Le differenze sociali e istituzionali non sono differenze biologiche [...], sono il risultato complesso e variabile di precisi percorsi formativi, attraverso cui bambine e bambini vengono indotti a comportamenti che dipendono in ogni popolazione dalle aspettative socio culturali di famiglie e gruppi parentali e amicali. Secondo queste norme ogni bambino e bambina viene indotto coattivamente ad adattarsi a un determinato ruolo, e a definirsi come identità binaria di appartenenza. La pedagogia è chiamata oggi a farsi interprete di nuovi stili educativi e comunicativi, aperti a un modo diverso di intendere la propria identità sessuale e di sentirsi pienamente persona umana al di là di appartenenze e apparenze rigide e invalicabili (Ulivieri, 2023, pp. 51).

Riprendendo un'espressione di Judith Butler, «il genere è qualcosa che si fa» (Butler, 2013) : non è determinato “per natura” ma viene continuamente costruito e ricostruito sulla scena della vita dai singoli individui.

L'attuale organizzazione sociale è caratterizzata da dinamiche fluide, che intaccano anche i modelli identitari tradizionali (rappresentazioni rigide e predefinite del maschile e del femminile), incrinandoli. Nei contesti educativi e scolastici occorre allora partire dalle modalità e dai contenuti dei curricula, analizzarli e decostruirli per stanare le convinzioni discriminanti sul genere, e proporre invece approcci basati sul concetto di persona, irriducibile ad ogni categorizzazione. Il soggetto è sempre “extra-ordinario”, fuori da ogni categoria con cui si tenta di uniformarlo, “oltre” ogni forma con cui si cerca di definirlo. Ogni *persona* è sempre “di più”, un’ulteriorità non solo rispetto a categorie di genere, ma a qualunque conformismo.

Quanto e come tutto questo si traduce concretamente nei servizi educativi in cui bambine e bambini trascorrono gran parte del loro tempo? Come si può, in quanto educatori/educatrici della prima infanzia, farsi promotori di una cultura più democratica, inclusiva e rispettosa delle sfaccettature che ognuno porta con sé?

### 3. Decostruire i pregiudizi nella quotidianità: l’esperienza di un servizio educativo di Piacenza

Poichè una delle autrici di questo contributo lavora in un servizio per l’infanzia come educatrice, si è ritenuto interessante dare voce alla sua esperienza, riferendone in forma di diario.

#### 3.1 Una pragmatica del rispetto a fondamento dei percorsi identitari nella prima infanzia

Lavoro da 8 anni in un servizio sperimentale rivolto a bambine e bambini da 1 a 6 anni e il valore-cardine che caratterizza il servizio, secondo gli esplicativi orientamenti del Progetto Pedagogico che lo sostiene, è che i bambini e le bambine sono prima di tutto *persone* e che quindi vanno trattati come tali, ponendo particolare attenzione a questioni quali il rispetto, la gentilezza, l'accoglienza e la valorizzazione delle loro diversità, ovvero della loro unicità. Nel progetto educativo non sono previsti momenti o esperienze particolari con cui dare corpo a questi valori, poiché essi permeano tutto il curriculum implicito, cioè quell'agire educativo fatto di linguaggio non verbale, sguardi, tono della voce che trasmette contenuti e valori al di là delle parole che si usano. Il rispetto e la gentilezza sono aria che si respira e che nutre chi vive l’esperienza educativa. E nel rispetto rientra anche l’educazione al consenso, come ricorda Maria Montessori:

“Ma loro sono bambini” è la solita risposta. È vero, ma essere bambini significa essere più delicati, avere una sensibilità ancora maggiore nei rapporti con gli altri. Gli adulti li toccano sempre sulla testa, li spingono in avanti o li tirano, li accarezzano, anche se i piccoli non ne hanno voglia. Uno dei diritti di una persona libera è che nessuno possa metterle le mani addosso senza il suo consenso (M. Montessori, in Honegger Fresco, 2017, p. 297)

Ispirandoci al pensiero pedagogico di Maria Montessori e di Emmi Pikler (2015), chiediamo quindi ai bambini e alle bambine se possiamo abbracciarli, se vogliono oppure no le coccole nel momento della nanna, spieghiamo loro che nessuno può toccare il loro corpo senza averlo chiesto e senza che loro abbiano acconsentito, cerchiamo di far capire che le persone sono libere di stringere legami e relazioni con chi desiderano e che possono opporsi a gesti imposti. Allo stesso tempo, lasciamo libertà ai bambini e alle bambine di esplorare il proprio corpo, di farsi e farci domande sulle differenze anatomiche e su questioni quali la nascita o il concepimento; tendiamo a non dare subito noi le risposte, ma a riproporre loro le domande per costruire insieme le informazioni di cui necessitano.

#### 3.2 Bambini e bambine: soggetti generativi di cultura

Nei servizi per la prima infanzia bambini e bambine costruiscono e socializzano il loro punto di vista sul mondo, che l’ascolto di educatori e educatrici accredita e l’utilizzo di albi illustrati contribuisce a sollecitare.

Come scrivono Buckingham e Scanlon in cui essi non sono

dei meri ripetitori della cultura adulta o target passivi, ma soggetti dotati di agency, capaci cioè di interpretare e ricostruire contenuti nuovi e diversi da quelli a loro trasmessi dai media e dalle principali agenzie di socializzazione e veicolati attraverso tutti quei prodotti (giochi, videogiochi, libri, ecc.) di entertainment e di edutainment rivolti all’infanzia (Buckingham, Scanlon 2005).

*Le linee pedagogiche del sistema integrato 06*, su cui si basa questo servizio, forniscono indicazioni precise su come l'educazione al rispetto e alle differenze, di qualsiasi tipo esse siano, costituisca un obiettivo fondamentale. I valori dell'accoglienza, del riconoscimento, della partecipazione ne fanno un presidio di qualità, inclusione, democrazia, equità.

Grande importanza è data anche alla peer education che, attraverso la relazione tra bambini e bambine di diverse fasce di età, rimette al centro del processo educativo la socializzazione tra pari.

Imparare a rispettare e a convivere con le differenze, a negoziare le proprie attese, i desideri, le opinioni, i punti di vista, contrasta gli stereotipi e induce ad assumere uno sguardo più largo. Nei servizi educativi ciascun membro porta la propria originale individualità e al contempo accetta regole che promuovono un maggior benessere per tutti.

Ancor prima della legislazione riguardante i servizi educativi, è la stessa Costituzione italiana che tutela le differenze da ogni forma di discriminazione. L'art. 3 dice infatti che “Tutti i cittadini [e le cittadine] hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali[...]”.

### 3.3 Il dinamismo dei corpi-in-esplorazione e gli albi illustrati: aperture e resistenze dei genitori

Gli albi illustrati costituiscono da sempre un mezzo potente di rappresentazione della realtà, in cui personaggi fantastici, scenari oleografici, dialoghi verosimili forniscono a bambini e bambine informazioni sul mondo che abitano, pur mantenendo aperti gli orizzonti del possibile, dell'invenzione, dell'immaginario, dello stupore. La scelta di proporre letture che non vincolino la rappresentazione identitaria a stereotipi e pregiudizi, può però non incontrare sempre il favore dei genitori.

Diversi sono gli strumenti e le pratiche educative che concorrono al raggiungimento e alla diffusione dei valori riconducibili al rispetto per le differenze: un ruolo importante è quello svolto dagli albi illustrati.

Ed è proprio un elenco di titoli di albi illustrati che ha portato alla luce, durante lo scorso anno educativo, alcune paure e pregiudizi nella maggioranza dei genitori, e che ha mostrato come, spesso, si pensi che alcuni temi siano tabù perché ritenuti troppo difficili, troppo delicati o addirittura pericolosi da affrontare con i bambini e le bambine dei servizi per l'infanzia. Tra i libri proposti alcuni riguardanti aspetti legati alle emozioni e un paio incentrati sulle attuali diverse tipologie di famiglie. Questa scelta risponde alle indicazioni fornite dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0/6* che sottolineano come si siano moltiplicati e differenziati i modi di fare ed essere famiglia. Le famiglie sono plurali nei modi di costruire relazioni, con differenze legate a scelte culturali, etiche, personali che chiedono rispetto e attenzione. I servizi educativi sono chiamati a comprendere e accogliere i cambiamenti che la società vive, che si rispecchiano nella realtà quotidiana dei bambini e delle bambine.

Proprio gli albi che trattano la famiglia e le sue attuali declinazioni sono stati oggetto di critica ed estrema preoccupazione da parte di alcuni genitori: temevano che l'esposizione dei propri figli e figlie a narrazioni contenenti il tema dell'omosessualità potessero in qualche modo determinare o comunque influire sul loro orientamento sessuale.

Nel 2010, l'Ufficio regionale per l'Europa dell'Organizzazione Mondiale della Sanità ha pubblicato il documento *Standard per l'educazione sessuale in Europa*, in cui si analizzano le questioni relative all'educazione sessuale – ritenuta sempre più necessaria – nei contesti educativi. Si prevede che già ai bambini dai 4 ai 6 anni si parli di relazioni tra persone dello stesso sesso e delle diverse concezioni di famiglia. La finalità è quella di garantire l'espressione di identità libere da stereotipi e lo sviluppo di un pensiero critico in grado di contrastare lo stigma sociale. Ma il conseguimento di questi obiettivi pare tutt'altro che prossima:

Gli stessi genitori spaventati da questi albi, chiedevano poi di rimandare alla famiglia le risposte ad eventuali domande dei bambini/e legate a tematiche quali appunto la sessualità, l'identità di genere e altre questioni ritenute "spinose". L'équipe educativa ha tenuto più colloqui con le famiglie interessate e un incontro collettivo con tutte i genitori: in queste occasioni si è sottolineato come queste letture non siano pericolose ma, al contrario, necessarie per educare ad una cultura del rispetto e all'apertura verso il diverso da sé, valori che i bambini e le bambine hanno dimostrato di avere molto più dei loro genitori. È stato inoltre ribadito come il servizio sia un'agenzia educativa che ha il dovere di partecipare all'educazione di bambine e bambini. Il Progetto pedagogico del Servizio riconosce a ciascun bambino un ruolo attivo nella sua crescita e promuove l'idea di bambino come cittadino avente diritti, responsabilità e bisogni da considerare fin dalla prima infanzia.

Emerge qui un tema fonte di preoccupazioni: le diverse tipologie familiari e, in particolare, le famiglie omogeneitoriali. E tuttavia, la ricerca dimostra che sono più influenti sullo sviluppo dei figli la qualità delle relazioni intrattenute all'interno della famiglia e con l'ambiente sociale più ampio, piuttosto che la struttura familiare (Milani, 2018, p. 77).

### 3.4 Pregiudizi e resistenze linguistiche (ma «i limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo» dice Wittgenstein)

Un altro episodio ha costituito l'occasione per riflettere sul potere del linguaggio nella percezione della realtà. Nelle comunicazioni scuola – famiglia, l'équipe ha sempre utilizzato i termini "bambini" e "bambine" per affermare che il mondo non è né può essere declinato solo al maschile. Nello scorso anno educativo, si è invece optato, per la versione "bambin\*", per motivi di economicità nella scrittura. Una famiglia ha risposto ad una delle comunicazioni contenenti l'asterisco, affermando quanto quella scelta fosse irrISPETTOSA verso la lingua italiana e quanto mostrasse una presa di posizione ideologica da parte dell'équipe.

Chi si occupa di infanzia ha il dovere di interrogarsi sulle proprie scelte linguistiche (Musi, 2022) che determinano il primo contesto in cui bambini e bambine crescono: evitando ad esempio di connotare con giudizi negativi alcuni comportamenti (come con le espressioni "maschiaccio" o "femminuccia") o facendo attenzione alla scelta dei testi didattici o degli albi illustrati al fine di evitare stereotipi e pregiudizi. In questo senso l'asterisco può essere assunto come simbolo di inclusività e di rispetto verso tutte le possibilità identitarie che la lingua italiana non contempla. Le resistenze a queste nuove convenzioni rivelano chiusure più profonde. Come afferma P. Danieli: «Le resistenze sembrano essere di tipo linguistico, ma in realtà sono di tipo culturale» (Danieli, 2020, p. 70): si accusa la forma perché non si vuole accettare la sostanza che quella forma ricorda.

Tuttavia accanto a queste resistenze, si colgono anche timide aperture.

Nel servizio ci sono bambini con i capelli lunghi, che usano fermagli o mollette per legarli; bambini con lo smalto, bambine che amano il calcio o che praticano kick boxing. Queste persone hanno famiglie che permettono loro di potersi esprimere come si sentono, senza dover corrispondere alle immagini stereotipate maschili e femminili.

Rimangono comunque tante diffidenze tacite. Ad esempio nell'équipe educativa in cui lavoro è presente un educatore, un uomo, uno dei pochissimi che lavora con bambini e bambine di 0-6 anni. Nel corso della sua esperienza pluriventennale nei nidi prima e in questo servizio ora, ha più volte avuto a che fare con pregiudizi da parte delle famiglie che non si fidano completamente del fatto che un uomo si prenda cura dei propri figli e si occupi di momenti piuttosto intimi quali ad esempio il cambio del pannolino. Alcuni genitori, una volta terminato il percorso presso il nostro servizio e avendo quindi una certa confidenza, hanno ammesso di aver raccolto informazioni su di lui quando hanno saputo che sarebbe stato l'educatore delle loro figlie, per avere la certezza che fosse una persona affidabile.

## 4. Conclusioni

Lo sguardo che abbiamo rivolto alle questioni legate al genere attraverso la lente di ingrandimento puntata su un servizio per l'infanzia, mostra come ciò che avviene nel micro è riflesso e specchio di ciò che avviene nel macro (Carruba, 2020). Per questo è più che mai necessario – da parte di educatori/educatrici e insegnanti – un ripensamento del curricolo educativo e scolastico (hooks, in Bianchi, 2022, p. 169). Una pedagogia *engaged* e postcolonialista sa assumersi infatti la responsabilità di temi importanti quali il sessismo e il razzismo fin dalla scuola dell'infanzia e dal nido, scegliendo di utilizzare categorie di analisi critiche.

L'esito di una pedagogia improntata alla fluidità e alla multidimensionalità è frutto di un processo che chiama in causa la libertà, la consapevolezza, l'intenzionalità delle figure educative impegnate nel rispetto e nell'apertura verso possibilità realizzative del soggetto in crescita.

Educatori e educatrici esprimono atteggiamenti storicamente maschili o femminili indipendentemente dal genere. E questo legittima bambini e bambine a socializzare e ad agire il loro lato femminile o maschile indipendentemente dal sesso. Da questa prospettiva possono scaturire nuove comprensioni non solo concettuali, ma che lasciano sperare in forme più rispettose di convivenza tra soggetti, con cui sgretolare, forse, ideologie divisive, discriminanti e persino violente, come la cronaca purtroppo continuamente mostra.

Le agenzie educative devono quindi assumere un punto di vista multisfaccettato che renda possibile la lettura della complessità, rilevando la responsabilità anche politica che il proprio agire comporta per portare avanti il processo di cambiamento sociale e culturale votato all'accoglienza, all'incontro e persino alla gestione non distruttiva del conflitto.

Il passaggio più critico e complesso è quello in cui le teorie e le convinzioni implicate relative al maschile e al femminile vengono portate da un livello latente ad uno manifesto; la difficoltà maggiore sta nel riconoscere e de-costruire questi impliciti che spesso sono così mescolati e radicati nel senso comune, che rischiano di sfuggire anche agli occhi più attenti. Non si tratta allora solo di educare i bambini e le bambine al rispetto delle differenze, ma di suscitare un altro sguardo negli adulti che rischiano di disattenderle.

## Riferimenti bibliografici

- Bianchi L. (2022). Genere, razza e classe. Prospettiva engaged e intersezionalità negli albi illustrati di bell hooks. In F. Borruso, R. Gallelli, G. Seveso (a cura di), *Le avventure della conoscenza*. Milano: Unicopli.
- Buckingham D., Scanlon M. (2005). Selling Learning. Towards a Political Economy of Edutainment Media. *Media, Culture and Society*, 27, 1, pp. 41-58.
- Butler J. (2023). *Che mondo è mai questo?* Roma-Bari: Laterza.
- Butler J. (2013). *Questioni di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Carruba M.C. (2020). Differenziazione didattica e tecnologia: per una scuola in grado di accogliere tutti gli allievi, "non uno di meno". In D. Ianes, H. Demo (a cura di), *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*. (pp. 85-101). Milano: FrancoAngeli.
- Danieli P. (2020). *Che genere di stereotipi? Pedagogia di genere a scuola. Per una cultura della parità*. Milano: Ledizioni LediPublishing.
- Honegger Fresco G. (2017). *Montessori: perché no.* Torino: Il Leone Verde.
- Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie*. Trento: Erickson.
- Musi E. (2022). *Dire il mondo. Una ricerca fenomenologica sul valore educativo delle parole*. Roma: Armando.
- Nussbaum M. (2012). *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile*. Milano-Udine: Mimesis.
- Pikler E. (2015). *Datemi tempo. Lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita del bambino*. Bologna: CSIFRA.
- Ufficio Regionale per l'Europa dell'OMS e BzgA (2010). *Standard per l'educazione sessuale in Europa. Quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorità scolastiche e sanitarie, specialisti*. Colonia (Germania): Centro Federale per l'Educazione alla Salute, BzgA. (Edizione italiana promossa e finanziata dalla Federazione Italiana di Sessuologia Scientifica. Curatore e revisore scientifico: Piero Stettini. Traduzione di: Laura Barnaba.)
- Ulivieri S. (2023). Donne: dalla subalternità, alla differenza, al valore di genere. Le parole per dirlo. *Women & Education*, 1, pp. 51-56.