

Riconoscere l'infanzia

Ricerche e pratiche per una comunità educante

A cura di Anna Lia Galardini, Jessica Magrini e Sara Mele

Carocci editore  Biblioteca di testi e studi

I saggi contenuti in questo volume sono una rielaborazione degli interventi presentati dagli autori nel contesto del convegno *Conoscere e riconoscere l'infanzia. Dalla Toscana politiche e pratiche*, che si è tenuto a Firenze dal 28 al 30 novembre 2024.

Il convegno e questa pubblicazione sono stati realizzati con il contributo del PR FSE+ 2021-2027.



Regione Toscana

GIOVANI SI



L'editore è a disposizione per i compensi dovuti agli aventi diritto

1ª edizione, ottobre 2025
© copyright 2025 by
Carocci editore S.p.A., Roma

Redazione e impaginazione: Studio Agostini, Roma

Finito di stampare nell'ottobre 2025
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-290-3309-6

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Prefazione 9
di *Eugenio Giani*

Introduzione 11
di *Anna Lia Galardini e Jessica Magrini*

Parte prima Identità e unicità dei bambini

1. Ascoltare, conoscere e riconoscere le voci delle bambine e dei bambini 17
di *Susanna Mantovani*
2. Come coltivare il pensiero dell'infanzia 29
di *Alessandro Mariani*
3. Dall'infanzia alle infanzie: prevenire le disuguaglianze e tutelare le individualità 37
di *Clara Silva*

Parte seconda Bambini protagonisti

4. Utopie di bambini e altre conversazioni filosofiche. Ascoltare il pensiero che scopre l'impensato 51
di *Luca Mori*

INDICE

5. Nei pensieri dei bambini 59
di *Gianfranco Staccioli*
6. Educare al digitale nell'infanzia 71
di *Cosimo Di Bari*
7. Bambini di carta. Alleati inaspettati per avventurarsi nella natura 83
di *Fabrizio Bertolino*
8. Dobbiamo imparare a pensare dai bambini? Considerazioni di uno storico della filosofia 95
di *Stefano Brogi*

Parte terza
Una co-educazione responsabile

9. Un sistema di welfare integrato che accoglie la vulnerabilità delle famiglie 107
di *Paola Milani*
10. I padri sono cambiati: come e perché i padri di oggi vogliono essere autorevoli ma non autoritari 129
di *Alberto Pellai*
11. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia come luogo di promozione di giustizia sociale 139
di *Chiara Sità*
12. Quali politiche, programmi e servizi per prevenire le vulnerabilità 149
di *Farnaz Farahi*
13. Il sistema integrato 0-6 a sostegno delle comunità educanti: prospettive in ambito europeo 161
di *Arianna Lazzari*

INDICE

Parte quarta
Connessioni verso lo 0-6 anni

14. Una pedagogia dell'infanzia oggi
di *Anna Bondioli* 179
15. Oltre le età: ripensare i tempi dei bambini
di *Francesca Linda Zaninelli* 189
16. È sempre stato fatto così. Promuovere la cultura dell'infanzia tra formazione e trasformazione
di *Emilia Restiglian* 199
17. Etica della cura e voce dell'infanzia
di *Donatella Savio* 211
18. Benessere e spazi
di *Piera Braga* 221

Parte quinta
Professionalità e qualità

19. Promuovere processi di apprendimento per educatori/educatrici e nei contesti: un possibile modello di formazione in servizio
di *Elena Mignosi* 235
20. Formare gli adulti che educano. I fondamenti umani dell'agire educativo
di *Elena Falaschi* 249

Parte sesta
Le comunità e l'infanzia oggi

21. Un'educazione di qualità, una sfida globale
di *Carlina Rinaldi* 261



INDICE

22.	Culture bambine: la prospettiva antropologica di <i>Fabio Dei</i>	267
23.	Nascere in Italia nel primo secolo del nuovo millennio di <i>Marco Breschi</i>	277
24.	Un progetto comune per la qualità della vita nell'infanzia e la buona crescita di <i>Chiara Saraceno</i>	285
	Postfazione di <i>Sara Mele</i>	295
	Gli autori	297



II

La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia come luogo di promozione di giustizia sociale

di *Chiara Sità*

I servizi 0-6 costituiscono un contesto ad alto potenziale per il superamento delle disuguaglianze, non soltanto in termini di opportunità per bambine e bambini (costruzione di competenze, integrazione sociale, riduzione di gap di opportunità connessi con la povertà...) ma anche per il sistema familiare nel suo complesso. Quando si parla di “incontrare le famiglie” nei servizi per l'infanzia spesso si fa riferimento alla qualità dell'accoglienza, sottolineando come una relazione di fiducia tra genitori e personale educativo contribuisca in modo significativo al benessere e alla qualità dell'esperienza educativa di bambini e bambine. È meno sistematica, invece, l'attenzione al ruolo di questo incontro nell'affrontare le iniquità che attraversano i contesti sociali e le vite delle famiglie, e che si traducono in mancanza di possibilità di accesso e piena partecipazione. Nell'auspicio che la spinta alla gratuità dei nidi, sulla scorta dell'esperienza della Regione Toscana, si allarghi al territorio nazionale, è più che mai necessario osservare che l'universalizzazione dei servizi per la prima infanzia costituisce una preziosa opportunità di incontro con le diversità familiari, e amplia gli strumenti e le possibilità di lavorare con bambine/i e genitori fin dai primi anni di vita. Al nido, nel corso di questo processo possiamo attenderci il passaggio da un'utenza tendenzialmente omogenea, con simili profili, esigenze, aspettative e grado di adesione alla cultura del servizio, a un'utenza più disomogenea. È quindi questo il momento giusto per osservare con attenzione questi cambiamenti e per riflettere sull'incontro con le famiglie e le sue potenzialità nel promuovere giustizia sociale.

II.1

Genere, capitale sociale, pressioni alla genitorialità intensiva: alcuni ambiti di azione

Già diversi anni fa Lawrence-Lightfoot aveva descritto la relazione tra istituzioni educative e famiglie come lo specchio di un'ecologia sociale più am-



pia (Lawrence-Lightfoot, 2013). Questo incontro, infatti, riflette processi che travalicano la relazione uno a uno e chiama in causa non solo la capacità delle singole figure professionali, ma delle istituzioni educative come sistemi.

Gli ambiti in cui è possibile osservare la relazione con le famiglie nei servizi 0-6 come chiave per il contrasto alle disuguaglianze e la promozione di giustizia sociale sono numerosi. In questo contributo proverò a esemplificare la portata e il potenziale del lavoro con le famiglie in questa fascia di età su tre di questi: *a)* le disuguaglianze di genere; *b)* di capitale sociale; *c)* l'esposizione alle pressioni verso la genitorialità intensiva. Successivamente tratterò il tema dei genitori che risultano outsider o non previsti negli schemi familiari del servizio e che più di altri rischiano di restare ai margini delle opportunità offerte dall'appartenenza a una comunità educativa, e lo farò a partire due lavori di ricerca che, in modi diversi, hanno analizzato criticità e potenzialità nell'incontro con le diversità familiari. Infine, proporrò alcune chiavi di lettura che possono sostenere il lavoro dei servizi nel costruire condizioni di partecipazione per tutte le famiglie.

I servizi 0-6 hanno attraversato un lungo processo di cambiamento dall'essere servizi assistenziali e compensativi rivolti essenzialmente alle mamme che lavorano all'essere servizi educativi. Eppure ancora oggi incarnano, a volte in modo problematico, il crocevia tra pubblico e privato: come ha mostrato molta ricerca di matrice femminista, per molto tempo hanno risentito dell'ambiguità della natura del loro lavoro tra dimensione produttiva e riproduttiva, in cui la presenza professionale maschile risulta residuale e il lavoro femminile viene essenzializzato come "quasi lavoro", radicato in una supposta propensione alla cura (Ulivieri, 1996; Leonelli, 2011; Burgio *et al.*, 2023). I servizi per l'infanzia, già a partire dai loro assetti, trasmettono quindi a bambine/i e genitori messaggi sui ruoli di genere e le concezioni del lavoro, e questo li rende luoghi rilevanti per promuovere giustizia di genere, tanto più entro un panorama familiare in cui le coppie e le famiglie stanno sperimentando modi differenti di abitare i generi e di condividere le funzioni di cura.

I servizi 0-6 sono, infatti, un punto di osservazione privilegiato per intercettare i mutamenti sociali e familiari, le concezioni della cura, le condizioni di vita e di lavoro sul territorio. I luoghi significativi per il benessere di figli e figlie sono ricchi di potenzialità in termini di capitale sociale (Furstenberg, 2005) e attivano nei genitori la disponibilità ad aprirsi all'esterno, a mettersi in comunicazione con altre famiglie e, in presenza di un clima di accoglienza e assenza di giudizio, a condividere fatiche e fragilità

(Milani, 2018), tanto da configurarsi come contesti di promozione di fiducia verso le istituzioni anche oltre il servizio educativo. Questo è facilitato dal fatto che i servizi 0-6 siano integrati nel contesto territoriale e connessi con la rete dei servizi, come evidenziato dalla *Linee di indirizzo nazionali sull'accompagnamento di bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità* (MLPS, 2017).

Nel contesto attuale, però, i servizi per l'infanzia non sono estranei alle pressioni e richieste diffuse sull'educazione, che spesso ricadono sulle famiglie. Con l'ascesa del neoliberismo come "grande narrazione del nostro tempo" (Moss, 2007, 2012), una nuova politica della genitorialità ha identificato i genitori, in particolare le madri, come responsabili, attraverso le loro scelte e le loro pratiche, del successo o del fallimento dei loro figli (Vandenbroek, Roose, De Bie, 2011). Questo modello neoliberale, tecnico-consumistico, vede il contesto educativo come il luogo in cui si attrezzano i bambini per un futuro (l'istituzione scolastica, vista come terminale delle richieste del mondo del lavoro) che detta le regole di come dovrebbe essere il presente. Per questa filiera è stato persino inventato un costrutto paradossale, la "school readiness", che non riguarda il percorso reale e il potenziale di sviluppo di bambine e bambini, ma il grado di corrispondenza con le richieste dei livelli scolastici successivi.

Messaggi di questo tipo hanno un impatto sui genitori, alimentando preoccupazioni ("mio figlio/mia figlia starà facendo abbastanza per la sua riuscita nel futuro? Sarà pronta/pronto per la scuola?") che riecheggiano un modello culturale dominante di genitorialità, noto come "genitorialità intensiva" (Hays, 1996; Faircloth, Offman, Layne, 2013; Sità, Mortari, 2015). Si tratta di un modello che nel contesto culturale attuale può riverberarsi sulla qualità e sui contenuti della relazione tra genitori e professionisti dell'educazione.

La dominanza di una visione intensiva della genitorialità costituisce un ostacolo alla ricerca di una relazione con le famiglie orientata all'equità e alla giustizia sociale perché tende a isolare il genitore nella sua interazione con i servizi (enfaticizzando una logica mercantile che assume il servizio in funzione dei bisogni e richieste delle famiglie che hanno le risorse per affermarle, indipendentemente dal suo mandato sociale), e indica loro uno standard di genitorialità "performante" che induce senso di inadeguatezza e frustrazione. La genitorialità intensiva produce un messaggio classista, che può essere raccolto da chi ha capitale – culturale, economico e sociale – e possibilità di investire tempo e risorse per i figli, e contemporaneamente agisce in profondità anche per i genitori con uno

status socioeconomico meno favorevole che però non dispongono delle medesime possibilità di scelta e di investimento di tempo e risorse.

II.2

Genitori “imprevisti”, genitori che “non partecipano”: superare la normatività familiare dei servizi

Il quadro fino a qui presentato pone in luce alcune possibili sfide per pensare la relazione con le famiglie nei servizi 0-6 in un’ottica di superamento delle disuguaglianze. Nel corso di alcune ricerche (Sità, Mortari, 2015; de Cordova, Sità, Selmi, 2020; Sità *et al.*, 2018), abbiamo avuto l’opportunità di misurarci con un tema che consente di addentrarci nei fondamenti della funzione di promozione di giustizia sociale nei servizi per l’infanzia: la difficoltà a coinvolgere e ad accogliere tutte le famiglie.

Nella prima ricerca, sulla valutazione nei Centri per bambini e genitori (Sità, Mortari, 2015), emergeva la difficoltà a coinvolgere, negli spazi rivolti a genitori e bambini da 0 a 3 anni, «proprio le famiglie che ne avrebbero più bisogno» (secondo le parole degli educatori), identificate con famiglie in situazione di marginalità, famiglie di recente immigrazione che non hanno una rete sociale consolidata, o mamme sole in situazioni di fragilità. Tendeva invece a beneficiare del servizio, confermando un dato rilevato anche da altri studi (Musatti, Picchio, 2005; Sità, 2013; Bove, 2015) una popolazione italiana di classe media già sensibilizzata rispetto all’importanza di questi spazi sul territorio.

Nella seconda ricerca, sulla costruzione della genitorialità nelle coppie LGBT+ nella relazione con gli interlocutori del proprio al contesto sociale, compresi professionisti dei nidi e delle scuole dell’infanzia, emergeva con forza la categoria dell’imprevisto, rappresentata da coppie di mamme o di papà che, nel loro presentarsi al servizio, scardinavano un insieme di immaginari, aspettative e concezioni implicite dei ruoli di genere e delle funzioni di cura (Sità *et al.*, 2018; de Cordova, Selmi, Sità, 2020). In quella circostanza, coordinatrici, educatrici e insegnanti hanno sperimentato l’insufficienza di prassi e strumenti abituali (come l’abitudine a identificare nella coppia, solitamente nella madre, un interlocutore fisso; l’uso della modulistica con “padre” e “madre”; le immagini di famiglia affisse alle pareti del servizio; le modalità di comunicazione con le famiglie; gli albi e le storie disponibili...) e in molti casi hanno lavorato per modificarli.

In questa situazione, è stato l'incontro con genitori "inattesi" (Ferrari, 2015) a rendere possibile lo svelamento di una dimensione di normatività familiare del servizio (in questo caso, legata al dare per scontata una famiglia a fondazione eterosessuale che funziona su ruoli di genere tradizionali); nell'altro caso (quello dei Centri per bambini e genitori), il team educativo constatava l'assenza, il non coinvolgimento di alcune famiglie e si interrogava su come promuovere la loro partecipazione. Entrambi i casi hanno a che fare con una comune radice, l'esistenza di una normatività familiare implicita che orienta la partecipazione o la non partecipazione delle famiglie. Spesso, nella pratica professionale, si tende a operare una distinzione tra i genitori "presenti", che partecipano, rispondono alle iniziative, dialogano con il personale educativo, e i genitori "assenti" o che non partecipano.

Ferma restando la differenza di approccio e atteggiamento che ogni singola famiglia può manifestare, il tema diventa interessante quanto i genitori "che partecipano" si assomigliano un po' tutti (sono pressoché tutte mamme, hanno domande e preoccupazioni simili, vengono da un ambiente socioeconomico simile), e sono intere categorie di genitori (i papà, i genitori stranieri, le famiglie in situazioni di vulnerabilità) a non essere coinvolte nella vita del servizio. Una situazione di questo tipo offre informazioni estremamente rilevanti, non tanto sulle famiglie, quanto sull'istituzione educativa: queste presenze e assenze raccontano, infatti, il lavoro che si è fatto fino a quel momento, e quali condizioni di partecipazione sono già state garantite e per chi. Si tratta di un dato che evidenzia che queste condizioni favoriscono un segmento della popolazione dotato di specifiche caratteristiche. Questo, come è accaduto ai servizi menzionati in precedenza che hanno constatato la necessità di nuovi strumenti di lavoro nell'accogliere le famiglie LGBTQ+, invita il servizio a ripensare come espandere le condizioni di partecipazione.

Questa espansione può avvenire a partire dalla riflessione su quali sono i modelli, più o meno impliciti, su cui il servizio stesso fonda la sua azione (Gillies, 2005; Sità, 2022). Nel caso dei Centri per bambini e genitori, alcune critiche sono centrate sul tipo di assetti e di proposte: per esempio, è stato rilevato il forte sbilanciamento sulla figura materna biologica come principale destinataria, la riproduzione di un contesto borghese occidentale (il "salotto") in cui vi è un' enfasi prevalente sulla messa in parola dell'esperienza e sulla riflessività genitoriale, con il rischio di un approccio intellettualistico alla genitorialità che non tiene conto delle diverse condizioni materiali e sociali in cui la genitorialità stessa prende forma ed è agita. Accanto a questi esempi di normatività di genere, classe sociale e stile di vita, potremmo citare anche il tema della bionormatività dei servizi per l'infanzia. Possiamo definire bio-

normatività l'idea secondo la quale i legami biologici costituiscono il fondamento primario della genitorialità (Ferritti, 2023). Questa visione colloca quindi le configurazioni familiari non fondate biologicamente (come le famiglie adottive, le famiglie affidatarie, o le famiglie composte da una pluralità di legami di elezione) su un piano di minore visibilità, non offrendo possibilità di ancoraggio simbolico o reali spazi di coinvolgimento attivo (Carsten, 2004; Ferritti, 2023). Famiglie ricomposte, bambine/i che hanno molteplici figure di riferimento, bambine/i in affidamento familiare, in comunità o che sperimentano percorsi adottivi e traiettorie di vita non lineari chiedono al servizio non soltanto di conoscerle meglio nella loro unicità, ma anche di mettere in discussione i linguaggi, le pratiche e gli artefatti che accompagnano il loro accesso alla vita del servizio.

Gli esempi proposti fin qui riguardano alcune diversità che ci aiutano a leggere la normatività familiare dei servizi come primo ambito su cui agire per espandere le condizioni di partecipazione. Se questo lavoro di analisi e riprogettazione non avviene, il rischio è quello di scontrarsi con un pericoloso limite del modello italiano, internazionalmente definito modello relazionale, o sociopedagogico (Janssen, Vandebroek, 2018), della relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia (contrapposto a modelli più rigidi, di stampo anglosassone, che tendono a investire molte energie nel formare i genitori a una collaborazione con i servizi educativi orientata al successo formativo di figlie e figli). Se la centratura sulla *school readiness* non è auspicabile per le ragioni già esplicitate, dall'altro lato il rischio del modello relazionale è quello di perpetuare le disuguaglianze tra famiglie, normalizzandole e accontentandosi della collaborazione che già funziona, quella con uno specifico gruppo di famiglie che sono già parte di una sfera sociale vicina alla cultura educativa del nido. La sfida, in questo caso, sarebbe quella di coltivare il modello relazionale assumendo la sfida del contrasto alle disuguaglianze, lavorando quindi sulle condizioni della partecipazione.

11.3

Oltre le retoriche dell'alleanza e della corresponsabilità

L'orientamento sin qui delineato mette in luce la limitatezza delle parole d'ordine con cui nel contesto italiano, a livello accademico e normativo, si parla della relazione genitori – istituzioni educative, come “alleanza” e “corresponsabilità”. Questi due termini esprimono accentuazioni diverse, ma sono accomunati da una visione idealizzante e statica del funzionamen-

to di questa relazione. Non a caso, entrambi sono utilizzati nella proposta di testo delle Indicazioni nazionali per la scuola (MIM, 2025) per delineare un assetto prescrittivo delle funzioni e dei limiti di ciascuno dei soggetti (in cui si chiede alla famiglia di educare il “comportamento” di figli e figlie e di svolgere la sua funzione affettiva in modo che la scuola possa dedicarsi all’istruzione). I contenuti della relazione, in questa logica, sono pertanto predefiniti, e la sua realizzazione è delegata a uno strumento che, nella sua attuazione corrente e salvo meritorie eccezioni, non ha una natura né partecipativa né dialogica: il patto di corresponsabilità educativa.

“Alleanza” e “corresponsabilità” hanno progressivamente soppiantato il concetto di partecipazione, probabilmente proprio perché si tratta di concetti che meglio si prestano a essere normati, o quantomeno additati come auspici, senza lasciare spazio al pensiero e alla progettazione dei processi attraverso cui si costruiscono, né alle pratiche di condivisione o di presa di iniziativa. Se il “partecipare”, infatti, è sempre in relazione con l’agency dei soggetti, l’essere “corresponsabili” può limitarsi a un’attribuzione di funzioni, a una divisione degli ambiti, non necessariamente connessa con un’attivazione o con l’elaborazione condivisa di un progetto. Questo è purtroppo visibile nell’uso che spesso viene fatto dei “patti di corresponsabilità educativa” nelle scuole, usati più per spartirsi i rispettivi territori di competenza che per creare spazi di pensiero e di agire comuni.

Questo esempio ci ricorda che il linguaggio e gli strumenti che si utilizzano nella relazione tra famiglie e servizi educativi non sono neutri, ma contribuiscono a costruire ruoli e posizionamenti reciproci, aprendo o chiudendo possibilità evolutive.

Una relazione famiglie-servizi pensata in chiave statica o normativa (come i concetti di alleanza e corresponsabilità propongono) tenderà a perpetuare le disuguaglianze, perché queste richieste troveranno ascolto in un segmento limitato di famiglie già in possesso di un capitale culturale e linguistico, e di un sistema di valori allineati a quelli della scuola o del nido, creando una comunità educante tra soggetti con background simile e trascurando di lavorare in modo sistematico per ridurre il gap tra genitori provenienti da contesti sociali e culturali differenti, che rischiano di essere definiti poi come i genitori che “non partecipano” o che “non si vogliono integrare”. Questa dimensione si ritrova nella critica all’uso “coloniale” del *parental involvement* (Sadownik, Višnjić Jevtić, 2023) in cui i genitori sono invitati a collaborare sulla base di un’agenda indicata dall’istituzione educativa, senza che vi sia uno spazio per di co-costruzione delle finalità e delle pratiche del loro coinvolgimento (Janssen, Vandenbroeck, 2018).

Una lettura di tipo ecologico (Bronfenbrenner, 1980) ci consente di andare oltre questa paralisi. L'ingresso in un contesto educativo per l'infanzia introduce, per il bambino e la sua famiglia, un sistema ecologico più ampio e complesso fatto di nuovi ambienti, nuove regole, nuove forme dell'interazione. Questo costituisce un momento di straordinario potenziale evolutivo per tutti gli attori coinvolti, aumentato dalla qualità dei collegamenti tra questi soggetti. Bronfenbrenner (*ibid.*) sottolinea che quanto più questi soggetti formano diadi (interagiscono tra loro, sono presenti l'uno nella mente dell'altro) e sono impegnati in attività comuni (fanno delle cose insieme), tanto più questo potenziale evolutivo si realizza, per tutti i soggetti coinvolti. Non sono soltanto bambine e bambini, infatti, ma anche le persone adulte (professioniste, genitori), a beneficiare di un contesto orientato alla continua costruzione di conoscenza e di modalità costruttive di collaborazione con le famiglie. Questo contribuisce anche alla definizione di un'ecologia educativa improntata all'evoluzione dei modelli di convivenza e alla costruzione di società più giuste, in una prospettiva di educazione democratica.

A questo si riferisce Moss (2007) quando invita i servizi educativi per l'infanzia a riappropriarsi di un'identità di soggetti di politica pubblica e luoghi di pratica democratica. Luoghi di questo tipo non prendono forma in modo spontaneo, ma richiedono analisi, intenzionalità e condizioni di realizzazione. Per questo è importante che la costruzione delle condizioni di accesso e partecipazione delle famiglie non sia lasciata alla buona volontà dei singoli professionisti e professioniste, né dei servizi per l'infanzia singolarmente intesi, ma coinvolga le istituzioni di governo del territorio, a loro volta corresponsabili nella costruzione di quella visione collettiva del bambino/bambina, della famiglia e dei loro legami con la comunità che i servizi 0-6 ogni giorno contribuiscono a costruire.

Riferimenti bibliografici

- BOVE C. (2015), *Pratiche quotidiane e professionalità in azione. Il ruolo degli educatori nei Centri per bambini e famiglie*, in "Rivista italiana di educazione familiare", 2, 2015, pp. 33-57.
- BRONFENBRENNER U. (1980), *Ecologia dello sviluppo umano* (1979), Bologna, Il Mulino.
- BURGIO G. *et al.* (2023), *Maschilità e lavori di cura. Esperienze e pratiche tra sex worker, educatori e infermieri*, ETS, Pisa.
- CARSTEN J. (2004), *After Kinship*, Cambridge University Press, New York.

- DE CORDOVA F., SELMI G. SITÀ C. (2020), *Costruire la genitorialità LGB nei contesti sociali. La ricerca family lives*, in Id. (a cura di), *Legami possibili. Ricerche e strumenti per l'inclusione delle famiglie LGB*, ETS, Pisa, pp. 31-69.
- FAIRCLOTH C., OFFMAN D., LAYNE L. L. (eds.) (2013), *Parenting in Global Perspective. Negotiating Ideologies of Kinship, Self and Politics*, Routledge, London.
- FERRARI F. (2015) *La famiglia inattesa. I genitori omosessuali e i loro figli*, Mimesis, Milano-Udine.
- FERRITTI M. (2023), *Sangue del mio sangue. L'adozione come corpo estraneo nella società*, ETS, Pisa.
- FURSTENBERG F. (2005), *Banking on Families. How Families Generate and Distribute Social Capital*, in "Journal of Marriage and the Family", 67, pp. 809-21.
- GILLIES V. (2005), *Meeting Parents' Needs? Discourses of Support and Inclusion in Family Policy*, in "Critical Social Policy", 25, 1, pp. 70-90.
- HAYS S. (1996), *The Cultural Contradictions of Motherhood*, Yale University Press New Haven (CT).
- JANSSEN J., VANDENBROECK M. (2018), *(De)Constructing Parental Involvement in Early Childhood Curricular Frameworks*, in "European Early Childhood Education Research Journal", 26, 6, pp. 813-32.
- LAWRENCE-LIGHTFOOT S. (2013), *Dialoghi tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri* (2004), Junior, Parma.
- LEONELLI S. (2011), *La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, in "Ricerche di pedagogia e didattica", 6, 1, pp. 1-15.
- MILANI P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma.
- MIM (MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO) (2025), *Nuove indicazioni 2025 scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>.
- MOSS P. (2007), *Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Democratic Practice*, in "European Early Childhood Education Research Journal", 15,1, pp. 5-20.
- ID. (2012), *Governed Markets and Democratic Experimentalism. Two Possibilities for Early Childhood Education and Care*, in T. A. Kjørholt, J. Qvortrup (eds.), *The Modern Children and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care*, Palgrave MacMillan, New York, pp. 128-49.
- MPLS (MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI) (2017), *Linee di indirizzo nazionali sull'accompagnamento di bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità*, <https://www.anci.it/wp-content/uploads/Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>.
- MUSATTI T., PICCHIO M. (2005), *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*, Il Mulino, Bologna.

- SADOWNIK A. R., VIŠNJIĆ JEVTIĆ A. (2023), *(Re)Theorising More-than-Parental Involvement in Early Childhood Education and Care*, Springer, Cham.
- SITÀ C. (2013), *Intorno alla nascita. Prospettive di sostegno alla genitorialità nella transizione*, in L. Cadei, D. Simeone (a cura di), *L'attesa. Un tempo per nascere genitori*, UNICOPLI, Milano, pp. 155-76.
- ID. (2022), "Fare" le madri. *Il lavoro dei servizi educativi con la maternità e le sue ambivalenze*, in M. L. Alga, R. Cima (a cura di), *Culture della maternità e narrazioni generative*, FrancoAngeli, Milano, pp. 47-66.
- SITÀ C., MORTARI L. (2015), *Il compito impossibile? La valutazione nei Centri per bambini e famiglie come strumento di crescita professionale*, in "Rivista italiana di educazione familiare", 2, pp. 161-78.
- SITÀ C. et al. (2018), *Paternalità impreviste. Padri omosessuali e relazione con i servizi educativi e la scuola*, in "Rivista italiana di educazione familiare", 2, pp. 43-61.
- ULIVIERI S. (a cura di) (1996), *Essere donne insegnanti: storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- VANDENBROECK M., ROOSE R., DE BIE M. (2011), *Governing Families in the Social Investment State*, "International Critical Childhood Policy Studies", 4, 1, pp. 69-85.
- VANDENBROECK M. et al. (2009), *Dialogical Spaces to Reconceptualize Parent Support in the Social Investment State*, in "Contemporary Issues in Early Childhood", 70, 1, pp. 66-77.