



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA**

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA

RELAZIONE FINALE

**La costruzione dell'identità e la socializzazione di genere nella
prima infanzia: prospettive pedagogiche, pratiche educative e il
ruolo della letteratura per l'infanzia**

RELATRICE Prof.ssa Lisa Bugno

LAUREANDA Greta Andreose

MATRICOLA 2117651

ANNO ACCADEMICO 2025-2026

A Lorenzo, Luigino e Mario

Alla mia famiglia

Abstract

Il seguente elaborato si propone di analizzare alcuni aspetti fondamentali legati all'identità di genere nella prima infanzia, mettendo in evidenza il ruolo della pedagogia di genere e delle pratiche educative nella decostruzione degli stereotipi, con un approfondimento sull'utilizzo degli albi illustrati come strumento educativo. Il primo capitolo delinea una distinzione tra sesso e genere, due concetti sfaccettati ma indissolubilmente correlati, fondamentali per comprendere lo sviluppo dell'identità nella dimensione di genere. In questa prospettiva viene analizzato il processo di socializzazione di genere e il ruolo degli stereotipi di genere nella prima infanzia. Per quanto concerne le agenzie educative, risulta fondamentale analizzare all'interno del secondo capitolo, il contributo della pedagogia di genere per lo sviluppo di pratiche educative prive di condizionamenti dati dagli stereotipi. L'ultimo capitolo si concentra sulla letteratura per l'infanzia per comprendere le potenzialità educative degli albi illustrati. Attraverso un'analisi sul tema delle rappresentazioni stereotipate presenti in essi, si intendono mettere in luce le loro potenzialità a favore di pratiche educative più consapevoli.

INDICE

Introduzione	1
Capitolo 1 – L’identità di genere nella prima infanzia	3
1.1 Definizione dei concetti di sesso e genere	3
1.2 Lo sviluppo dell’identità di genere	13
1.3 La socializzazione di genere, stereotipi e pregiudizi	17
Capitolo 2 – Dalla pedagogia di genere alle pratiche educative libere dagli stereotipi	27
2.1 Pedagogia di genere	27
2.2 Educazione di genere e pratiche educative nella prima infanzia	35
Capitolo 3 – Letteratura per l’infanzia e stereotipi di genere	51
3.1 Introduzione agli albi illustrati per la prima infanzia	51
3.2 Stereotipi di genere negli albi illustrati	57
3.3 Gli albi illustrati come strumento educativo, anche in ottica di genere	63
Conclusioni	71
Bibliografia	75
Sitografia	84

Introduzione

Il presente elaborato mira ad analizzare il tema dell'identità di genere con particolare attenzione all'infanzia e alla prima infanzia. L'identità di genere consiste proprio in una delle sfaccettature attraverso cui bambini, giovani e adulti conoscono e definiscono sé stessi: a partire dal dato biologico, dal sesso di appartenenza alla nascita, gli individui mettono in atto un percorso di definizione identitaria che non può prescindere dal contatto con la dimensione socioculturale in cui l'identità si sviluppa. Questo processo si concretizza in una negoziazione e una ridefinizione sempre aperta dei confini di ciò che viene considerato maschile o femminile. La costruzione del concetto di genere ha subito, nel corso del tempo, diversi cambiamenti relativamente alla sua complessità e intersezionalità, dall'essere considerato sinonimo del concetto di sesso, al loro rapporto indissolubile che conferisce la possibilità agli individui di trasformare l'appartenenza sessuale sulla base delle interazioni sociali e dello sviluppo della propria identità di genere. L'obiettivo dell'elaborato è quello di fornire una definizione articolata dei concetti di sesso e genere con un'attenzione particolare al ruolo attivo degli individui all'interno di queste definizioni, per poter comprendere al meglio lo sviluppo dell'identità di genere nella prima infanzia. L'obiettivo, infatti, consiste nel mettere in luce l'importanza delle questioni di genere nella prima infanzia e l'influenza delle dinamiche socioculturali che intervengono nello sviluppo delle identità come la socializzazione di genere e il ruolo degli stereotipi e dei pregiudizi. La definizione della propria identità non prevede esclusivamente un percorso di sviluppo individuale ma anche collettivo, in quanto deve rispondere ai condizionamenti socioculturali, alle aspettative sociali, alla socializzazione dei ruoli e delle rappresentazioni di genere e agli stereotipi e pregiudizi radicati in ciò che tradizionalmente definisce la femminilità e la maschilità. A fronte di queste dinamiche, il fine della ricerca è quello di esporre le basi pedagogiche di riferimento per la progettazione di pratiche educative che possano essere quanto più possibile libere dagli stereotipi di genere. Pertanto, risulta fondamentale rimettere al centro il bambino e i suoi bisogni educativi in ambito di genere ed evidenziare l'importante ruolo svolto delle agenzie educative per la prima infanzia. Dall'analisi di alcuni documenti e guide

internazionali che forniscono le basi teorico-scientifiche per mettere in pratica un'educazione di genere, la presente ricerca si propone di raccogliere alcuni spunti pratici ed operativi per il personale educativo in modo che possa costruire degli ambienti educativi fisici e relazionali stimolanti, privi di categorizzazioni e che si impegnano a decostruire gli immaginari stereotipati. Un ultimo obiettivo è quello di mettere in risalto le potenzialità educative di uno degli strumenti che permette di applicare l'educazione di genere: gli albi illustrati. Anche questi strumenti non risultano essere privi di rappresentazioni stereotipate ma, se adeguatamente selezionati ed efficacemente inseriti all'interno della progettazione educativa, possono essere estremamente efficaci per mettere in pratica quelle finalità pedagogiche che mirano a garantire pari opportunità, riconoscimento delle differenze e valorizzazione dell'unicità di ciascuno. Le tematiche riguardanti l'educazione al genere e alla sessualità sono di particolare rilevanza nell'attuale dibattito pedagogico, educativo e politico in quanto appaiono numerose le preoccupazioni in merito all'adeguatezza di queste tematiche, soprattutto quando vengono rivolte alla prima infanzia. Le basi pedagogiche, la professionalità educativa e l'alleanza con le famiglie permettono di promuovere la consapevolezza che l'educazione di genere è fondamentale per uno sviluppo positivo e armonico dei bambini e delle bambine e la costruzione di relazioni eque, rispettose e inclusive.

“È durante l'infanzia che si imparano a costruire relazioni paritarie, a dire no e a dire sì, a capire cosa ci piace e cosa non ci piace. Si tratta di capacità che si affinano con l'esperienza ma che nascono in questo momento e che permettono di comprendere che i nostri corpi sono l'obiettivo principale di ogni riflessione, i contenitori e i detonatori di immagini, narrazioni, emozioni e pulsioni.”

Fierli, Franchi, Lancia & Marini, 2020, p.503

Capitolo 1 – L'identità di genere nella prima infanzia

1.1 Definizione dei concetti di sesso e genere

Per comprendere a fondo come avviene la costruzione e la negoziazione dell'identità di genere fin dalla prima infanzia, è necessario analizzare i due concetti complessi che ne stanno alla base: sesso e genere. A partire dalla dimensione prettamente biologica:

“il sesso riguarda le differenze biologiche e anatomiche tra maschio e femmina. L'appartenenza sessuale è determinata dal ventitreesimo paio di cromosomi che possono essere uguali oppure diversi: nel primo caso (due cromosomi XX) l'embrione diventerà una femmina (in termini di caratteristiche fisiche); nel secondo (un cromosoma X e uno Y), un maschio” (Ruspini, 2003, p. 8).

Questa differenziazione, a livello gestazionale, viene rilevata intorno alla sesta settimana e, durante le successive, inizia la prima trasformazione delle gonadi in testicoli oppure, in assenza di rilascio di ormoni androgeni, in organi genitali femminili. Fino a questo punto, la specificazione del sesso è determinata dal genotipo sessuale che viene accompagnato, successivamente, dal fenotipo sessuale ovvero l'insieme dei tratti fisici esterni tipici di ciascuno dei due genotipi: le caratteristiche primarie, ovvero gli organi genitali esterni, e le caratteristiche secondarie come i peli corporei, la voce, le dimensioni corporee e altre, tutte possibilmente influenzate non solo dal genotipo (Demozzi e Ghigi, 2024; Ruspini, 2003). Gli studi recenti sulla differenziazione sessuale hanno mostrato come questa sia fortemente influenzata anche da fattori ormonali e ambientali, ancor prima della nascita. Alcune prospettive decostruzioniste, però, sostengono l'inadeguatezza della suddivisione netta e binaria in sole due categorie di corpi, non considerando altre situazioni possibili come le condizioni di intersessualità, in alcune persone nate con caratteristiche sessuali di entrambi i sessi, oppure persone transessuali data la possibilità, ad oggi, di poter modificare il proprio corpo a livello chirurgico o ormonale. Sono, inoltre, numerose le ricerche di stampo storico che riportano come in epoche e culture differenti, diverse fossero le considerazioni rispetto ai due sessi, tra cui situazioni in cui uno dei due sessi

veniva considerato migliore rispetto all'altro (Ghigi, 2019). Nasce inevitabilmente una considerazione del sesso come necessariamente legato all'altro aspetto fondamentale nella costruzione sociale dell'identità della persona: il genere. Per poter comprendere a fondo quali sono le sfaccettature del concetto di genere e poterlo definire secondo le prospettive di pensiero attuali, fino a considerare i due concetti come fortemente interconnessi nella loro complessità, risulta utile riassumere quale percorso storico essi abbiano attraversato.

Sino alla metà del secolo scorso, sesso e genere venivano solitamente utilizzati come sinonimi e solo attraverso gli studi di alcune scienze psico-sociali, tra cui gli studi antropologici di Gayle Rubin (1975), è stata promossa la distinzione e la definizione dei due concetti differenti. Con l'introduzione del termine "gender", infatti, inizia ad essere considerata la distinzione tra il sesso anatomico e l'orientamento sessuale, con lo scopo di mettere in evidenza come il costrutto sociale chiamato "genere" potesse condizionare il ruolo sessuale degli individui e il divenire uomini o donne. Negli studi di quegli anni, riguardanti la formazione dell'identità di genere, risultano fondamentali per lo sviluppo: gli aspetti ormonali, il sesso biologico e i condizionamenti socio-ambientali ad esso associati. Procedendo su questa linea, sempre intorno agli anni Cinquanta del Novecento, maschilità e femminilità iniziano ad essere considerati elementi appresi dagli individui appartenenti ad un contesto socioculturale specifico; quindi, fattori che rafforzano o indeboliscono determinate strutture di potere (Biemmi & Mapelli, 2023). Sono soprattutto gli studi promossi dai movimenti femministi, a partire dagli anni Sessanta, che cercano di svelare i sistemi culturali che costringevano le donne a condizioni di oggettificazione, sessualizzazione e subordinazione. In particolare, l'antropologa Gayle Rubin utilizza per la prima volta il termine "genere", nel 1975, per indicare tutti i processi attraverso i quali la società trasforma un determinato sesso biologico in un prodotto sociale, conferendo ruoli e compiti differenti:

“Io chiamo questa parte della vita sociale sex/gender system, in mancanza di un termine più elegante. Un sex/gender system è, ad una prima definizione la tendenza dei dispositivi tramite i quali una società trasforma

l'istinto sessuale biologico in prodotto dell'attività umana e attraverso cui i bisogni sessuali, così trasformati, sono soddisfatti" (Rubin, 1975, p.23).

Comincia ad emergere l'esigenza di denunciare l'invisibilità delle culture femminili e di definire le nuove forme di interpretazione della realtà, anche utilizzando nuovi termini che meglio descrivono la complessità della realtà sociale. Questo nuovo termine, non rappresentava solo un cambio di prospettiva interpretativa della realtà, ma conferiva ad ogni uomo e ad ogni donna la possibilità di costruire, di giorno in giorno, la propria identità di genere, influenzando e venendo influenzata dal contesto socioculturale di appartenenza (Biemmi & Mapelli, 2023). È, infatti, tra gli anni Sessanta e Settanta che vengono istituiti i primi *Women's Studies* ovvero gli studi sulle donne e delle donne, immersi all'interno dei movimenti femministi, con lo scopo di rompere la tradizione patriarcale. Nascono come campo intellettuale e accademico profondamente legato alla storia del movimento delle donne a partire dalle cosiddette "*suffragette*" come base per costruire l'emancipazione femminile del secolo scorso tramite gli ideali di uguaglianza, giustizia e rispetto per le donne a partire dal mondo anglosassone e dagli Stati Uniti per poi arrivare in tutta l'Europa (Braidotti & Vonk, 2001). Lo scopo principale di questi movimenti è quello di mettere al centro la questione del rapporto tra genere e potere, soprattutto contestando l'inferiorità del genere femminile che veniva considerata insita nella naturalità dei rapporti umani. L'origine di tali considerazioni implicite sarebbe ricondotta alla trasformazione delle differenze biologiche in differenze sociali, a partire dagli ambiti lavorativi e di produzione, nelle società premoderne. Nelle società moderne, invece, grazie ai risvolti dell'avanzamento medico e tecnologico, non era più possibile motivare allo stesso modo le differenze evidenti nella partecipazione di uomini e donne nelle attività produttive. Come visto, il termine genere ha spesso assunto, in questa fase, un significato contrapposto a quello di sesso, con lo scopo di mettere in evidenza, da un lato, i processi di costruzione sociale e, dall'altro, il dato biologico. Con l'esigenza di problematizzare la questione di genere e di costruzione dell'identità, le nuove "prospettive di genere" aprono alle riflessioni sull'influenza sociale nella costruzione di femminilità e mascolinità (Ruspini, 2003). Un successivo punto di svolta negli studi di genere riguarda i movimenti

femministi degli anni Settanta e Ottanta negli Stati Uniti, da cui vengono introdotte alcune considerazioni che coinvolgono, nella questione di genere, anche gli individui fino ad allora rimasti ai margini del dibattito sociale. Fino ad allora, erano state considerate come protagoniste delle questioni di genere prevalentemente le donne eterosessuali, bianche e di classe sociale borghese. Prime fra tutte, sono le femministe afroamericane e lesbiche a denunciare la superiorità del soggetto femminile unitario. Per la prima volta viene intrecciata l'analisi di diverse forme di discriminazione: alle contestazioni del sistema patriarcale si intrecciano quelle rivolte al razzismo e all'eterosessismo. Questa ondata di studi femministi, che critica il femminismo di seconda ondata che vedeva come protagoniste solamente le donne bianche e borghesi, ha voluto dimostrare come le diverse dinamiche di dominio potessero intrecciarsi tra loro, andando a formare un'intersezionalità dei sistemi di oppressione che possono essere così stratificati e co-costruiti (Demozzi & Ghigi, 2024; Spallaccia 2020). Il termine "intersezionalità" viene utilizzato in ambito femminista per la prima volta da parte dell'attivista Kimberlé Crenshaw¹ (1989) la quale, partendo dalle criticità delle politiche antidiscriminatorie americane, fino alle contraddizioni interne alle teorie femministe di quegli anni, espone come genere ed etnia siano strettamente correlati nell'oppressione delle donne nere. Le discriminazioni subite erano il risultato di un'esperienza intersezionale di dinamiche di disparità ovvero un'intersezione di assi di oppressione differenti. All'interno degli studi di genere inizia quindi ad essere applicata la prospettiva intersezionale per un'analisi più profonda della complessità delle discriminazioni in un determinato contesto socioculturale. Nasce inoltre l'idea che le questioni di genere non coinvolgano solo la sfera femminile ma anche quella maschile, sfera che nella sua analisi è stata spesso posizionata nell'ombra, affinché non emergesse la sua imperfezione e le sue vulnerabilità, sempre associata a forza, neutralità e imposizione. Rimanendo in linea con le contestazioni femministe rispetto all'eterocentrismo, si diffondono, intorno agli anni Settanta, anche le ribellioni da parte del movimento

¹ Per approfondire l'analisi critica, relativa all'intersezionalità dei fattori razziali e di genere, il riferimento è all'articolo "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics" di Kimberlé Crenshaw, 1989.

LGBT contro un sistema sociale in cui gli orientamenti sessuali non etero venivano stigmatizzati e criminalizzati. Negli anni successivi, si sviluppano anche i “Gay and Lesbian Studies” per offrire un nuovo contributo a favore della liberazione sessuale. Gli interventi e i moti portati avanti dalla terza ondata del femminismo e dalle associazioni LGBT hanno contribuito all’evoluzione degli studi di genere e hanno posto le basi per le nuove teorie queer (Spallaccia, 2020; Demozzi & Ghigi, 2024)

A favore della complessificazione delle questioni di genere, si sviluppavano negli anni Settanta anche alcuni studi che mettevano in evidenza le somiglianze tra i due generi. Da alcune ricerche in ambito psicologico emerge come non vi fossero, nei singoli individui, esclusivamente tratti maschili o femminili ma come ciò che veniva considerato “da uomo o da donna” fosse frutto di una negoziazione sociale. A partire da alcune indagini della psicologa Sandra Bem (1975)², risultava evidente come alcune persone riconoscessero di possedere tratti di personalità propri non solo del sesso biologico di appartenenza, ma anche del sesso opposto: qualsiasi siano i condizionamenti psicologici e sociali che conducono a rigidità comportamentali in termini di genere, risulta evidente l’esistenza di individui “androgeni” che si adattano a diversi ruoli di genere mettendo in atto comportamenti efficaci al di là degli stereotipi maschili e femminili. Contemporaneamente, i filoni di psicologia cognitivista degli anni Ottanta evidenziano il ruolo dell’apprendimento sociale tramite imitazione, osservazione e rinforzo vicario (Bondioli, 1995; Bandura, 1965), come fattori coinvolti nell’influenza del comportamento delle nuove generazioni e nelle prime grandi considerazioni sull’apprendimento delle convenzioni socioculturali durante l’infanzia. Come descrive Anna Bondioli (1995):

“L’apprendimento tramite l’esempio sarebbe un dispositivo semplice ma forte di riproduzione dei valori e dei saperi di un gruppo sociale, una forma di educazione “per osmosi” che effettua una sorta di modellamento degli

² Per approfondire lo sviluppo del *Bem Sex-Role Inventory (BSRI)*, ovvero un nuovo inventario di ruoli sessuali maschili e femminili che permetteva di caratterizzare le persone come maschili, femminili o androgine messo a punto dalla psicologa Sandra Bem, il riferimento è all’articolo “The measurement of psychological androgyny” di Sandra Bem, 1974.

individui così da renderli partecipi della vita sociale” (Bondioli, 1995, p. 433).

Dalle teorie di Albert Bandura (1965), le prime ricerche sul rinforzo vicario dimostrano che l'incentivazione o l'inibizione di un determinato comportamento possono essere trasmessi in maniera indiretta tramite l'osservazione di conseguenze, rispettivamente positive o negative, sul comportamento di un modello di riferimento. La prospettiva a cui aprono questi studi vede la possibilità di scardinare i sistemi di potere patriarcale in una prospettiva, non deterministica, ma che considera i bambini come soggetti che elaborano attivamente la realtà che li circonda, facendo propri anche i costrutti sociali che vengono perciò rielaborati. Emerge, a questo punto, non solo l'interesse nel comprendere come le differenze dei sessi vengano manifestate a livello sociale, ma anche come i rispettivi ruoli sessuali vengano appresi dagli individui. Nel contesto italiano, sono stati di fondamentale importanza gli studi condotti dalla pedagogista Elena Gianini Belotti (1973), per aver messo in luce il processo di acquisizione dei ruoli di genere nei bambini e il ruolo dell'esempio inconscio fornito dagli adulti su come incarnare le dinamiche sociali stereotipate. Nella terza sezione del presente capitolo verrà approfondito nel dettaglio proprio il percorso di socializzazione al genere unito all'influenza delle diverse agenzie di socializzazione nell'acquisizione degli stereotipi e pregiudizi di genere durante l'infanzia, per comprendere come viene influenzata la formazione dei ruoli maschili e femminili nei primi anni di vita.

Alcuni risvolti particolarmente salienti per il dibattito di genere, risalenti agli ultimi decenni del secolo scorso, vedono come protagonista la comunità LGBTQ+, la quale proprio negli anni Novanta si riappropria del termine “queer” per autoaffermare le nuove battaglie contro l'omotransfobia. Si tratta di un termine utilizzato per indicare qualcosa di strano e particolare e che per secoli è stato utilizzato per connotare negativamente l'omosessualità. Viene invece trasformato in un contenitore dell'ampio spettro degli orientamenti sessuali e di genere, cercando di evitare le specificità. Le teorie queer quindi denunciano le dinamiche di oppressione alle minoranze sessuali e promuovono un'indagine sulla complessità della sessualità come elemento sempre in corso di ridefinizione.

Propongono una resistenza attiva contro le definizioni più rigide e le etichette tradizionali e non si tratta di una lotta puramente concettuale ma entra in merito delle dinamiche di genere, di sessualità e identitarie. L'approccio *queer* non determina solo un nuovo paradigma di pensiero ma cerca di offrire una prospettiva aperta della società, al di là degli stereotipi. Viene rifiutata l'assunzione di una netta divisione tra sesso, genere e desiderio sessuale, concetti che sono stati spesso trasformati in veicoli di potere definendo uno standard da dover rispettare. Questi risvolti pongono le basi per giungere a delle nuove definizioni rispetto ai significati e ai confini del concetto di genere, il quale giunge ad essere definito come una costruzione sociale e non come una qualità intrinseca dei corpi. Sesso e genere rappresentano delle categorie sempre in trasformazione prodotte e influenzate dalle pratiche culturali (Guizzardi, Monaco & Sanfelici, 2025; Demozzi & Ghigi, 2024; Spallaccia, 2020).

Le diverse considerazioni ed interpretazioni che sesso e genere hanno subito nel tempo, delle quali si è cercato di riassumerne i risvolti fondamentali nel corso della storia più recente, hanno tutte condotto alla definizione del concetto di genere come costruito sociale ben complesso. Le caratteristiche di fondo fondamentali che emergono rispetto al concetto di genere sono: la storicità e la dinamicità. Il genere è storico poiché i rapporti tra femminilità e maschilità hanno subito delle importanti trasformazioni nel corso del tempo e attraverso forme culturali e societarie differenti. È inoltre dinamico in quanto le relazioni di genere sono in continua trasformazione e variano all'interno di norme sociali differenti, che regolano i comportamenti specifici e che vengono continuamente socializzate e negoziate dagli individui. La costruzione del concetto di genere nella sua dinamicità è quindi influenzata dalla relazione con sé stessi, dai rapporti con l'esterno e con la realtà in cui si è immersi (Ruspini, 2003). Partendo dalla considerazione di sesso e genere come sinonimi e passando attraverso la loro contrapposizione, arriviamo alla considerazione del genere come:

“[...] un termine che segnala una duplice presenza: l'essere e il divenire donna e, al contempo, l'essere e il divenire uomo, processi strettamente correlati e in continua metamorfosi.” (Ruspini, 2003, p.12).

Sesso e genere non vengono analizzati sotto forma di contrapposizione ma di unione e confronto, prendendo in analisi contemporaneamente uomini e donne nelle loro interazioni, dove le trasformazioni dell'appartenenza sessuale avvengono in funzione delle percezioni e interazioni reciproche (Ruspini, 2003). Viene rivalutata l'idea di genere come etichetta equivalente al sesso, assegnata alla nascita a fronte di determinate caratteristiche biologiche del corpo. Viene anche rifiutata la visione per cui, da un lato, il corpo sembra non essere coinvolto nelle costruzioni sociali e, dall'altro lato, le costruzioni sociali sembrano essere assegnate in maniera deterministica, senza possibilità di negoziazione e trasformazione. A tal proposito, le recenti considerazioni sul genere mostrano come:

“[...] i corpi contano, i modelli di maschilità e di femminilità proposti dalla società sono plurimi e che, pertanto, non si può lasciare fuori la struttura sociale in cui il corpo è immerso. Si trattava certamente di superare il fondamentalismo biologico, che radicava la differenza nei corpi, ma anche quello culturale, che non teneva conto dei condizionamenti sociali che informano le volontà e la capacità di agency (agentività) delle persone.”
(Demoszi & Ghigi, 2024, p.13).

I contributi più recenti dati dalla collaborazione tra le scienze sociali e le neuroscienze hanno permesso di scardinare la storica antitesi tra la dimensione biologica e quella culturale, facendo emergere il bisogno di analizzare il genere come elemento cardine che definisce la società, più che i singoli individui. Questa tipologia di approcci mette al centro come, per la definizione delle singolarità di genere, concorrano svariati processi sociali in cui gli individui sono immersi fin dall'infanzia (Demoszi & Ghigi, 2024). Come sostengono anche Barbara Poggio e Giulia Selmi (2012):

“il genere non è tanto l'espressione socio-culturale delle differenze naturali tra i sessi, bensì il dispositivo sociale e discorsivo responsabile della produzione di queste stesse differenze. Esso funziona contemporaneamente come una cornice di intelligibilità – ovvero fornisce le indicazioni per comprendere l'identità dell'altro/a – ed un regime

disciplinare – ovvero fornisce le regole su come quell'identità debba essere – (Butler 1990), stabilendo a quali soggettività è socialmente consentito di apparire in quanto coerenti e naturali e a quali no poiché si collocano al di fuori di questi confini (Marte 2008).” (Poggio & Selmi, 2012, p. 2).

A questo punto il genere può essere considerato come una struttura sociale poiché contribuisce alla costruzione della realtà in un continuo dialogo con gli attori sociali, condizionando le relazioni, le gerarchie e l'organizzazione sociale. La sociologa Barbara Risman nel 2018 definisce il genere come una vera e propria struttura sociale che si sviluppa su tre livelli (Figura1): il piano individuale, il piano interazionale e quella macro o istituzionale. In ognuna di queste dimensioni il costrutto di genere entra in gioco sia nell'aspetto materiale, sia in quello culturale. Nella dimensione individuale il genere interviene rispetto al modo in cui il corpo viene trattato, percepito e definito; nella dimensione interazionale interviene nell'accesso alle reti sociali e attraverso stereotipi e aderenza alle aspettative; mentre a livello macro il genere agisce sulla distribuzione delle risorse e nel modo in cui le credenze vengono riprodotte socialmente. Ogni variazione in ognuno di questi aspetti ha delle conseguenze e degli effetti sugli altri, senza che nessuno di questi piani domini sull'altro.

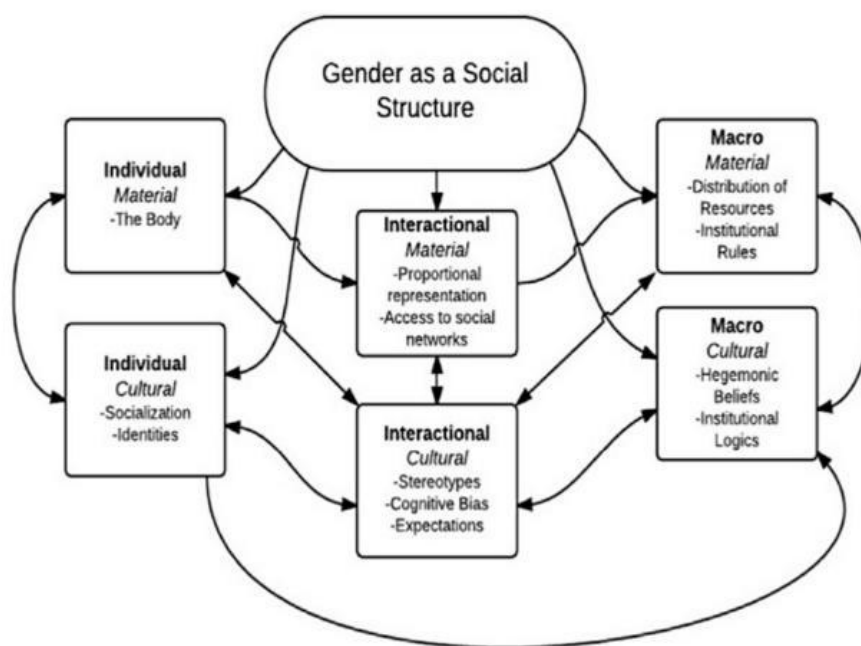


Figura 1. Concetto di genere come struttura sociale. Fonte: *Pink is the new black* di Abbatecola e Stagi, 2019, p.59.

Questa prospettiva di genere come struttura sociale permette una visione d'insieme rispetto all'*agency* degli individui e i condizionamenti dati della struttura, vedendo il genere come processo che coinvolge la costruzione di sé, la socializzazione, la relazione con l'altro e la cultura dominante (Abbatecola & Stagi, 2019; Demozzi & Ghigi, 2024). Come sostengono Crisina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi (2010), il genere può essere considerato come un "fare sociale" in quanto gli individui sono immersi in un insieme di norme sociali contenenti aspettative e prospettive dominanti che fungono da limiti ma anche da risorse: gli individui non ripropongono passivamente i modelli sociali osservati ma li trasformano quotidianamente. Gli individui sono quindi responsabili della riproduzione delle norme di genere dominanti sia del loro mutamento tramite le pratiche relazionali di genere che scelgono di mettere in atto ogni giorno. La possibilità di "fare e disfare" il genere significa poter mettere in discussione le norme sociali dominanti creando uno spazio di trasformazione che conduce al cambiamento.

Dalla sintesi tra il percorso storico che il concetto ha affrontato nel tempo e le recenti considerazioni sulla sua complessità, risulta evidente l'impossibilità di

utilizzare delle categorie universali, immutabili e adattabili a tutte le culture, quando si tratta di definire maschilità e femminilità poiché anche il genere, in quanto struttura sociale, è processo dinamico sempre in corso di trasformazione. Occorre utilizzare un approccio relativistico nell'interpretare ciò che, nel corso del tempo e all'interno di contesti culturali differenti, viene definito come maschile o femminile (Taurino, 2005).

I presupposti storico-teorici che sono stati analizzati all'interno di questa sezione fungono da base per poter comprendere la complessità dei meccanismi di sviluppo, acquisizione, socializzazione e negoziazione di genere a partire dalla prima infanzia. Le sezioni successive si propongono quindi di approfondire come avviene la costruzione dell'identità di genere nei primi anni di vita per arrivare all'analisi su come maschilità e femminilità vengono socializzati.

1.2 Lo sviluppo dell'identità di genere

I presupposti enunciati precedentemente sulla complessità del rapporto tra sesso e genere, nonché le sfaccettature che il solo concetto di genere porta con sé, non possono che essere indicatori di come lo sviluppo, l'acquisizione e la definizione dell'identità di genere siano frutto di processi altrettanto articolati. Dopo aver suggerito alcune fondamentali considerazioni in merito al genere, risulta opportuno approfondire come avviene lo sviluppo della consapevolezza identitaria del genere negli individui, ovvero definire il concetto di identità di genere.

Elisabetta Ruspini (2003) definisce:

“Con identità di genere intendiamo la percezione sessuata di sé e del proprio comportamento, acquisita attraverso l'esperienza personale e collettiva, che rende gli individui capaci di relazionarsi agli altri.” (Ruspini, 2003, p.16).

Questa definizione mette in risalto due lati fondamentali per la costruzione dell'identità: la dimensione personale, quindi lo sviluppo, le percezioni, le esperienze e i desideri della singola persona, affiancati all'aspetto collettivo,

quindi all'area della socializzazione, dell'influenza culturale e della negoziazione di significati (Ruspini, 2003). Anche secondo Mariolina Ceriotti Migliarese (2025):

“L'identità sessuale, infatti, è frutto di un percorso che parte dal dato biologico, ma che passa attraverso una storia complessa di identificazioni e di rispecchiamenti. È una vicenda che coinvolge il corpo (proprio e dell'altro), il linguaggio, le relazioni, ma anche il contesto culturale nel quale siamo immersi, e che ci orienta sul valore e sul significato della nostra identità e sul ruolo sociale da interpretare in relazione ad essa.”
(Migliarese, 2025, p.180).

La costruzione della propria identità ha inizio a partire dalla consapevolezza di appartenere ad un determinato sesso, quindi, occorre che si creino i modelli interni nello sviluppo psicologico dell'individuo che rendano chiara questa appartenenza (Petruccelli, 2004). La capacità di distinguere correttamente il sesso femminile da quello maschile compare già a tra i 3 e 4 mesi di età, unita poi ad elaborazioni più fini come l'associazione volto-voce, che compaiono tra i 9 e gli 11 mesi. Gli indicatori utilizzati dai bambini per discriminare il maschile dal femminile variano a seconda dell'età e si rifanno sia a connotazioni biologiche, sia sociali (Berenbaum, Martin & Ruble, 2008). Lo sviluppo dell'identità di genere ha, quindi, una base psicologico-percettiva e, affinché questa risulti, per certi aspetti, un elemento stabile della propria individualità, occorre che venga sviluppata quella che viene chiamata “*costanza di genere*”. Studiosi come Stoller, Kohlberg, Slaby e Frey, intorno alla fine degli anni Novanta, hanno cercato di definire meglio come il genere diventi sempre più un elemento stabile durante lo sviluppo del bambino. Nello specifico, un'iniziale consapevolezza rispetto al proprio genere compare prima dei tre anni di vita, ma in una struttura in cui non appare ancora completamente stabile. L'identità, in questa fase, è legata a fattori esterni come l'apparenza, l'abbigliamento e l'estetica, per cui risulta facilmente mutabile (Bochicchio & Scandurra, 2024). Si ritiene che l'ulteriore sviluppo dell'identità di genere progredisca attraversando prima la comprensione della stabilità del genere, ovvero il rimanere complessivamente stabile nel tempo e, successivamente, la coerenza del genere che permette di considerarlo un elemento fisso e non alterabile da modificazioni superficiali legate all'aspetto e

alle attività. Solitamente queste capacità progrediscono gradualmente fino ai sette anni di vita (Van Schalkwyk, Klingensmith & Volkmar, 2015). Dai risultati ricavati dai diversi studi che hanno approfondito la correlazione tra l'età dei bambini e l'acquisizione della costanza di genere, emerge quanto questa correlazione non sia lineare, e secondo alcune ricerche, risulta anche poco stabile. Sicuramente si può considerare un processo dello sviluppo che inizia ad assestarsi intorno ai quattro o cinque anni, fino ad una piena consapevolezza della propria identità di genere circa a sette o otto anni di vita. (Bochicchio & Scandurra; 2024). Inoltre, diverse sono le ricerche che hanno cercato di comprendere come avviene lo sviluppo delle conoscenze dei bambini rispetto ai concetti di genere uniti alla comprensione e all'utilizzo delle categorie di genere. Un fattore importante da considerare, all'interno di questi studi sullo sviluppo del bambino, riguarda le difficoltà legate alla somministrazione di test a bambini di pochi mesi di vita. I primi studi sullo sviluppo della conoscenza di genere nei bambini, ritenevano che la comprensione del genere e le prime etichettature non emergessero prima dei 30 mesi. Dai risultati riportati dagli studiosi Martin e Ruble (2010) rispetto ad alcune ricerche più recenti, invece, mostrano come questo avvenga ben prima. Bambine intorno ai 18 mesi di vita hanno dimostrato di conoscere alcune semplici etichette o categorie di genere e bambini tra i 24 e i 30 mesi hanno mostrato di riuscire a riconoscere il proprio gruppo di genere. Alcuni studi, svolti dalla studiosa Kristina M. Zosuls e colleghi intorno al 2009, si sono concentrati sul rapporto tra l'utilizzo di etichette di genere e il gioco libero unito all'analisi delle prime espressioni verbali di bambini con età compresa tra i 17 e i 21 mesi. I risultati hanno messo in evidenza come il 68% dei bambini utilizzava delle etichette di genere entro i 21 mesi e come il 25% le utilizzasse anche entro i 17 mesi. Viene dimostrato, inoltre, come la capacità di saper applicare etichette di genere, anche all'interno di alcuni discorsi, compaia già tra i 18 e i 24 mesi di vita. Questi risultati di ricerca si trovano in accordo con le linee teoriche dell'auto socializzazione per cui i bambini iniziano a sviluppare consapevolezza rispetto al proprio sé intorno ai 18 mesi e successivamente diventano attori attivi di ricerca di informazioni e di significati rispetto a ciò che avviene intorno a loro e a come dovrebbero comportarsi (Martin & Ruble, 2010).

Secondo gli studi di Dodman (2022) nei bambini di età compresa tra i due e i tre anni compare già abbastanza sviluppata la sensazione di appartenenza maschile o femminile e vengono individuate in maniera completa e immediata le differenze tra maschi e femmine, inoltre, compiono le prime percezioni relative alla propria identità sessuale. Sicuramente risultano ben consolidate molte associazioni tra determinati comportamenti e uno specifico genere ed è frequente la curiosità rispetto alle identità e ai ruoli di genere che caratterizzano la realtà in cui sono immersi. Fin dalla nascita i bambini sperimentano il piacere del contatto corporeo e del calore fisico e, in tempi brevi, apprendono le differenze tra tipologie diverse di contatto e ciò che in questo ambito viene considerato come normale o meno. Quindi, oltre ad acquisire consapevolezza di ciò che distingue i due generi, viene interiorizzata la distinzione tra le persone appartenenti alla sfera intima e gli estranei. La scoperta graduale del proprio corpo, poi, procede principalmente attraverso il tatto, guidato dalla curiosità e dall'esplorazione di sé stessi percependosi differenti dagli altri coetanei e dagli adulti. In questi termini avviene l'esplorazione del proprio corpo, lo sviluppo dell'identità, anche di genere, e l'acquisizione delle norme sociali (Dodman, 2022; WHO, 2010).

Una volta assunte queste basi di tipo psicologico ed evolutivo che compongono l'identità di genere, essa inizia ad essere costruita, negoziata e modellata tramite quei processi che la rendono non solo individuale ma anche collettiva, come sostiene Ruspini, precedentemente citata. Relativamente al ruolo della realtà socioculturale in cui il bambino è immerso, Vincenzo Bochicchio e Cristiano Scandurra aggiungono:

“L'identità di genere va allora concepita come un costrutto multidimensionale che comprende diversi fattori, quali la consapevolezza di appartenere ad una specifica categoria di genere, la percezione della compatibilità o meno con il gruppo che esprime il proprio genere di appartenenza (e che include la percezione della propria «tipicità» di genere e la soddisfazione nei confronti del proprio genere), e soprattutto la pressione percepita verso la conformità di genere (gender felt pressure) e gli atteggiamenti verso i gruppi di genere diversi dal proprio.” (Bochicchio & Scandurra, 2024, p.55).

Le basi per la costruzione della propria identità di genere, originano sempre dalla componente biologica, ovvero l'assegnazione del carattere maschile e femminile alla nascita, anche se, come verrà affrontato nel capitolo successivo, alcune influenze sulla socializzazione del genere sorgono ben prima della nascita vera e propria e condizionano fortemente l'ambiente psicosociale in cui i bambini saranno immersi. Insieme al riconoscimento del proprio genere e l'acquisizione graduale della costanza di genere, gli individui imparano a riconoscere quali sono le aspettative, i comportamenti e gli atteggiamenti culturalmente e socialmente assegnati ai due sessi e, rispetto a questi, sviluppano diversi gradi di conformità. Come esposto, la costruzione dell'identità di genere si fonda su alcune basi fisiologiche che sono in continuo dialogo con il sentirsi appartenenti o meno a determinate categorie di genere. Come il concetto di genere ha in sé la caratteristica di essere dinamico, anche l'identità di genere risulta esserlo, ovvero è sempre fortemente condizionata dalle relazioni. Ogni individuo svolge una continua costruzione e ri-costruzione della propria identità, cercando di dare un'immagine di sé che concili le aspettative esterne con i propri gusti e desideri personali. Entra in gioco in maniera preponderante, a questo punto, la componente socio-relazionale che influenza l'aderenza alle aspettative considerate appropriate per ciascun sesso (Ruspini, 2003).

1.3 La socializzazione di genere, stereotipi e pregiudizi

Dato l'importante ruolo che la dimensione socioculturale ricopre nello sviluppo dell'identità di genere, soprattutto nella prima infanzia, risulta necessario approfondire alcuni fenomeni sociali fondamentali che influiscono nella costruzione dell'identità di genere. Questo come base necessaria per poter svolgere delle riflessioni pedagogiche e progettare azioni educative consapevoli e libere da concezioni stereotipate. Il macro-processo di primaria importanza per la costruzione dell'identità dell'individuo è il processo di socializzazione, il quale, in accordo con le analisi teoriche di Abbatecola e Stagi (2017) inciderebbe sulla costruzione del senso di sé e sui comportamenti e gli atteggiamenti sociali. Ghigi (2019) definisce la socializzazione in questi termini:

“Col termine «socializzazione» indichiamo quel processo che fa di un nuovo arrivato (o di una nuova arrivata) un membro a pieno titolo di una

società o di un gruppo, attraverso indicazioni e precetti su come ci si aspetta che si comporti e attraverso sanzioni quando questi devia dal percorso assegnatogli. La definizione più condivisa vuole che l'esito di questo processo sia l'interiorizzazione da parte dell'individuo di norme, valori e patrimonio culturale della società in cui è inserito” (Ghigi, 2019, p.19).

La socializzazione di genere è quindi un insieme complesso di processi sociali tramite i quali un nuovo individuo apprende e poi reinterpreta e ricostruisce la propria identità. Socializzare gli elementi di una cultura e di una società non corrisponde ad impararne le caratteristiche ma norme, valori e modelli diventano parte fondamentale della vita e delle esperienze dell'individuo ed influiscono su pensieri, scelte e comportamenti. Questo fenomeno sociale pervasivo spesso è accompagnato dalla normalizzazione di discriminazioni e disuguaglianze alimentandole, di generazione in generazione, in un circolo vizioso. Allo stesso tempo, però, la socializzazione permette anche di dare vita a nuovi modelli, in un dialogo complesso tra tradizione e novità. Per descrivere efficacemente la stratificazione e la multidirezionalità della socializzazione, essa può essere considerata secondo tre livelli di analisi: individuale, interpersonale e strutturale. In ognuna di queste dimensioni prendono atto diversi meccanismi e agenzie di socializzazione. Seguendo i livelli di analisi, il genere inizia ad essere costruito nella quotidianità tramite le interazioni e relazioni, costruendo o decostruendo il proprio genere. L'identità di genere viene poi modificata anche da fattori come il momento storico, la società, gli elementi culturali, le convenzioni e le ideologie diffuse (Bainotti & Torrioni, 2017). Risulta importante considerare la socializzazione come una trasmissione non completamente cosciente, ovvero non totalmente intenzionale e consapevole; quindi, alcune forme di socializzazione possono trasmettere norme, valori e modelli inconsapevolmente (Ghigi, 2019). Molto spesso, infatti, i bambini apprendono gli atteggiamenti e i comportamenti, promossi a livello sociale, tramite l'imitazione e l'osservazione delle azioni messe in atto dagli uomini e dalle donne che li circondano. Intorno ai 3 anni di vita, i bambini sono consapevoli delle attività ritenute adatte per ciascun sesso, per cui tendono a dedicarsi maggiormente a ciò che risulta più appropriato

per il proprio genere e sviluppano una progressiva consapevolezza degli stereotipi e dei pregiudizi (Abbatecola & Stagi, 2017).

Come avviene per altre forme di socializzazione, anche in quella di genere, giocano un ruolo fondamentale le agenzie di socializzazione come la famiglia, la scuola e i servizi educativi, il gruppo dei pari e i mass-media, i quali rafforzano o disapprovano i comportamenti di genere ritenuti più o meno appropriati. La socializzazione di genere nel contesto familiare consiste nel primissimo contatto con le convenzioni, le aspettative sociali e la cultura di appartenenza e comincia ben prima della nascita del bambino o della bambina, ovvero inizia dall'immagine mentale che i genitori si creano rispetto al nascituro, sulla base del sesso che viene loro comunicato. Questo mostra come la costruzione dell'identità di genere e la socializzazione di genere abbiano inizio: i bambini vengono pensati e considerati, fin dalla scoperta del sesso del nascituro, in funzione dei significati sociali prevalenti e dei modelli culturali di appartenenza. I bambini, fin dai primi mesi di vita, imparano così a negoziare la propria identità tramite la socializzazione di comportamenti considerati dalla società come appropriati o meno per un determinato sesso (Abbatecola & Stagi, 2017; Ruspini 2003). L'agenzia di socializzazione primaria, la famiglia, tende a promuovere l'aderenza ai ruoli sociali appropriati per il proprio genere e a scoraggiare quelli ritenuti tipici del sesso opposto. Questa differenza di rinforzi risulta particolarmente marcata fino ai due anni di vita, soprattutto nella scelta dei giochi e giocattoli, nelle emozioni accolte come maggiormente maschili o femminili e altre specifiche caratteristiche comportamentali del singolo individuo. Spesso l'intento è quello di trasmettere dei modelli privi di differenze di genere ma, molto frequentemente, permane la tendenza, non del tutto consapevole, di promuovere queste differenziazioni (Abbatecola & Stagi, 2017; Bainotti & Torrioni, 2017). È importante, invece, che all'interno delle agenzie primarie della socializzazione vengano sostenuti e valorizzati tutti i generi, contrastando le tracce stereotipate presenti nel contesto familiare, educativo e scolastico. Questo perché le aspettative che essi proiettano sulle identità dei bambini, condizionano e penetrano all'interno delle relazioni sociali e dei comportamenti appresi (Buccini, 2020). Risulta importante, quindi, intrecciare l'analisi del fenomeno della

socializzazione al genere con alcune ricerche relative agli stereotipi e i pregiudizi di genere, in quanto elementi che svolgono un importante ruolo nella costruzione dell'identità durante l'infanzia. Stereotipi e pregiudizi possono essere pensati come il risultato delle influenze sociali del contesto socioculturale, che stabiliscono il modo in cui determinate credenze vengono condivise e concorrono a formare un ambiente sociale nel quale gli individui nascono immersi ma in cui possono contribuire alla trasformazione (Villano, 2003). Le diverse agenzie educative, quindi, contribuiscono alla riproduzione non solo della cultura dominante, ma anche di stereotipi e pregiudizi di genere. Il pregiudizio, in quanto giudizio che precede l'esperienza o che non si basa su alcun dato empirico, solitamente viene messo in atto con significato negativo nei confronti dei membri di specifici gruppi sociali e molto spesso condiziona notevolmente gli atteggiamenti e i comportamenti degli individui (Mazzara, 1997). Lo stereotipo è strettamente legato al concetto di pregiudizio e viene definito da Bruno M. Mazzara come "il nucleo cognitivo del pregiudizio" (Mazzara, 1997, p.16), ovvero la rielaborazione cognitiva degli elementi che si hanno a disposizione rispetto ad una categoria, creando una rappresentazione stabile e coerente che riproduce determinati pregiudizi. Lo stereotipo nasce dall'esigenza cognitiva di semplificare le informazioni ricevute dalla realtà esterna, organizzandole in categorie più semplici e stabili. Molto spesso viene però utilizzato per raccogliere gli elementi negativi di determinati gruppi sociali, solitamente di specifiche minoranze. Alcuni fattori da considerare quando si parla di stereotipi riguardano: la condivisione sociale, ovvero il grado con cui l'immagine negativa creata su un gruppo viene diffusa e condivisa all'interno della società e cultura; il grado di generalizzazione, ovvero il livello di distribuzione delle caratteristiche che costituiscono lo stereotipo tra i componenti del gruppo e la rigidità dello stereotipo stesso (Mazzara, 1997). L'educatrice e pedagoga Katia Bernabeo chiarisce in merito agli stereotipi di genere:

"Gli stereotipi di genere sono dunque dei meccanismi di categorizzazione ai quali gli individui ricorrono per elaborare, interpretare e decodificare la rappresentazione di ciò che è femminile o maschile." (Bernabeo, 2019, p.92).

In quanto prodotti culturali, anche gli stereotipi di genere corrispondono all'epoca e alla società in cui vengono prodotti, sono quindi resistenti al cambiamento ma non immutabili. Gli stereotipi di genere nello specifico sono tra i più complessi da sradicare in quanto si fondano su alcune categorie fisse entro le quali viene rielaborata la definizione dell'identità femminile o maschile degli individui. Gli stereotipi che si riferiscono al sesso e al genere creano delle rappresentazioni fondate sulla spiegazione dei comportamenti, dei ruoli e delle competenze di uomini e donne, esclusivamente sulla base del loro sesso biologico (Abbatecola & Stagi, 2017). Alcune ricerche esposte dagli studiosi Berenbaum, Martin e Ruble (2008) sull'assimilazione degli stereotipi di genere da parte dei bambini nella prima infanzia, hanno messo in luce la capacità, nei bambini già a partire dai 18 mesi di vita, di riconoscere alcuni stereotipi legati ai giochi e agli indumenti. Intorno ai 20 mesi di vita, i bambini iniziano a mostrare delle forti preferenze rispetto ai giochi definiti come appropriati per il genere di appartenenza ed entro i 3 anni, hanno sviluppato alcune conoscenze rispetto ai ruoli e alle aspettative stereotipati. Queste capacità sembrerebbero poi aumentare rapidamente fino ai cinque anni di vita (Berenbaum, Martin & Ruble, 2008; Abbatecola & Stagi, 2017). Come accennato precedentemente, i genitori hanno un forte impatto sui comportamenti legati al ruolo e alla tipizzazione di genere dei propri figli perché possano indirizzare direttamente la condotta da utilizzare in determinate situazioni, o modellare e rinforzare specifici comportamenti. Come mette in luce Biemmi e Satta (2017):

“Se le decisioni operate dal mondo adulto in merito all’educazione di figli e figlie avvengono sulla base di stereotipi già collaudati dalla tradizione e riproposti in maniera automatica, i percorsi si snodano nella maniera più semplice e naturale: per ogni bivio c’è un cartello che indica in maniera chiara la direzione da prendere. Questi bivi non coincidono necessariamente con le grandi scelte, anzi, spesso vengono oltrepassati senza neppure accorgersene, quasi per inerzia: predisporre un corredo rosa per la neonata e azzurro per il neonato diventa un semplice atto di routine, così come acquistare una bambola per la bambina e una macchinina per il bambino, o ancora, rimproverare una bambina per

essere troppo vivace e stimolare il bambino ad essere attivo; deridere il maschietto che piange perché si comporta come una “femminuccia” e allo stesso tempo accettare come naturale che sia la bambina ad esternare i propri sentimenti e le proprie debolezze” (Biemmi & Satta, 2017, p.11).

I genitori forniscono a maschi e femmine opportunità diverse di apprendere i comportamenti tipizzati e possono inconsciamente creare distinzioni di genere, per esempio giocando in maniera più delicata con i neonati di sesso femminile rispetto ai figli maschi, spesso parlando in modo diverso ai neonati, tenendoli in braccio e muovendoli diversamente, scegliendo loro vestiti e giocattoli differenti. Spesso sia i padri che le madri hanno la tendenza a comportarsi diversamente con i figli e le figlie, enfatizzando maggiormente caratteristiche come la forza, la coordinazione e la prontezza nei figli maschi e la fragilità e la bellezza delle figlie femmine. Un'altra differenza riguarda l'attenzione nei confronti del benessere dei bambini: risulta maggiore nei confronti delle figlie femmine e nei confronti delle bambine la tendenza è quella di stabilire dei legami familiari più stretti, mentre per i maschi viene data più enfasi all'indipendenza, l'esplorazione e la competizione. Anche i fratelli, per i primi anni di vita, sono fattori di influenza fondamentali nella comprensione di genere e possono influire sull'interiorizzazione e negoziazione degli stereotipi di genere (Leman, P., Bremner, A., Parke, R.D. & Gauvain, M., 2019). Una delle principali dimensioni in cui vengono facilmente trasmessi gli stereotipi di genere più comuni nell'infanzia è quella ludica, in quanto il gioco stesso appare come attività insita nella natura umana del bambino, ma anche come prodotto culturale in termini di socializzazione di ruoli e di industrie dei giocattoli e consumismo. Gli stereotipi di genere non pervadono esclusivamente la dimensione ludica ma anche la rete internet, i programmi televisivi, la pubblicità e la letteratura per l'infanzia. L'utilizzo di diversi canali di comunicazione da parte dei mass media e della pubblicità e la loro pervasività all'interno della quotidianità delle famiglie li rendono potenti e accattivanti manifesti per stereotipi e pregiudizi. Spesso i contenuti trasmessi sono stereotipati ma anche confusi, ad esempio con rappresentazioni femminili che raggiungono la realizzazione lavorativa esattamente alla pari delle figure maschili, ma che rimangono soggette a stereotipi sessisti e alla capitalizzazione

della bellezza. Le pubblicità continuano ad avere un forte impatto sullo sviluppo dell'identità del bambino a causa dei rinforzi vicari e i valori legati al consumo di prodotti stereotipati che promuovono (Bernabeo, 2019). Gli stessi spot pubblicitari ripropongono stereotipi di genere: le bambine sono meno attive e più conformiste, mettono in atto comportamenti meno fisici e spesso interagiscono in maniera socialmente accettabile con i giochi solitamente di colore rosa e legati ad azioni stereotipicamente associate alla sfera femminile. I bambini, invece, vengono rappresentati svolgendo azioni più fisiche e spesso anche comportamenti antisociali, entrando in competizione e sperimentando cose nuove (Lipperini, 2007). Il marketing rivolto all'infanzia, infatti, ha lavorato negli ultimi decenni con il fine di spingere il più facilmente possibile all'acquisto e al consumo di prodotti che hanno messo sempre più in evidenza una netta differenziazione tra ciò che è stato prodotto per le bambine e ciò che invece è destinato ai bambini. Tale processo prende il nome di genderizzazione tramite alcune strategie come la *pinkizzazione* ovvero l'utilizzo del colore rosa per incentivare l'acquisto dei prodotti da parte del mercato femminile, radicando sempre più l'associazione dei colori rosa e azzurro rispettivamente alla femminilità e alla maschilità (Dulbecco, 2023). Queste scelte di mercato hanno però dei seri effetti sulla socializzazione di ruoli, valori e modelli nei bambini, come sostiene Dulbecco (2023):

“I colori sono tornati ad essere, [...], l'asse più comodo su cui rifondare la differenziazione di genere, perché contribuiscono a definire un immaginario a cui, più o meno volontariamente, tutti aderiamo. Genderizzando i prodotti per l'infanzia attraverso l'uso del blu e del rosa creiamo due corsie, due percorsi educativi paralleli, pensati per maschi e femmine, che non si intrecciano mai.” (Dulbecco, 2023, p.50).



Figura 2: Lauren & Carolyn and Their Pink Things 2006. Fonte: "The Pink & Blue Project" www.jeongmeeyoon.com³



Figura 3: Jake and His Blue Things 2006. Fonte: "The Pink & Blue Project" www.jeongmeeyoon.com

Una volta messa in luce la varietà di fattori e di agenzie che contribuiscono alla socializzazione delle identità di genere durante l'infanzia, è importante considerare qual è il ruolo dei bambini all'interno di queste dinamiche socioculturali, ridefinendo il concetto stesso di socializzazione:

"In un approccio integrato, quindi, la socializzazione viene intesa come un processo multidirezionale di trasmissione, interiorizzazione e riappropriazione di insegnamenti e saperi pratici, in cui conoscenze e competenze sono sempre ricreate e rielaborate. Si può quindi parlare di

³ "This project explores the trends in cultural preferences and the differences in the tastes of children (and their parents) from diverse cultures, ethnic groups as well as gender socialization and identity. The work also raises other issues, such as the relationship between gender and consumerism, urbanization, the globalization of consumerism and the new capitalism." (The Pink & Blue Project 2005, JeongMee Yoon, www.jeongmeeyoon.com).

un processo di regolazione congiunta: valori, norme e insegnamenti vengono continuamente ridefiniti in uno scambio reciproco tra gli individui e tra essi e gli ambienti circostanti.” (Bainotti e Torrioni, 2017, p.196).

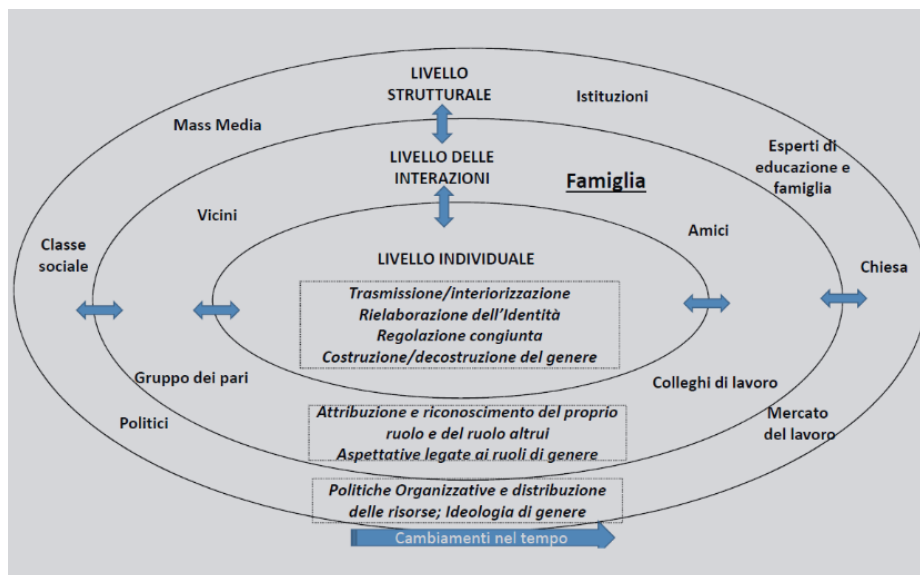


Figura 4: Le dimensioni della socializzazione al genere e alcuni processi esplicativi.
Fonte: Che genere di socializzazione? Crescere in famiglia: percorsi di costruzione delle identità femminili e maschili. Bainotti e Torrioni, 2017, p.197.

Come evidenziato da Bainotti e Torrioni (2017) è fondamentale prendere in esame il ruolo che i bambini ricoprono rispetto all'impronta socioculturale che ricevono, in quanto soggetti attivi che realizzano quella che Abbatecola e Stagi (2017) chiamano "*riproduzione interpretativa*": i bambini assorbono la cultura in cui sono immersi ma questo non è limitato soltanto all'imitazione e all'interiorizzazione, ma i bambini svolgono un'interpretazione creativa della cultura, facendola propria tramite le relazioni con i pari e con gli adulti e creando così un ampio spazio per il mutamento sociale e la produzione di nuove culture. Questo avviene anche nei contesti educativi dove i bambini sfruttano gli ambienti e gli spazi per esprimere la loro identità e negoziarla soprattutto negli ambienti meno condizionanti e che promuovono espressioni multidirezionali (Corbisiero & Berritto, 2024). Sono proprio le ricerche che prendono il nome di "*New social childhood studies*", dagli anni Novanta che hanno iniziato a notare un cambiamento nella considerazione del bambino, non più visto come un soggetto

passivo della società, ma come produttore e riproduttore di informazioni e saperi, nonché soggetti attivi nello sviluppo personale (Garaffo, 2013).

Accanto alle dinamiche sociali messe in atto in maniera naturale e inconsapevole, come la socializzazione dei ruoli di genere nei contesti familiari o in maniera più consapevole da parte dei media, delle pubblicità e delle politiche consumistiche, entrano in gioco, invece, azioni e pratiche che sono pensate, riflettute, progettate e messe in atto con intenzionalità educativa che cerca di rendere quanto più libero possibile lo sviluppo delle identità. Per quanto riguarda la dimensione di genere, alcune agenzie di socializzazione si propongono di dare strumenti, materiali e mezzi, attraverso pratiche riflessive, con l'obiettivo di promuovere nuovi sguardi e maggiori competenze sulle differenze e disparità. In particolare, i servizi educativi rivolti alla prima infanzia operano per dare vita a nuovi pensieri e a nuove pratiche svincolate da stereotipi e pregiudizi di genere (Ghigi, 2019).

Capitolo 2 – Dalla pedagogia di genere alle pratiche educative libere dagli stereotipi

Quanto trattato all'interno del capitolo primo risulta essere base concettuale ed interpretativa fondamentale per introdurre tematiche di tipo pedagogico-educativo riguardanti la dimensione di genere nella prima infanzia. Dopo aver chiarito quali sono alcuni dei riferimenti chiave per una definizione del concetto di genere e di identità di genere e successivamente l'immersione nella complessità del tessuto socioculturale in cui il bambino è immerso e in cui vengono socializzati norme, valori e modelli, il presente elaborato mira ad approfondire come si declina la prospettiva di genere all'interno del pensiero pedagogico e nelle pratiche educative.

2.1 Pedagogia di genere

Il percorso storico che la pedagogia di genere ha affrontato è relativamente recente: in un primo periodo, nel contesto italiano intorno agli anni Settanta, a seguito di diversi cambiamenti di stampo culturale, iniziano ad emergere le prime riflessioni sulle questioni di genere nell'educazione. Elena Gianini Belotti nel volume *Dalla parte delle bambine*, del 1973, dà inizio a profonde riflessioni educative di fronte alla fotografia dei condizionamenti dati dagli stereotipi di genere nei quali i bambini di quegli anni si trovavano immersi (Biemmi & Leonelli, 2016):

“Spezzare la catena di condizionamenti che si trasmette pressoché immutata da una generazione all'altra non è semplice, ma ci sono momenti storici in cui simili operazioni possono risultare più facili che in altri. Come oggi, quando tutti i valori della società sono in crisi e tra questi il mito della «naturale» superiorità maschile contrapposta alla «naturale» inferiorità femminile.” (Belotti, 1973, p.8)

Negli anni Settanta inizia ad essere posta maggiore attenzione rispetto alle questioni di genere, anche all'interno di alcuni contesti scolastici, anche se ancora in dimensioni locali e non in maniera diffusa a livello nazionale. Uno sguardo particolare inizia ad essere rivolto anche ai servizi per la prima infanzia:

“Ho avuto occasione di osservare spesso, nei nidi dove viene lasciata al bambino la libera scelta tra giochi, oggetti e attività, che le bambine giocano quanto i bambini con automobili, aeroplani, navi, ecc. fino a tre anni circa. [...] Allo stesso modo si possono osservare bambini che passano la mattinata a fare il bucato, lavare tavolini, lucidare scarpe. Più tardi questo fenomeno scompare: i bambini hanno già imparato a chiedere il giocattolo «giusto» perché sanno che quello «sbagliato» sarà loro negato.” (Belotti, 1973, p.90)

In particolare, le prime sensibilizzazioni sul tema spingevano verso l'uguaglianza tra maschile e femminile rendendo più neutre possibili le differenze. Pertanto, gli interventi educativi spesso sembravano mirare a rendere il femminile quanto più simile possibile al maschile. La parola chiave che inizia ad essere promossa a livello sociale è l'uguaglianza, che però incontrava problematiche più profonde e non era sufficiente per sradicare le discriminazioni più resistenti e le barriere meno visibili. Per l'ingresso incisivo delle questioni di genere nei contesti scolastici occorre attendere sino agli anni Ottanta e Novanta, quando inizia a diffondersi l'attenzione alle differenze sessuali e viene incentivata la rivalutazione della censura del femminile a discapito dell'universale maschile. Le teorie sulla differenza sessuale hanno portato alla diffusione, nell'ambiente scolastico, di una visione femminile propositiva: iniziano ad essere valorizzate le bambine alla luce delle loro potenzialità creative e produttive di sapere e viene promossa la conoscenza di figure femminili importanti per i loro contributi intellettuali, scientifici e culturali (Biemmi & Leonelli, 2016). Si diffonde quindi, abbastanza facilmente in quegli anni, la Pedagogia della differenza, la quale ha dato inizio all'esplorazione intellettuale del mondo femminile ma ha portato con sé alcuni aspetti critici come la promozione di una chiusura femminile, rischiando di esaltare il soggetto donna senza distinzioni o di ridurre la forza femminile alla sola procreazione, ricollocando la questione di genere sul piano biologico. Le riflessioni culturali successive puntano a ritornare alla naturalezza delle differenze tra maschile e femminile e a riflettere invece sulle differenze di socializzazione e educazione che hanno portato a considerare le donne come più propense all'empatia, all'accoglienza, ai saperi pratici, alla cura e al lavoro

con l'infanzia (Biemmi & Leonelli, 2016). Si apre un profondo dibattito sul legame tra genere e educazione grazie anche alla diffusione delle nuove generazioni di docenti e educatori a favore di una didattica che fosse priva di stereotipi, ovvero la necessità di permettere ai bambini e alle bambine di crescere senza costrizioni rigide e percorsi prestabiliti. I risvolti degli ultimi decenni, messi in luce nel capitolo precedente, a partire dagli studi di genere sino alle teorie queer, uniti alle trasformazioni dei concetti di famiglia e di genitorialità, hanno contribuito e stanno tuttora contribuendo alle trasformazioni societarie promosse a partire dagli anni Duemila (Ulivieri, 2025). Maggiore attenzione ed impegno nel decostruire l'immaginario comune stereotipato, hanno condotto alla rivalutazione del concetto di eguaglianza nel significato di pari opportunità e valorizzazione del singolo individuo:

“[...] la valorizzazione della differenza non sarà più legata alla logica dicotomica duale femmina/maschio, o a macrocategorie considerate universali, e compatte al loro interno, bensì sarà improntata al riconoscimento della singolarità di ciascuno, nella quale molte e molte differenze si stratificano, venendo a comporre una soggettività complessa.” (Biemmi & Leonelli, 2016, p.42)

La pedagogia di genere, nello specifico, riflette sulle pratiche educative di genere, promuovendo nuovi spunti teorici di ricerca sulla pratica e coltivando le sue funzioni: critica e regolativa. La prima funzione consiste nel sondare quale prospettiva di educazione di genere è diffusa, in un determinato contesto e momento, quali significati e concezioni vengono condivise, quali pratiche vengono messe in atto e quali sono i pensieri su di esse. La seconda funzione, invece, riguarda l'intreccio con altre discipline sociali e il confronto con le nuove ricerche, con l'obiettivo di rispondere tempestivamente alle nuove esigenze socioculturali e promuovere le riflessioni sul genere. La Pedagogia di genere si sta perciò focalizzando sull'acquisizione delle nuove istanze sugli studi di genere e sullo studio del loro impatto sull'educazione, al fine di formare in maniera adeguata i professionisti dell'educazione. I tre punti fondamentali di lavoro sul campo individuati da Biemmi e Leonelli (2016) sono: il piano individuale e personale dell'educatore, a favore dell'individuazione delle proprie concezioni

stereotipate, invisibili e ben interiorizzate e dei modelli di genere che sono stati acquisiti nel tempo, generando consapevolezza e rendendo più libera la guida delle costruzioni identitarie altrui. Il secondo piano è quello professionale, in quanto la pedagogia di genere si impegna a promuovere la cittadinanza di genere e il confronto tra generazioni e professionisti sul linguaggio sessuato, sulla costruzione delle identità e sulle capacità relazionali e comunicative. Infine, il piano di lavoro più ampio, ovvero la cultura: la pedagogia di genere si impegna a decostruire l'immaginario collettivo operando rispetto al materiale che promuove norme e valori di genere come i libri e gli albi illustrati, sino ad individuare quali sono i condizionamenti sociali più influenti in bambini e ragazzi (Biemmi & Leonelli, 2016). Adottando una prospettiva interpretativa di tipo ecologico⁴, Bastianoni (2022) arricchisce la riflessione suddividendo i livelli di intervento in macrosistema, mesosistema e microsistema. Nella prima dimensione gli interventi sono finalizzati a mettere in discussione i modelli culturali eteronormativi a favore di una cultura della libertà, del rispetto e dell'espressione e regolazione emotiva. Inoltre, viene svolta pressione a livello politico e normativo per la tutela ad esempio della soggettività, dell'omogenitorialità e del congedo parentale. A livello di mesosistema, la pedagogia di genere opera per stimolare alcuni miglioramenti all'interno dei contesti socioculturali vissuti dalle nuove generazioni, ad esempio svolgendo informazione e divulgazione per le famiglie e incentivando le nuove competenze per educatori e insegnanti. A livello micro, invece, gli interventi sono mirati alle motivazioni individuali del personale dei servizi educativi, didattici e dei genitori al fine di liberarli dalle tracce di stereotipi, omobitransfobia e dai traumi associati a violenze e abusi. Il denominatore comune degli interventi incentivati in ambito di genere è quindi quello di soppiantare le rappresentazioni più rigide e gli stereotipi più radicati, quali cause principali della limitazione dell'espressione soggettiva di genere e

⁴ Secondo Urie Bronfenbrenner gli individui e l'ambiente in cui sono immersi, si condizionano e si influenzano a vicenda. L'ambiente, che prende la denominazione di ambiente ecologico, è strutturato in maniera concentrica in micro, meso, eso e macrosistema: a partire da relazioni e interazioni dirette (microsistema), passando attraverso la relazione tra diverse situazioni ambientali in contesti differenti (mesosistema) e le influenze di più ampia scala ma che influiscono direttamente sull'individuo, quali i media (esosistema). Infine, troviamo la dimensione culturale, che racchiude tutti i livelli, intesa come insieme di modelli, valori, e tradizioni di riferimento. (Santerini, 2019).

dell'oppressione delle potenzialità espressive, emotive e relazionali dei più giovani:

“Le rappresentazioni rigide portano madri, padri, insegnanti, educatori ad assumere comportamenti che alimentano la differenza, e quindi la divisione, senza sintonizzarsi sui bisogni autentici che ciascuno manifesta.” (Bastianoni, 2022, p. 408-409).

Come aggiungono Forni e Dello Preite (2024) le azioni trasformative che vengono promosse dovrebbero essere utili alla costruzione di una rete di accompagnamento e di sostegno⁵ che collega tra loro diversi servizi al fine di svolgere formazione, seminari, laboratori e percorsi educativi in maniera continua, interdisciplinare e innovativa, rivolta a famiglie e professionisti ma soprattutto alla prima infanzia, in quanto i servizi 0-6 risultano essere uno degli ambienti più fertili per l'inclusione a trecentosessanta gradi. Alla base della costruzione di una società più inclusiva c'è la valorizzazione dell'alterità e per fare questo ogni agenzia educativa necessita di ambienti in senso lato che consentano a chi si occupa del processo educativo di decostruire stereotipi, pregiudizi, discriminazioni ed esclusioni. Questi spazi si connotano come ambienti relazionali dove la differenza è data dalle relazioni, dai dialoghi, da una specifica considerazione del bambino, dall'accoglienza e dalla condivisione (Bastianoni, 2022).

Per approfondire l'analisi pedagogica sulle questioni di genere e per comprendere meglio quali azioni educative possono essere messe in atto, è fondamentale individuare quale idea di bambino e considerazione di esso viene condivisa a livello socioculturale, ma anche in campo istituzionale e legislativo. Al termine del capitolo precedente è stato evidenziato il ruolo attivo e interpretativo dei bambini rispetto alla realtà e ai costrutti sociali in cui si trovano immersi. È interessante, ai fini pedagogico-educativi, mettere in luce anche quale

⁵ Il dipartimento di FORLILPSI di Firenze e i servizi educativi rivolti alla prima infanzia di Livorno hanno elaborato un progetto di ricerca-azione per individuare le risorse e le iniziative promosse negli ultimi anni per l'educazione al genere e la genitorialità, il tutto per progettare e rendere operativa una rete tra istituzioni, servizi e professionalità differenti che promuovessero un approccio inclusivo e trasformativo (Forni & Dallo Preite, 2024).

idea di educazione al genere e alla sessualità viene condivisa per l'infanzia e la primissima infanzia. Dall'elaborazione di diversi studi⁶ su questo tema da parte dello studioso Colli Vignarelli (2025), l'infanzia appare socialmente ritenuta come condizione di immaturità e purezza morale da proteggere tramite l'ignoranza sui temi di genere e sessualità. Queste tematiche vengono percepite come potenzialmente pericolose per l'integrità psicologica dei bambini e questa visione di innocenza sembrerebbe anche legittimare l'intervento dell'adulto nel limitare l'informazione e l'esperienza delle giovani generazioni rispetto al corpo, all'identità di genere e alla sessualità. Risulta interessante come un atteggiamento che a livello superficiale sembrerebbe avere fini di tutela e protezione, in realtà contribuisca alla promozione di un'idea di bambino passivo e da sottoporre al controllo:

“Questo mito dell'innocenza non solo definisce l'infanzia come un periodo desessualizzato, ma giustifica anche un maggiore intervento e protezione da parte degli adulti, che proteggono i bambini dalle informazioni sulla diversità sessuale e di genere in nome della salvaguardia.” (traduzione Colli Vignarelli, 2025, p. 538).

Si tratta di un ulteriore ostacolo alla libera espressione dei bambini, spingendo all'aderenza alle aspettative eteronormative e al binarismo di genere: per questo è fondamentale che i servizi educativi intervengano nell'adottare degli approcci non neutri rispetto a questi temi (Colli Vignarelli, 2025). La guida internazionale, *International technical guidance on sexuality education* formulata dall'UNESCO (2018)⁷, promuove l'educazione sessuale completa durante tutto lo sviluppo dell'individuo:

⁶ “Il secondo costrutto emerge da diversi studi inclusi nella revisione (Ammaturo, 2019; Ammaturo & Foscati, 2021; Bhana, 2007; Bourke et al., 2022; Burman, 2008; De Greave, 2015; De Souza et al., 2022; Gillett-Swan & Van Leent, 2019; Joosten, 2024; Linde, 2019; Maunsell et al., 2023; Sreenivas, 2010) è quello dell'“innocenza infantile”.” (traduzione Colli Vignarelli, 2025, p.357-358).

⁷ Acronimo per *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*. Il settore educativo dell'organizzazione mantiene l'istruzione tra le principali priorità in quanto diritto umano fondamentale per la pace e lo sviluppo sostenibile. La guida delinea dei programmi efficaci di educazione sessuale che abbiano impatti positivi sulle giovani generazioni. Si basa su recenti prove scientifiche e sostiene i paesi nel mettere in atto codesti programmi. (UNESCO, 2018).

“L’educazione sessuale completa (CSE) è un processo basato su curriculum di insegnamento e apprendimento sugli aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali della sessualità. Ha lo scopo di fornire ai bambini e ai giovani conoscenze, abilità, attitudini e valori che consentiranno loro di: realizzare la propria salute, benessere e dignità; sviluppare relazioni sociali e sessuali rispettose; considerare come le loro scelte influenzano il proprio benessere e quello degli altri; e comprendere e garantire la protezione dei loro diritti per tutta la vita.” (traduzione UNESCO, 2018, p.16).

Si tratta di un approccio strettamente legato allo sviluppo del bambino e delle sue conoscenze in ambito di genere, che promuove la divulgazione di tematiche importanti per l’ambito del genere e la sessualità, adattandole all’età e allo sviluppo emotivo e cognitivo del bambino (UNESCO, 2018).

Un ulteriore risvolto importante, a partire dagli anni Duemila, riguarda i modelli interpretativi sulle modalità di espressione identitaria dei bambini e delle bambine: emergono, in particolare, dei modelli di tipo affermativo che accompagnano i bambini *gender variant*:

“Il termine gender variant o gender nonconforming è usato in ambito clinico per indicare l3 bambin3 che socializzano la loro identità di genere scegliendo ruoli e comportamenti di un genere differente da quello assegnato sulla base dell’anatomia genitale (mentre l’attivismo trans preferisce la locuzione gender creative, ritenuta meno giudicante).” (Di Grigoli, 2024, p.223).

All’interno degli ambienti sociali e educativi che frequentano, i bambini e le bambine devono perciò sentirsi liberi di scegliere i giochi, i vestiti, gli amici e i comportamenti secondo i propri desideri. Di conseguenza *caregivers*, educatori e insegnanti dovrebbero contribuire nella creazione di ambienti non giudicanti. Alcuni bambini intorno ai due e tre anni possono iniziare a mettere in discussione i costrutti di genere e le aspettative del contesto. Questa non conformità al genere si può manifestare a livello di tre domini differenti: a livello comportamentale, cognitivo e affettivo. A livello comportamentale può apparire una non conformità

delle azioni, atteggiamenti e intenzioni del bambino rispetto alle tendenze condivise socialmente. A livello cognitivo, invece, consiste nell'incoerenza tra le convinzioni del bambino e le informazioni culturali condivise collettivamente rispetto al femminile e al maschile. Infine, a livello affettivo, il bambino può essere definito *gender variant* sulla base di quanto si percepisce estraneo e in disappunto rispetto alle norme di genere. La varianza di genere si può presentare quindi, in età infantile, secondo diverse sfaccettature e all'interno di uno spettro ampio di non conformità. Un passaggio ulteriore rispetto all'emergere di queste prospettive interpretative sul genere nell'infanzia risulta necessario nella misura in cui l'allontanamento dalla norma etero o binaria, venga percepito come l'appartenenza ad una minoranza da includere. In realtà, l'identità cisgender è essa stessa una delle tante possibilità all'interno di un ventaglio più ampio. A supporto degli individui *gender variant* viene proposto il *gender affirmative model* (GAM) che sostiene una visione non patologizzante nei confronti delle persone non conformi in ambito di genere e che interpreta la diversità come una ricchezza e non come una patologia (Di Grigoli, 2024). Viene proposto come base per la costruzione di contesti educativi che sostengano i bambini con la consapevolezza che condurli a vivere un'identità che non gli appartiene contribuisce a danneggiarli. Con queste finalità, il modello si basa sulla considerazione del genere come costruito non binario, di derivazione culturale ma sempre mutevole e sulla considerazione delle persone *gender variant* come non patologiche, in quanto nessuna espressione di genere risulta esserlo. Promuove, infine, la libertà dei bambini di poter sperimentare, senza costruzione o imposizione esterna, le possibilità espressive di genere (Di Grigoli, 2024).

Biemmi e Mapelli (2023) integrano l'analisi del ruolo, degli interventi e delle riflessioni della pedagogia sulle questioni di genere con un affondo interessante sulle difficoltà più contemporanee a cui la Pedagogia di genere, ad oggi, va ancora incontro. Nello specifico, mettono in evidenza un ritardo nell'acquisizione dei nuovi sviluppi sull'interpretazione di genere da parte dei paradigmi pedagogici. Un fattore importante risulta essere l'asincronia tra lo sviluppo degli studi di genere, i quali continuano ad arricchirsi e modificarsi offrendo nuove prospettive interpretative della realtà e, dall'altro lato, le teorie pedagogiche che

dovrebbero cogliere la pervasività e la complessità delle questioni di genere, ma che ne risultano considerevolmente lontane. Altre problematiche sono sicuramente legate alla necessaria interdisciplinarietà degli studi di genere, i quali hanno bisogno di diverse discipline sociali per poter fornire un quadro complessivo della realtà, unito alla necessità di metodologie e ricerche che indaghino i vissuti, i valori, i vincoli e i cambiamenti nelle vite degli individui. Viene spesso trascurata, rispetto a questi aspetti, la possibilità di andare nel profondo dell'analisi della realtà e delle esperienze di vita delle persone per dare luce a nuove opportunità e considerazioni pedagogiche. Occorre inoltre considerare le difficoltà che nascono in molti contesti socioculturali, rispetto alla conflittualità tra vari studi di genere, spesso dovuta a pressioni scientifiche e politiche e agli effetti delle discriminazioni. Per questo è necessario un dialogo tra le diverse correnti di pensiero e discipline, aprendo ai nuovi risultati scientifici. Per un'efficace applicazione di questi studi, non si può non considerare la natura pratico-teorica della pedagogia: ovvero non può prescindere dagli interventi didattici e educativi e risente di tutte le problematiche associate a queste pratiche, nel contesto sociale, politico e culturale in cui si sviluppa (il sistema scolastico e ministeriale, il sistema di accoglienza, gli oscurantismi, i fondamentalismi ecc.) (Burgio & Lopez, 2023).

La pedagogia, quindi, opera una meta-riflessione sull'educazione di genere, progettando e rivalutando periodicamente gli interventi educativi e favorendo la diffusione di piani educativi in grado di intervenire sulle tematiche di genere. Insieme, pedagogia e educazione affrontano battaglie sociali e politiche date dalla complessificazione dei fattori che influenzano i contesti educativi, quale l'intersezionalità di differenze inevitabilmente intrecciate (Perfetti, 2019).

2.2 Educazione di genere e pratiche educative nella prima infanzia

Pedagogia e educazione rappresentano i due piani fondamentali tra la dimensione teorica e quella pratica, indissolubilmente legate: non vi è pratica educativa di qualità che non nasca da una base teorica e, allo stesso tempo, gli studi teorici non possono prescindere dall'esperienza reale. Si tratta di quella che Luca Agostinetto (2013) chiama *circolarità teoria-prassi-teoria* e che Biemmi & Leonelli (2016) chiamano *ricorsività virtuosa*, la quale consiste

nell'interpretazione pedagogica dei cambiamenti socioculturali, tradotti in indicazioni teoriche che vengono messe alla prova all'interno dei contesti educativi. La ricorsività si trova nel ritorno alla dimensione teorica e riflessiva, dopo aver sperimentato la dimensione pratica. Educatori e educatrici quindi rivalutano, riflettono e riadattano la dimensione teorica sulla base dell'esperienza e viceversa. (Biemmi & Leonelli, 2016). Una volta assunte le finalità pedagogiche che indirizzano l'agire educativo in merito all'educazione al genere, il presente paragrafo intende focalizzare le caratteristiche di questo ambito educativo nelle sue riflessioni e nelle sue pratiche.

Per quanto concerne le questioni di genere e la loro interpretazione pedagogica, nonché tutti i processi di ridefinizione che esse hanno affrontano all'interno di un percorso storico complesso in cui si intrecciano scienza, società, cultura e innovazione, uno degli obiettivi fondamentali che si pone la prospettiva educativa, è quello di garantire alle nuove generazioni pari opportunità e valorizzazione delle diversità e delle differenze, ovvero di stabilire profonde interconnessioni in cui ogni individuo mette a disposizione la propria diversità, arricchendo l'insieme. L'educazione di genere opera a partire dai primissimi anni di vita, in particolare a partire dal nido quale primissimo contesto extrafamiliare che i bambini incontrano nel loro percorso di vita e che promuove il massimo sviluppo delle loro potenzialità. All'interno dei servizi alla prima infanzia i bambini iniziano a sperimentare progetti che stimolano il loro sviluppo a partire dalla dimensione psicomotoria e dei sensi, il tutto all'interno di *routines* quotidiane che accompagnano la soddisfazione di tutti i bisogni fondamentali del bambino. Si tratta di un ambiente in cui possono sviluppare e valorizzare la socializzazione con i pari e con gli adulti, potenziare tutte le aree di sviluppo e porre le basi per la costruzione della propria identità e dell'educazione alla realtà. Proprio in ambito di sviluppo identitario, iniziano a mettere in atto le categorie di genere per organizzare la loro percezione-interpretazione della realtà. Per questo è importante che l'azione educativa sia finalizzata al porre le basi che permettono ai bambini di affrontare la realtà complessa, indipendentemente dall'appartenenza sessuale, in quanto futuri uomini e donne. La finalità pedagogica principale, che sottende ogni progettazione educativa, è quella di

dare a tutti le migliori condizioni di sviluppo e pari opportunità, non negando le differenze e le diversità ma stimolando in ugual misura (Bernabeo, 2019).

Per analizzare più a fondo quali sono stati individuati come punti cardine per una progettazione e pratica educativa lontana dagli stereotipi, è fondamentale considerare, prima di tutto, il processo imitativo messo in atto dai bambini nei confronti delle figure di riferimento, quali genitori ma anche educatrici e educatori. Proprio questi ultimi sono protagonisti di una grande evoluzione in ambito educativo quale la promozione della presenza maschile nei settori lavorativi rivolti alla prima infanzia. Risulterebbe, infatti, il primo esempio tacito ma concreto di pari opportunità e di decostruzione degli stereotipi tipici di questo ambito lavorativo. Cristina Gamberi⁸ indica quattro aree principali per la progettazione in ottica di genere: l'autoriflessione sui ruoli, il linguaggio, la supervisione pedagogica e le metodologie attive. Esse si intersecano in maniera interessante con le riflessioni riportate da Antonio Raimondo Di Grigoli (2024) e Francesca Buccini (2020):

- La prima dimensione riguarda l'autoriflessione ovvero la ricerca di atteggiamenti, valori e supposizioni costruite nel tempo da parte degli educatori e poi trasferite e portate con sé all'interno dei servizi. L'educatore deve incarnare un punto di riferimento che sia alternativo rispetto ai modelli dominanti. Non si tratta di esaltare una posizione neutra ma riflettere sugli stereotipi interni per evitare di essere portatori inconsapevoli di stereotipi che si legano inevitabilmente alle nuove generazioni. È importante rivedere la propria esperienza individuando quali elementi appresi e socializzati sono stati determinanti nella definizione del proprio sguardo di genere sulla realtà. In questo modo, con la consapevolezza dei condizionamenti sperimentati in prima persona, si può ripensare ciò che si intende trasmettere alle nuove generazioni. Con questo obiettivo, i

⁸ “Cristina Gamberi, laureata in Filosofia presso l'Università di Bologna, dove ha conseguito anche un Master in Studi di genere e politiche di pari opportunità, è dottoressa di ricerca in Studi di genere presso l'Università Federico II di Napoli. Si occupa di scrittura femminile di area anglofona e ha pubblicato numerosi articoli su Angela Carter, Elizabeth von Arnim, Akina Mazzari. È socia fondatrice dell'Associazione Il Progetto di Alice e svolge attività di formazione sull'educazione al genere rivolta ad adolescenti e insegnanti.” (Gamberi, Maio & Selmi, 2010, p. 149).

servizi sono chiamati a riflettere assieme a tutto il personale rispetto agli stereotipi impliciti che condizionano inconsapevolmente l'agire educativo. Ripercorrendo i propri vissuti, le proprie storie ed esperienze, il personale si apre più efficacemente ai bisogni dei bambini, nel rispetto delle loro differenze e unicità e apre alla possibilità di coltivare una trasformazione sociale rispetto al divario di genere, che inizia proprio dalla liberazione degli adulti con responsabilità educative da stereotipi e pregiudizi acquisiti.

- La seconda dimensione riguarda il linguaggio: occorre porre molta attenzione alla questione del linguaggio nella primissima infanzia promuovendo la declinazione delle parole sempre nel rispetto del genere; questo per evitare l'utilizzo del neutro sempre androcentrico e aprire le possibilità di pensiero, rappresentazione e sistema valoriale di genere nei bambini e nelle bambine. Un buon progetto che includa le questioni di genere inizia dall'attenzione al linguaggio, dalla forza simbolica dei silenzi, alla forza distruttiva o creativa delle parole. Sia nella comunicazione tra professionisti, sia nel dialogo quotidiano con i bambini, si suggerisce l'utilizzo di un linguaggio rispettoso che non pregiudichi il genere del bambino o della bambina sulla base di quello assegnato alla nascita, condizionando le esperienze del presente e del futuro.
- La terza dimensione riguarda la supervisione pedagogica, in quanto il personale del servizio alla prima infanzia necessita di essere periodicamente stimolato per favorire l'autoriflessione e l'apertura al confronto e al dialogo collettivo con colleghi ed esperti in ambito di genere. Molto spesso, chi ricopre un ruolo educativo, lamenta la mancanza di informazione-formazione rispetto alle tematiche di genere, rendendo maggiormente difficoltosa la progettazione educativa sul tema.
- L'ultima area interessa l'impiego di metodologie attive ovvero la promozione di attività strutturate e ludiche che permettano la piena partecipazione di bambini e bambine e per le quali occorrono le giuste modalità comunicative e dei *settings* propositivi e stimolanti (Bernabeo, 2019; Buccini, 2020; Di Grigoli, 2024).

Andando più a fondo nell'analisi di quest'ultima area in merito al ruolo dell'ambiente educativo, esso svolge un compito fondamentale nell'interagire ed eventualmente rafforzare le norme di genere, ad esempio, se si suddivide lo spazio in maniera netta secondo giochi e giocattoli maschili o femminili, il rischio è quello di ridurre notevolmente le esperienze e le abilità dei bambini. Gli educatori e le educatrici svolgono il ruolo di mediatori e facilitatori delle interazioni tra i bambini e gli spazi neutri in termini di genere, promuovendo l'inclusività e la partecipazione senza limiti di genere. Un altro elemento operativo da tenere in considerazione è l'importanza del gioco libero e degli spazi *outdoor*: alcuni spazi privilegiati dai bambini per la loro flessibilità e illimitata possibilità di utilizzo, senza alcuna differenza tra *background*, genere ed età, sono proprio gli spazi pubblici di gioco. In questi luoghi i bambini instaurano relazioni e sperimentano le regole in maniera indipendente, ovviando alle forzature di genere durante le attività ludiche (Corbisiero & Berritto, 2024). Svartati sono gli spunti emersi e le ricerche correlate per quanto riguarda la promozione di attività strutturate a fianco di quelle ludiche: come sostiene Donatella Savio (2019), l'attività ludica è la primaria modalità che permette ai bambini di dare espressione e così rielaborare le dinamiche sociali e le rappresentazioni, ruoli e modelli con cui entrano in contatto al di fuori del gioco. Proprio per questo i bambini, anche attraverso il gioco, rendono il genere un costrutto sociale dinamico che si può continuamente fare e disfare. I bambini possono infatti replicare delle dinamiche stereotipate riproducendole nelle loro attività ludiche, ma possono anche rielaborare e modificarle. Un fattore molto attenzionato è, anche in questo caso, la strutturazione dell'ambiente di gioco dei bambini e i materiali a loro disposizione, in quanto una percezione tipizzata del gioco deriva, molto spesso, da spazi e materiali tipizzati che condizionano implicitamente le scelte ludiche verso il binarismo di genere. Alcuni esempi possono essere l'utilizzo delle categorie "i maschi" e "le femmine" in maniera generalizzata e stereotipata e l'organizzazione delle attività proposte creando gruppi di genere e proiettando i propri stereotipi sui bambini (complimentarsi con le bambine esclusivamente per la loro bellezza, dolcezza e delicatezza e lodare i bambini principalmente per la loro forza, astuzia e intelligenza). Alla luce di questi studi occorre un'accurata progettazione di

ambienti e materiali flessibili e stimolanti, creando spazi gioco *cross gender* o neutrali ed eliminando tutti gli elementi stereotipati (Savio, 2019).

Le studiose Tarja Kröger e Anne-Maria Nupponen (2019) dell'università della Finlandia orientale, pongono l'accento sul potenziale educativo del gioco simbolico, quale uno degli strumenti privilegiati per la decostruzione degli stereotipi. In particolare, hanno messo in luce le potenzialità dei burattini come materiale funzionale a questa tipologia di attività in quanto permettono maggiore socializzazione, stimolano la creatività e sono buoni strumenti per modificare alcune attitudini. Anche l'associazione SCOSSE⁹ propone l'utilizzo delle "Scosse Dolls" create dal laboratorio della Cooperativa Zajedno di Roma. Si tratta di un set di dieci bambole in tessuto con abiti facilmente intercambiabili e che hanno caratteristiche sessuali realistiche: corpi maschili e femminili aventi organi genitali, seno, peli e capelli differenti per rappresentare accuratamente i corpi di neonati, bambini, adolescenti, adulti e anziani. Risultano essere strumenti utili per eliminare un'idea di bellezza immutabile e omologante e permettere ai bambini di avere delle rappresentazioni coerenti con la realtà che li circonda. L'utilizzo di questa tipologia di materiale simbolico, non genderizzato e fedele alla realtà, potrebbe stimolare dei cambiamenti sul rapporto con le differenze, sviluppando nuove attitudini e atteggiamenti, ponendo così resistenza alle categorizzazioni più rigide. (Kröger & Nupponen, 2019; Di Grigoli, 2024; Fierli, Franchi & Marini, 2015).

Uno dei documenti fondamentali per l'educazione a livello italiano, in particolare per la fascia d'età tra zero e i sei anni, consiste nel decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334 intitolato "*Linee Pedagogiche per il sistema integrato zero sei*". In ottica di genere, nello specifico all'interno della sezione quarta dedicata al curriculum e la progettualità, troviamo:

⁹ SCOSSE (Soluzioni Comunicative Studi Servizi Editoriali) è un'associazione è nata nel 2011 a Roma per costruire uno spazio collettivo, aperto e solidale contro le esclusioni sociali. Tra gli obiettivi troviamo quello di diffondere un'educazione alle differenze e di decostruire gli stereotipi agendo a partire dall'infanzia. Propone attività di informazione e sensibilizzazione, formazione professionale e aggiornamento, progetti extrascolastici, ricerche e pubblicazioni (www.scosse.org).

“Le principali finalità dell’educazione riferite al bambino in questa fascia prendono in considerazione: [...] l’elaborazione di una identità di genere, libera da stereotipi; la progressiva conquista di autonomia non solo nel senso di essere in grado di fare da solo, ma come capacità di autodirezione, iniziativa, cura di sé.” (Ministero dell’Istruzione, decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, p.22).

Viene messa in risalto tra i cardini chiave dell’educazione alla primissima infanzia, l’importanza dell’educazione di genere fin dai primi anni di vita, ponendo come finalità la decostruzione degli stereotipi per l’uguaglianza di genere. Inoltre, viene rimarcata l’importanza dell’utilizzo di un linguaggio adeguato a perseguire le finalità educative e garantire pari opportunità ai bambini e alle bambine, in un’ottica inclusiva che considera l’intersezionalità di diversi fattori:

“Dal secondo dopoguerra la centralità della dignità dell’uomo, che si è affermata in modo sempre più ampio negli ordinamenti nazionali e internazionali, ha promosso una visione nuova e non ancora del tutto compiuta dei diritti individuali e collettivi e della differenza legata a disabilità, genere, cultura.” (Ministero dell’Istruzione, decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, p.14).

“La presenza di genitori provenienti da altri Paesi favorisce l’ampliamento della visione educativa quando le differenze entrano in contatto in un’ottica di apertura e di rispetto reciproci. Diventa possibile la creazione di un lessico comune all’interno di un quadro culturale che non rinuncia a promuovere valori quali la parità di genere, l’accoglienza, la pace, la democrazia, il dialogo interreligioso, valori costituzionali non negoziabili.” (Ministero dell’Istruzione, decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, p.17).

Nonostante il documento abbia rappresentato un importante punto di partenza per l’innovazione dei servizi educativi, anche con alcuni spunti interpretativi dell’esperienza educativa che tengono conto della dimensione di genere, risulta però mancante una componente maggiormente indicativa su come indirizzare l’azione educativa per promuovere le finalità da parte del personale educativo. È

stato fondamentale riconoscere l'importanza e l'intersezionalità degli aspetti sopracitati ma non vi è riferimento a spunti operativi, modelli o indicazioni pratiche che educatori e educatrici possano utilizzare come punto di partenza condiviso, per la progettazione, osservazione e valutazione educativa. Il rischio permane quindi quello di rafforzare delle norme cisgender e delle pratiche che vanno oltre il binarismo di genere (Di Grigoli, 2024).

Un altro documento che suggerisce diversi spunti di riferimento per l'educazione di genere, come guida dedicata anche alla prima infanzia, è intitolato *“Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists”* (WHO, 2010), all'interno del quale vengono presentati gli aspetti fondamentali che caratterizzano l'educazione di genere, primi fra tutti, la partecipazione dei bambini e l'interattività: i più piccoli non sono ricevitori passivi ma hanno un ruolo attivo in tutte le dimensioni della pratica educativa, dall'organizzazione alla valutazione. Questo è fondamentale per rendere le proposte quanto più possibile personalizzate al singolo e al gruppo. Inoltre, l'educazione sessuale e di genere risulta essere continua nel corso dello sviluppo del bambino e per questo necessita di essere calibrata e adeguata sulla base dell'età e del livello di sviluppo. Infine, viene evidenziata la collaborazione con i genitori e la comunità al fine di costruire attorno al bambino un ambiente favorevole alla sua libera espressione. Per guidare la strutturazione dei contenuti fondamentali che educano i bambini alle tematiche di genere, è stata messa a punto una matrice, presente nel documento, con lo scopo di essere spunto rilevante rispetto alle tematiche specifiche da poter trattare con bambini e ragazzi nell'arco del loro sviluppo. La matrice è strutturata secondo fasce d'età, nel rispetto delle fasi di sviluppo (0-4, 4-6, 6-9, 9-12, 12-15 e 15 anni e oltre) e da utilizzare in maniera molto flessibile a seconda dello sviluppo individuale e le esigenze del gruppo. Le otto aree tematiche principali riguardano il corpo umano e il suo sviluppo, la riproduzione, la sessualità, le emozioni, le relazioni, la salute e il benessere, i diritti e le influenze sociali e culturali. A partire dalla prima infanzia vengono poste le basi per ciascuna tematica, per poi essere consolidate, di pari passo con lo sviluppo dell'individuo, negli anni a seguire. Nella sezione della matrice dedicata alla fascia d'età tra 0 e 4 anni, come mostrato nelle figure 5 e 6,

per quanto riguarda le informazioni che i bambini dovrebbero ricevere e le conseguenti competenze, troviamo: conoscere le varie parti del corpo e saperle nominare, conoscere l'esistenza di corpi e sessi differenti e saper individuare le differenze conoscere e praticare l'igiene e saper esprimere i propri bisogni. Sono indicate poi alcune informazioni base rispetto alla nascita e alla famiglia, la scoperta del proprio corpo e dei propri genitali, l'acquisizione di consapevolezza del proprio genere e saper riferire sensazioni piacevoli o meno del proprio corpo. Vengono proposti anche il saper ascoltare il corpo unito alla consapevolezza del consenso e del rifiuto. Infine, troviamo informazioni sulle varie forme di amore e affetto e lo sviluppo della capacità di provare empatia e saper comunicare le proprie emozioni, assieme a informazioni rispetto alle norme sociali e la differenza tra dimensione pubblica e privata per sviluppare la capacità di comprendere quali comportamenti mettere in atto in contesti differenti (WHO, 2010). All'interno delle due pagine seguenti è riportata la sezione della matrice dedicata alla fascia d'età 0-4 anni in lingua originale.

0-4	Information Give information about	Skills Enable children to	Attitudes Help children to develop
The human body and human development	- all body parts and their functions - different bodies and different sexes - body hygiene <i>the difference between oneself and others</i>	- name the body parts - practise hygiene (wash every part of the body) - recognize body differences - express needs and wishes	- a positive body-image and self-image: self-esteem - respect for differences - an appreciation of their own body <i>an appreciation for the sense of well-being, closeness and trust created by body experience and experience of bonding</i> <i>respect for gender equality</i>
Fertility and reproduction	- pregnancy, birth and babies - basics of human reproduction (where babies come from) <i>different ways to become part of a family (e.g. adoption)</i> <i>the fact that some people have babies and some do not</i>	talk about these issues by providing them with the correct vocabulary	<i>acceptance of different ways of becoming a child of a family</i>
Sexuality	- enjoyment and pleasure when touching one's own body, early childhood masturbation - discovery of own body and own genitals - the fact that enjoyment of physical closeness is a normal part of everyone's life - tenderness and physical closeness as an expression of love and affection	- gain an awareness of gender identity - talk about (un)pleasurable feelings in one's own body - express own needs, wishes and boundaries, for example in the context of "playing doctor"	- a positive attitude towards one's body with all its functions – positive body-image - respect for others <i>curiosity regarding own and others' bodies</i>
Emotions	- different types of love "yes" and "no" feelings <i>words for feelings</i> <i>feeling of the need for privacy</i>	- feel and show empathy - say yes/no - express and communicate own emotions, wishes and needs <i>express own need for privacy</i>	- the understanding that emotions are expressed in many different ways - positive feelings towards their own sex and gender (it is good to be a girl – or a boy!) - the attitude that their own experience and expression of emotions is right <i>a positive attitude towards different emotions in different circumstances</i>

■ main topic (new)
■ main topic (consolidation)
● additional topic (new)
● additional topic (consolidation)

Figura 5: Matrice dell'educazione sessuale per 0-4 anni. Fonte: WHO, 2010, p.38.

0-4	Information Give information about	Skills Enable children to	Attitudes Help children to develop
Relationships and lifestyles	- different kinds of relationship - different family relationships	talk about own relationships and family	- a feeling of closeness and trust based on the experience of bonding - a positive attitude towards different lifestyles - the awareness that relationships are diverse
Sexuality, health and well-being	- good and bad experiences of your body/what feels good? (listen to your body) - if the experience/feeling is not good, you do not always have to comply	- trust their instincts - apply the three-step model (say no, go away, talk to somebody you trust) - achieve feelings of well-being	- an appreciation of their body - the awareness that it is ok to ask for help
Sexuality and rights	- the right to be safe and protected - the responsibility of adults for the safety of children - the right to ask questions about sexuality - the right to explore gender identities <i>the right to explore nakedness and the body, to be curious</i>	- say "yes" and "no" - develop communication skills - express needs and wishes <i>differentiate between "good" and "bad" secrets</i>	- an awareness of their rights which leads to self-confidence - the attitude "My body belongs to me" - the feeling that they can make their own decisions
Social and cultural determinants of sexuality (values/norms)	- social rules and cultural norms/values - gender roles - social distance to be maintained with various people <i>the influence of age on sexuality and age-appropriate behaviour</i> <i>norms about nakedness</i>	- differentiate between private and public behaviour - respect social rules and cultural norms - behave appropriately according to context <i>know where you can touch</i>	- respect for their own and others' bodies - acceptance of social rules about privacy and intimacy - respect for "no" or "yes" from others

■ main topic (new)
■ main topic (consolidation)
• additional topic (new)
• additional topic (consolidation)

Figura 6: Matrice dell'educazione sessuale per 0-4 anni. Fonte: WHO, 2010, p.39.

Alla luce delle riflessioni sulle potenzialità dell'educazione sessuale e di genere e di alcune indicazioni operative, Martin Dodman (2022) afferma la profonda importanza nel ricevere informazioni in ambito di genere e sessualità fin dai primi anni di vita e nel rendere questo un processo che accompagna le generazioni durante la loro crescita. Solamente in questo modo si possono aprire nuove vie per il cambiamento sociale e la decostruzione degli stereotipi più radicati verso una sempre maggiore uguaglianza di genere. La diffusione di questo settore di azioni educative è affiancata alla crescente fiducia nell'ambiente educativo e scolastico come il privilegiato nel fornire le basi e gli strumenti per il cambiamento (Dodman, 2022).

Un documento più recente che coinvolge la primissima infanzia nell'educazione alle differenze di genere è intitolato *"Manuale delle attività per l'educazione alle differenze di genere per i bambini e le bambine di età compresa tra i 2 e gli 11"* (Caritas Hellas, 2024) del progetto *"CARE: Community-Based Primary Prevention of GBV in Greece and Italy"*, sostenuto dal programma UE *Citizens, Equality, Rights and Values*. Si tratta di una raccolta di attività e giochi che coinvolgono le aree di sviluppo emotivo, sociale e cognitivo per conoscere il proprio sé e quello altrui, valorizzare e regolare le emozioni e conoscere i ruoli di genere nella società. Le attività proposte sono state progettate suddividendole in due fasce d'età e di sviluppo: fascia 2-6 anni e fascia 7-11 anni. L'approccio pedagogico-educativo che sottende questo manuale consiste nel *gender transformative approach (GTA)* che ha l'obiettivo di trasformare gli stereotipi e mettere in discussione norme, valori e modelli di genere più rigidi e dannosi. L'ambiente che viene costruito è uno spazio di libertà espressiva, di esplorazione dell'unicità e del rispetto dell'alterità. All'interno della sezione dedicata alla conoscenza di sé stessi e degli altri, per la fascia 2-6 anni, vengono proposte due attività con alcuni adattamenti per i bambini più piccoli. La prima, intitolata *"Costruire insieme"*, coinvolge i bambini nel riunirsi attorno ad un grande tavolo con costruzioni posizionate al centro. Ogni bambino può prendere un mattoncino e posizionarlo come preferisce dopo aver detto il proprio nome, il proprio colore o animale preferito oppure ancora il proprio gioco o cibo preferito. Può essere di facilitazione sottolineare le somiglianze tra i gusti dei bambini ed utilizzare

mattoncini senza colori stereotipati. La seconda attività, “Il gioco degli specchi: quanto siamo simili?” adattata per i bambini più piccoli, suggerisce di fornire degli specchi di plastica di medie dimensioni ad ogni bambino e bambina, guidandoli nell’osservazione di sé e degli altri, toccando e nominando le varie parti del corpo e valorizzando le differenze. Per quanto riguarda la sezione sulle emozioni, una delle attività proposte consiste nel “La ruota delle emozioni”: viene proposta ai bambini una ruota con freccia che ad ogni turno si ferma su una delle sezioni contenenti le varie emozioni rappresentate tramite espressioni facciali senza genere. I bambini possono riconoscere e nominare l’emozione e riprodurla con viso e corpo. Infine, per la terza sezione dedicata al genere e società, diverse sono le attività descritte: dal gioco simbolico guidato con l’utilizzo di materiale della casa (strumenti per la pulizia, giocattoli da cucina e giardinaggio, vestiti come grembiuli e guanti), all’osservazione di immagini di diverse professioni senza stereotipi di genere. Troviamo poi suggerimenti per attività in cui poter abbinare l’abbigliamento ai manichini in maniera libera e creativa oppure la lettura di fiabe o favole classiche con ruoli di genere invertiti. Per quanto riguarda il ruolo dell’educatore come facilitatore all’interno di queste proposte, è fondamentale che per i gruppi di bambini d’età più piccola, egli si concentri sull’osservazione dei cambiamenti che avvengono nei comportamenti dei bambini durante tutto il programma messo a punto, in particolare soffermandosi sulle interazioni, la comunicazione, il riconoscimento e il rispetto per entrambi i generi (Caritas Hellas, 2024). Elena Fierli, Giulia Franchi e Sara Marini (2015) propongono “l’angolo dei travestimenti” come spazio educativo molto versatile, dal gioco individuale al piccolo gruppo, dal gioco libero alla drammatizzazione per sperimentare con i corpi e l’immaginazione. I bambini devono avere a disposizione degli specchi e degli indumenti e accessori ben diversificati, con consistenze, pesi e colori differenti e in quantità varia ma senza generare caos. Per il nido viene suggerito l’utilizzo di tessuti di dimensioni, forme e trasparenze diverse, alcuni vestiti di uso quotidiano e alcuni accessori quali cappelli, borse e cinture e infine anche scarpe. È bene evitare indumenti che ricordano dei modelli omologati o legati a personaggi dei cartoni animati o altri prodotti commerciali.

Questa tipologia di contesti permette ai bambini di liberarsi dalle pressioni e stimolare l'interazione. (Fierli, Franchi & Marini, 2015).

Un ultimo esempio pratico-applicativo di una progettualità inclusiva in ottica di genere è quella elaborata e messa in atto tramite il progetto “Fiocco Bianco” in un nido d'infanzia comunale di Popoli, da ottobre 2016 a giugno 2017. È stato coinvolto tutto il personale del servizio, le famiglie, alcuni esperti sulle tematiche di genere e bambine e bambini tra i 2 e i 3 anni. Il progetto si è focalizzato sulla formazione del personale, sullo scambio con le famiglie e sull'esercizio delle pari opportunità nei bambini, con l'obiettivo di fornire supporto alla genitorialità e alle azioni educative e fornire conoscenza e cultura sull'infanzia per decostruire gli stereotipi, prevenire qualsiasi forma di violenza e rendere i bambini sempre più consapevoli della loro libertà. Per quanto riguarda la progettazione riferita alla sezione di bambini di età tra i 2 e i 3 anni, sono state progettate alcune attività privilegiate che ben sintetizzano gli obiettivi educativi e gli spunti teorico-pratici che sono stati analizzati all'interno del presente capitolo (Bernabeo, 2019):

- La consapevolezza del proprio sé corporeo;
- La decostruzione degli stereotipi maschili e femminili tramite le professioni, i gusti personali, l'abbigliamento e gli animali;
- La revisione dei ruoli di genere in famiglia e nelle azioni quotidiane;
- Il gioco simbolico.

La sintesi delle attività è riportata nelle pagine seguenti (Figura 7 e 8).

Attività privilegiate	• Acquisizione del sé corporeo: "io sono un maschio, io sono una femmina"; vengono presentati dei disegni raffiguranti bambini/e i quali dovranno essere vestiti mediante l'uso del <i>collage</i>; • gioco di memoria per lo sviluppo del linguaggio: viene utilizzato il <i>Kit de Il gioco del rispetto</i>; attraverso l'uso delle 40 tessere i bambini e bambine possono trovare le coppie (uomo-donna) che svolgono la stessa professione; • cartelloni: attraverso l'uso di una sagoma di una bambina e di un bambino, si vanno a completare delle caratteristiche in base alle loro esperienze pregresse; ad esempio ogni bambino/a può scegliere e poi incollare sopra la propria sagoma, delle immagini di un gioco, un colore, un piatto preferito e tantissime altre, stimolando delle riflessioni a riguardo • l'indagine conoscitiva: "sarà maschio o femmina?"; attraverso la presentazione di alcuni disegni raffiguranti degli animali (immagini epicene), si cerca di stimolare nei bambini e bambine cosa li conduce a scegliere l'attribuzione del sesso, dunque di conseguenza, si indaga sulle "attività da maschi" e sulle "attività da femmine"; • raccontare la propria vita: "cosa fanno mamma e papà?" attraverso la discussione si stimolano i bambini e bambine ad indicare le azioni che maggiormente svolgono a casa i loro familiari, in particolare cosa fa la mamma e cosa il papà (o la nonna e il nonno etc.) in relazione ad oggetti comunemente presenti in casa (la scopa, i piatti, l'auto, etc.); • giochi motori e giochi di cura: coinvolgere bambini e bambine in attività sportive (come il pallone) ed attività casalinghe (come le cura delle bambole o la cucinetta); • Utilizzo del cartone didattico educativo "La dottoressa Peluche" (in cui i ruoli di genere sono scardinati e la protagonista svolge un mestiere tipicamente maschile); si preferisce alla visione diretta e passiva, l'uso di immagini estrapolate dal cartone, in cui alcune attività sono facilmente riconoscibili; (si analizzeranno oltre ai diversi ruoli dei personaggi, gli strumenti che adotta la dottoressa in relazione alla parte del corpo che deve curare); • Il gioco dei mestieri "A ciascuno il suo": attraverso l'uso di tessere si combinano diversi mestieri e personaggi (chirurgo/a-sportivo/a-falegname etc.)
-----------------------	--

Figura 7: Sezione dedicata alle attività privilegiate della tabella relativa alla terza area del progetto rivolta ai bambini dai 2 ai 3 anni. Fonte: Bernabeo, K. (2019), p.122.

	• Gioco simbolico: i bambini e bambine hanno a disposizione degli abiti e degli oggetti con cui possono rappresentare chi vogliono; attraverso questa attività si osserverà il comportamento dei bambini e bambine prima nella collettività (tutti insieme scelgono chi interpretare e quali oggetti usare) in un secondo momento, si osserveranno i bambini e bambine separatamente, senza alcun rinforzo da parte dei compagni; in questa fase si vedrà se sceglieranno il medesimo personaggio; successivamente verranno nuovamente richiamati tutti e tutte a scegliere un personaggio con il rinforzo collettivo e si osserverà se il loro comportamento e la loro scelta ha subito dei cambiamenti. Inoltre, il gioco simbolico permetterà loro di conoscere alcuni mestieri come: il/la dottore/ssa, il/la vigile, il/la cuoco/a, il/la pittore/trice, il/la casalingo/a etc. ; • Mostra di fine anno: insieme alle attività programmate nel nido, si propone di introdurre una mostra di fine anno "Il meglio di me" in cui si esporranno tutti i lavori svolti dai bambini e bambine, i quali rappresenteranno se stessi.
--	---

Figura 8: Sezione dedicata alle attività privilegiate della tabella relativa alla terza area del progetto rivolta ai bambini dai 2 ai 3 anni. Fonte: Bernabeo, K. (2019), p.123.

Capitolo 3 – Letteratura per l'infanzia e stereotipi di genere

Successivamente all'analisi dei presupposti pedagogici, delle finalità e degli obiettivi educativi in ottica di genere per la costruzione di pratiche libere dagli stereotipi, la terza sezione del presente elaborato mira ad evidenziare il ruolo della letteratura per l'infanzia e in particolare a mettere in luce le potenzialità degli albi illustrati che rappresentano uno dei tanti strumenti educativi a disposizione, anche in ottica di educazione di genere.

3.1 Introduzione agli albi illustrati per la prima infanzia

L'albo illustrato, come viene inteso oggi, è un prodotto di creazione abbastanza recente ma alcune delle sue origini, in merito al rapporto tra il testo e le immagini, vengono ricondotte a periodi storici piuttosto lontani quando, nei primi anni del sedicesimo secolo, venivano incise alcune illustrazioni e testi brevi su tavole di legno con lo scopo di diffondere concetti di stampo religioso per le persone analfabete: uno dei primi libri realizzati con questa tecnica, la *“Biblia pauperum”*¹⁰, risale circa al 1530. La funzione didattica dell'accostamento tra i due elementi emerge all'interno dell'editoria scolastica tramite l'opera del filosofo Comenio, *“Orbis sensualium pictus”* del 1658. Il libro, realizzato come una raccolta enciclopedica in cui le immagini avevano funzione didattica essenziale per l'apprendimento in quanto venivano associate secondo logica al testo scritto, si diffonde soprattutto in Europa centrale e orientale, ispirando i libri dedicati alle capacità di lettura e scrittura dei secoli successivi. (Crupi, 2017; Merletti e Paladin, 2012). In prospettiva pedagogica, questa tipologia di testi inizia ad essere utilizzata come strumento di apprendimento rivolto a adulti e bambini analfabeti aprendo all'idea che i libri rivolti a persone non esperte nella lettura dovessero contenere tante illustrazioni. Rimane però, legata ai libri per l'infanzia, un'idea di immagine come semplice ancella delle parole che fungevano da insegnamento morale per i comportamenti dei bambini. Solamente intorno agli anni Ottanta ci si allontana da questa funzione per avvicinarsi ai libri pensati e

¹⁰ Uno dei primissimi esempi di linguaggio visivo rapido e chiaro è rappresentato dalla “Bibbia per i poveri” che comprendeva pittogrammi presenti nei luoghi religiosi costituiti da immagini e piccoli testi che comunicavano un grande numero di informazioni religiose, morali e tradizionali ma anche relative alla vita quotidiana. Veniva utilizzata come tecnica educativa per il popolo durante il Medioevo (Tilk, 2009).

creati appositamente per i bambini con un formato ridotto, poche parole e tante illustrazioni. Tra gli anni Sessanta e Ottanta gli albi illustrati subiscono un importante rinnovamento sia in termini di immagini, sia nei testi. L'albo illustrato spezza il classico rapporto tra parole e immagini, parlando in maniera diretta ai bambini: non vi sono illustrazioni subordinate al testo ma una dipendenza reciproca tra le due componenti che si arricchiscono a vicenda offrendo punti di vista differenti o contraddicendosi con ironia, oppure ancora scavando maggiormente in profondità sul tema trattato. In alcuni casi le parole arrivano a scomparire e la narrazione viene eseguita dalle sole immagini. Sono, inoltre, parte integrante dell'albo illustrato tutti i suoi elementi fisici quali la copertina e il frontespizio. Scelte determinanti riguardano il formato dell'albo, la carta utilizzata, le dimensioni del testo e delle immagini, la tipologia di illustrazioni: tutti elementi che offrono una grande varietà di proposte, un'ampissima possibilità espressiva e che rendono questo oggetto una vera e propria esperienza per bambini e adulti. Entrambi vengono portati ad essere lettori attivi poiché l'albo richiede di completare, immaginare, porsi domande e, in molti casi, anche di partecipare con il corpo. Vengono chiamati libri attivi quelli che stimolano il lettore ad intervenire nella narrazione, ad esempio, per ripetere le parole e i suoni, per muovere il corpo o per interagire con i tessuti, le texture o le finestrelle. (Merletti & Paladin, 2013; Dal Gobbo, 2019; Paladin & Merletti, 2015; Fierli, Franchi, Lancia & Marini, 2015). Quando si riflette in merito al contenuto degli albi, spesso questo viene ricondotto esclusivamente al testo oppure al tema trattato e altrettanto spesso viene, in generale, sottovalutato. È noto come tutti gli elementi costitutivi dell'albo siano fondamentali in egual misura nel determinare il contenuto e il tema del libro. Per quanto riguarda questo ultimo elemento, invece, è diffusa una distinzione tra le tematiche che vengono semplificate a tal punto da divenire banali e, dall'altro lato, gli albi che trattano grandi temi e questioni filosofiche ed emotive importanti per l'infanzia. Risulta fondamentale, invece, unire le qualità costitutive del libro con i temi che troviamo all'interno, cercando di individuare la qualità pedagogica del libro che non può prescindere dalla qualità del materiale, del formato, delle parole e delle immagini poiché è proprio tramite queste che si esprime il valore educativo dell'albo (Piccinini, 2012). Il carattere pedagogico e educativo è

intrinseco all'albo stesso e alla sua lettura per cui non risulta necessario che l'autore abbia profonde conoscenze in ambito evolutivo o relativamente alle teorie sullo sviluppo del bambino ma è necessario uno sguardo alla realtà fatto di domande e di interrogativi che permettono al bambino lettore di cogliere nuovi significati e porsi nuove domande ad ogni lettura in base a ciò di cui sente il bisogno di conoscere. Questo rende ogni lettura un atto imprevedibile, sempre nuovo e assolutamente personalizzabile (Piccinini, 2012).

Come riassume Giulia Franchi (2015):

“E le bambine e i bambini più piccoli [...] si rilevano lettrici e lettori ideali del picture book: per loro il libro è un oggetto unitario la cui essenza è inestricabile dalla sua presenza materiale, concreta. Non c'è una parte che prevalga sull'altra: le parole, le figure, la copertina ecc. Tutto ciò che compone il libro, fa parte dell'esperienza di lettura. Ogni sua parte viene letta come inscindibile dall'unità. Questa modalità di percepire fa sì che la cosa più importante per i bambini sia l'esperienza del libro” (Fierli, Franchi, Lancia & Marini, 2015, p.17).

Si tratta quindi di un'esperienza, quella della lettura, che nella primissima infanzia è spesso accompagnata dalla lettura ad alta voce da parte di una figura adulta e non si tratta semplicemente di un'attività da svolgere fintanto che i bambini non hanno acquisito le capacità di leggere in autonomia, ma si tratta di una lettura condivisa, dialogica e interattiva in cui l'adulto stimola il bambino con delle strategie come ripetizioni, finali aperti e domande, creando così *input* continui con cui i bambini possono interagire. I benefici che ne derivano non riguardano solo le competenze linguistico-comunicative ma anche quelle relazionali ed emotive. Dagli anni Ottanta del secolo scorso, differenti sono i programmi nati negli USA e successivamente anche in Italia per motivare la lettura ad alta voce da parte dei caregivers con i bambini più piccoli. Alcuni esempi di progetti sono: “Born to read”, “Reach Out and Read”, “Bookstart”, “L.I.R.E.” e “Nati per Leggere”¹¹ (Burgio & Lopez, 2023).

¹¹ “Nati per leggere” consiste in uno dei progetti italiani più significativi che si impegna nella promozione della lettura ad alta voce rivolta ai bambini dai 6 mesi ai 5 anni, in collaborazione con

I bambini, fin dalla nascita, vengono considerati dei lettori, non nei termini in cui interpretano consapevolmente i grafemi stampati sulle pagine dei libri che hanno a disposizione, ma come soggetti che sanno leggere ed interpretare espressioni ed emozioni, sanno cogliere il linguaggio non verbale e imparano ad interpretare le immagini, i disegni e le illustrazioni. Nel loro avvicinamento alla lettura, i bambini non seguono dei percorsi predefiniti di acquisizione delle competenze ma sono determinanti tutte le opportunità e le condizioni che l'ambiente che li circonda offre loro. È fondamentale, per questo motivo, che ogni bambino abbia accesso agli albi illustrati e ai libri di qualità tramite la famiglia, le agenzie educative, le biblioteche e gli spazi di aggregazione, ancor più se accompagnati da una lettura ad alta voce condivisa con gli adulti fin dalla prima infanzia, dati i risvolti positivi che comporta dal punto di vista cognitivo, relazionale, dello sviluppo del linguaggio e del piacere alla lettura (Dal Gobbo, 2019; Paladin & Merletti, 2015). La letteratura per l'infanzia accompagna la crescita e lo sviluppo dei bambini fin dalla nascita, quando i bambini hanno già la capacità di riconoscere suoni ben distinti, dato lo sviluppo dell'udito durante la gestazione; infatti, già al quarto mese di gestazione i bambini iniziano a decodificare alcuni suoni provenienti dall'esterno come la voce della madre. Nei primi sei mesi di vita, dato che le capacità visive non sono ancora pienamente sviluppate ma sono in fase di perfezionamento, preferiscono solitamente osservare le figure nere dai contorni precisi e ben definiti su sfondo bianco, con il massimo contrasto possibile. Le immagini comprendono figure geometriche, tendenzialmente su pagine quadrate e con i soggetti al centro. Solitamente vengono proposti anche libri con immagini di grandi dimensioni da posizionare attorno alla culla oppure i libri detti "a fisarmonica" disposti davanti ai bambini, su una superficie piatta. Gradualmente vengono incuriositi dai libri tattili e quelli che contengono riproduzioni di facce e volti umani. I libri contenenti immagini di volti permettono

l'Associazione Italiana Biblioteche, l'Associazione Culturale e il Centro per la Salute del Bambino, dal 1999. Ha contribuito alla diffusione di una cultura del bambino lettore e dei benefici della lettura nel periodo prescolare e lo sviluppo di letture di qualità: una lettura frequente e precoce in famiglia promuove una relazione emotiva intensa con i *caregivers*, lo sviluppo cognitivo e del linguaggio. Il progetto "Reach Out and Read", attivo dal 1989 negli Stati Uniti, mette in atto degli interventi per stimolare alla lettura precoce i bambini nati in contesti di disagio sociale e culturale. (Merletti & Paladin, 2012).

ai bambini di consolidare l'interpretazione degli stati emotivi tramite le espressioni rappresentate che trasmettono le principali emozioni: felicità, rabbia, tristezza, disgusto, sorpresa e noia e viene dato modo a bambini di esprimere le proprie emozioni coinvolgendo anche il corpo. Dopo i sei mesi, con lo sviluppo delle capacità manipolative, sono adatti i libri cartonati o di stoffa e tessuto, caratterizzati da particolari qualità fisiche e da differenti consistenze. Vengono definiti come "libri tattili" quelli muniti di diverse superfici e tessuti che stimolano la percezione delle qualità come liscio, ruvido, rigato ecc. Inoltre i bambini, in questo periodo, apprezzano ritrovare all'interno delle immagini ciò che appartiene alla loro esperienza quotidiana come la famiglia, gli oggetti della casa e gli animali tramite i "libri nomenclatura" in cui compaiono le prime parole associate a immagini per nominare oggetti, situazioni e persone della quotidianità. Dai dodici mesi di vita i bambini iniziano ad essere interessati anche al contenuto delle parole del libro e si mostrano attirati dai libri che mettono in gioco la fisicità e il corpo. Iniziano, quindi, ad apprezzare le semplici narrazioni soprattutto se in rima, in quanto di semplice memorizzazione e di piacevole ascolto. Un'altra tipologia di libro apprezzato in questa fase è il "libro a sequenza" che descrive delle sequenze di azioni collegate tra loro da una linea temporale o dallo stesso riferimento spaziale come quelli che narrano le *routines* o i momenti di gioco: si tratta della prima tipologia di libri che conducono la nomenclatura ad una trama semplice data dalla presenza di un inizio, uno svolgimento e una fine. Alcune tipologie di libri a sequenza senza trama contengono alcune alette da dover spostare o sollevare, che sfruttano l'effetto sorpresa e costruiscono così la narrazione. Dopo i diciotto mesi, assieme alla comparsa delle prime parole e semplici frasi, abbiamo anche lo sviluppo della categorizzazione come capacità cognitiva di organizzare gli oggetti e gli eventi all'interno di categorie secondo le caratteristiche che li accomunano. Questa capacità permette ai bambini di organizzare le percezioni, sviluppare il lessico ed elaborare dei giudizi sulle similarità e sulle differenze. In concomitanza con lo sviluppo di questa capacità possono essere ideali i libri incentrati sugli opposti ovvero contenenti soggetti da mettere a confronto: spesso si tratta anche di "*concept books*" ovvero libri che non presentano una narrazione ma che raffigurano elementi classificati in base a

specifiche proprietà ad esempio colore, forma, tempo e spazio e, per questo, il ruolo fondamentale è dato alle immagini nel rendere chiari i criteri che determinano le categorie. I *concept books* sono in continuo sviluppo e sperimentazione, al fine di trattare tematiche che accompagnano i bambini anche fino ai sei anni. Durante lo sviluppo cognitivo le aree del linguaggio, del pensiero e della memoria sono strettamente legate tra loro e il loro esercizio sinergico permette, intorno ai tre anni di vita, di raccontare ciò che è accaduto nella propria esperienza riprendendo dalla mente le informazioni e riproducendole con le prime narrazioni autobiografiche. Su questa linea di sviluppo, i bambini imparano a riconoscere le sequenze, le catene di eventi, gli effetti delle azioni e i nessi causa-effetto. Per questo motivo le storie che più attirano l'attenzione sono quelle che presentano sequenze di azioni, in cui i protagonisti agiscono, superano difficoltà e raggiungono un obiettivo guidati da desideri e sentimenti. Inizialmente vengono sperimentati i libri in cui la narrazione segue il reale ordine temporale degli eventi per avvicinarsi poi, gradualmente, alle vere e proprie storie. Per comprenderle appieno, il bambino necessita di capirne e apprenderne la struttura, oltre che interpretarne le parole. Solitamente, le storie si sviluppano partendo da una situazione di equilibrio al quale si ritorna nelle conclusioni a seguito di alcuni cambiamenti; oppure iniziano con una situazione di tensione che avanza arrivando ad un equilibrio finale. In genere la narrazione comincia con la presentazione del personaggio principale e diventa interessante quando, nell'evolversi della trama, il protagonista trasforma sé stesso o supera situazioni difficili. Inoltre, accanto al protagonista, si può trovare un nemico o una figura opposta alle caratteristiche del personaggio principale ma all'interno di trame in cui i confini tra i buoni e i cattivi sono molto sottili. Questo porta i bambini a sentirsi a loro agio all'interno delle narrazioni, ritrovando sé stessi nei personaggi e comprendendo che le storie, come la realtà, sono piene di sfaccettature (Dal Gobbo, 2019; Paladin & Merletti, 2015).

Per quanto concerne la promozione della lettura all'interno dei contesti educativi, essa non consiste nella realizzazione di percorsi educativi alla lettura specifici per il singolo individuo, ma comprende l'utilizzo dell'albo come strumento mediatore di situazioni e relazioni favorevoli allo sviluppo e all'apprendimento,

rispondendo ai bisogni di tutto il gruppo. L'albo diventa strumento che stimola stupore, curiosità e scoperta, educando al piacere della lettura in maniera naturale e graduale coerentemente con lo sviluppo dei bambini (Buccolo, 2025). Come sostiene Marnie Campagnaro (2013) l'albo illustrato ha grandi potenzialità per lo sviluppo linguistico, visivo, spaziale e metacognitivo e il compito del personale educativo è quello di creare un ambiente favorevole all'apprendimento in cui il bambino possa riflettere, agire e interagire con il libro in tutte le sue componenti, il tutto tramite tipologie di albo, immagini e testi differenti circondati da facilitatori che stimolano alla ricerca e alla scoperta:

“Il picture book è una forma in continua trasformazione rivolto a un lettore in continua trasformazione: il bambino. Il suo è un mondo aperto, predisposto al gioco, all'esplorazione, alla sperimentazione, alla curiosità e alla meraviglia” (Barsotti, 2015, p.208).

3.2 Stereotipi di genere negli albi illustrati

Come affrontato nei capitoli precedenti, i contesti quotidiani e le pratiche ripetute giorno dopo giorno influenzano il modo in cui viene percepito e vissuto il proprio genere e spesso danno vita a stereotipi che limitano l'espressione personale. Gli stimoli ai quali i bambini sono esposti fin dalla prima infanzia rischiano di delineare dei percorsi di vita che spingono il maschile e il femminile agli opposti. La letteratura è uno degli strumenti più importanti che influenzano l'immaginario e l'identità degli individui e, proprio per questo motivo, i libri per l'infanzia possono aiutare ad uscire da percorsi prestabiliti poiché offrono nuove prospettive con cui guardare alla realtà andando oltre i confini degli stereotipi. Si tratta della promozione di una “lettura egualitaria” attraverso la quale vengono messi in discussione i modelli femminili e maschili più limitanti (Forni, 2022).

Dagli anni Settanta del secolo scorso, gli stereotipi presenti nei libri per bambini e nei libri scolastici sono stati oggetto di numerose critiche soprattutto ad opera delle correnti femministe che rintracciavano, all'interno di questi stereotipi, il rafforzamento delle disuguaglianze. Questi primi spunti critici hanno portato all'attuazione di numerose ricerche, di cui alcuni esempi riportati di seguito, per l'identificazione delle rappresentazioni sessiste e la promozione di campagne e

progetti di sensibilizzazione e formazione sul tema. Si tratta di un impegno che ha coinvolto diversi Paesi del mondo, anche tramite spinte sociali e politiche, per l'attuazione di misure che potessero limitare gli stereotipi sessisti in tutti i materiali educativi a cui i bambini hanno accesso. È importante, inoltre, non trascurare le dinamiche socioeconomiche attuali in cui la produzione editoriale della narrativa per l'infanzia si trova immersa: l'estrema standardizzazione nella produzione della letteratura per l'infanzia porta molto spesso a considerare, per motivi di rendimento economico, gli albi illustrati come semplici prodotti dell'editoria senza notevoli opposizioni alle semplificazioni e all'utilizzo degli stereotipi (Brugeilles, Cromer, I. & Cromer, S., 2002).

Il genere rappresenta un elemento a cui viene data notevole rilevanza nella definizione e nella discriminazione dei personaggi all'interno delle narrazioni e, per questo motivo, vengono spesso rappresentati secondo forme visive di genere stereotipate: dall'utilizzo di determinati colori per distinguere il maschile dal femminile, alle caratteristiche fisiche esaltate a favore della virilità maschile o della bellezza femminile. Si tratta di aspetti considerati universalmente naturali per descrivere personaggi di un determinato genere, assecondando così le barriere più rigide. Come descrivono Boero e Giuliani (2019):

“Le bambine vengono spesso rappresentate con il grembiule, indaffarate nelle faccende di casa, intente a giocare con le bambole, vestite spesso di rosa, belle con gli occhi azzurri e i lunghi capelli biondi, piangono di fronte alle difficoltà, pensano al principe, sono amorevoli con i piccoli e con gli animali. I bambini invece sono scalmanati, si picchiano con i compagni, sono avventurosi, a volte violenti” (Boero & Giuliani, 2019, p.19).

Anche gli studiosi Pederzoli e Illuminati (2021) raccolgono le analisi di diverse fonti e ricerche¹² relative agli stereotipizzazioni all'interno degli albi illustrati e riportano come le bambine vengano tendenzialmente rappresentate:

¹² Alcune delle fonti raccolte da Pederzoli e Illuminati (2021) sono: Chabrol-Gagne, 2011; Biemmi, 2017; Baccolini, Pederzoli, Spallaccia, 2019; Cromer, 2010; Lipperini, 2007; Liber, 2012; Biemmi, 2015 e Illuminati, 2017.

“belle, gentili, delicate, dolci, paurose, affettuose, emotive e premurose, ma anche gelose, piagnucolose e viziate, riproponendo così la tradizionale dicotomia fra figure femminili positive e negative, senza lasciare molto spazio a personaggi alternativi, consapevoli di sé e fuori dagli schemi. Il loro agire è guidato dal triplice imperativo di piacere, obbedire e accudire. Le bambine vengono poi perlopiù raffigurate in spazi interni, tipicamente la scuola e la casa, e sono protagoniste di storie dal carattere più intimistico. [...] I ruoli dei personaggi femminili adulti sono molto limitati: le donne sono rappresentate come madri, nonne, insegnanti, ballerine, principesse, fate e streghe, e, anche quando lavorano, si prendono cura della casa e della famiglia.” (Pederzoli e Illuminati, 2021, p.26)

Mentre, dall'altro lato, i bambini:

“possono essere forti, coraggiosi, disobbedienti, intraprendenti, egoisti, avventurosi, chiassosi e sicuri di sé, e godono di una maggiore libertà nei ruoli e nei comportamenti, vivono incredibili avventure e talvolta salvano il mondo. [...] I personaggi maschili svolgono invece una gamma di ruoli e mestieri più ampia, da quelli manuali a quelli intellettuali, senza trascurare i ruoli socialmente più prestigiosi. Quando tornano a casa dal lavoro sono stanchi e devono riposare, comodamente seduti sulla loro poltrona.” (Pederzoli e Illuminati, 2021, p 26).

Per quanto concerne, in particolare, le figure adulte e le rappresentazioni dei *caregivers*, le figure paterne sono solitamente marginali, non particolarmente coinvolte nella cura dei bambini e della casa e non sono affini alle questioni emotive e educative. Quando le figure femminili sono assenti nelle narrazioni e per questo vengono rappresentate alcune figure maschili svolgere attività di cura o casalinghe i risultati che ottengono sottolineano l'incapacità e l'inadeguatezza nello svolgere questi compiti. Le figure femminili, invece, vengono rappresentate secondo una naturale propensione all'accudimento e ai sacrifici tradizionali del ruolo materno. Dalila Forni (2018) afferma la presenza di un disallineamento tra le rappresentazioni nella letteratura italiana per l'infanzia e i cambiamenti sociali

di genere e all'interno delle famiglie. Le narrative che trattano temi riguardanti le diverse identità di genere o le nuove strutture familiari sono in numero esiguo e hanno una forte "impronta didattica": spesso si tratta di descrizioni semplicistiche della quotidianità di alcuni modelli di famiglia omogenitoriale. Sono sicuramente spunti che nascono come un approccio inclusivo alla narrazione ma non risultano particolarmente efficaci in quanto non stimolano l'immaginazione, trattano il tema in maniera piatta e poco stimolante, arrivando a catturare l'interesse soltanto delle famiglie effettivamente rappresentate. Il pubblico a cui vengono rivolte risulta quindi molto limitato e rischiano spesso di problematizzare alcune dinamiche familiari che nella realtà appartengono a tutte le forme che una famiglia può assumere (Forni, 2018).

Se si intende analizzare poi l'intersezione tra l'identità di genere, la provenienza socioculturale e l'appartenenza a gruppi etnici minoritari, soggetti dalle identità non eteronormative e appartenenti a minoranze hanno poche opportunità di essere raffigurati all'interno dei libri per bambini. Questo passaggio nella complessità delle rappresentazioni stereotipate è stato messo in luce dagli studiosi Helen Adam e Laurie J. Harper (2021) tramite un'indagine sulle rappresentazioni di genere negli albi illustrati utilizzati all'interno di otto centri per bambini tra i tre e i cinque anni in Australia e negli Stati Uniti. Lo scopo della ricerca era quello di individuare i messaggi nascosti che promuovevano precisi ruoli e attività di genere, considerando diversi fattori: la lingua e i dettagli sui ruoli di genere, le illustrazioni, le emozioni, i bisogni, le relazioni e le esperienze dei personaggi e, infine, la propensione del contenuto delle storie nel rafforzare, sfidare o sconvolgere gli stereotipi. I novantasei libri presi in considerazione sono stati codificati e suddivisi all'interno di quattro categorie: i libri "Gender Stereotypical" ovvero i libri che rafforzano gli stereotipi tradizionali di genere; i "Gender Sensitive", i libri che limitano gli stereotipi di genere e forniscono nuovi modelli positivi; i "Gender Neutral", che lasciano libera interpretazione al lettore aumentando la percezione delle possibilità di genere e, infine, è stata utilizzata la categoria "Gender Restrictive" per i libri che generano maggiore consapevolezza sulle possibilità di ruoli di genere più liberi ma che al termine della storia, tornano ai comportamenti tradizionali e stereotipati. I risultati

dell'indagine hanno riportato che ottantuno dei libri analizzati rientrano nella categoria di libri che mantengono gli stereotipi tradizionali di genere e gli autori evidenziano come nessuno dei libri analizzati mostra una rappresentazione autentica di personaggi transgender o di varietà di genere oltre alle definizioni binarie normative. Inoltre, la distribuzione degli albi all'interno delle categorie risulta omogenea per tutti i centri considerati in entrambi i Paesi e la maggior parte dei messaggi relativi ai valori e ai ruoli vengono trasmessi in maniera implicita attraverso le illustrazioni, le raffigurazioni dei personaggi e la loro posizione all'interno delle pagine e, a volte, anche tramite il testo. Data la valenza comunicativa delle immagini, i bambini esposti alla lettura di questa tipologia di albi durante l'infanzia rischiano di sviluppare consapevolezze e atteggiamenti impliciti che rispecchiano le rappresentazioni stereotipate osservate nei libri. Infine, l'assenza di raffigurazioni significative e accurate di molte minoranze porta alcuni bambini e soprattutto alcune bambine, in ottica di intersezionalità, a non potersi rispecchiare o identificare all'interno dei libri a cui hanno accesso quotidianamente, rafforzando ulteriormente l'emarginazione (Adam & Harper, 2021).

Con l'obiettivo di svolgere un'analisi delle rappresentazioni di genere trasmesse attraverso la letteratura per l'infanzia da parte dell'editoria italiana più recente, Biemmi (2018) ha raccolto un campione contenente novanta albi illustrati rivolti all'infanzia e pubblicati tra il 1998 e il 2017 per analizzare i nuovi modelli di genere promossi dalla narrativa negli ultimi anni. L'analisi empirica effettuata è finalizzata ad una comprensione più profonda dei significati e delle rappresentazioni con lo scopo di individuare in termini qualitativi i temi e le categorie ricorrenti quando vengono trattati temi di genere all'interno dei libri. La ricerca ha individuato cinque aree di innovazione. Per quanto riguarda la narrazione dell'identità di genere, emerge l'intento di sradicare alcune caratterizzazioni stereotipate dei sessi come quelle che vedono il calcio come sport esclusivamente maschile, la cura dell'aspetto come passatempo femminile fino alla definizione delle emozioni più appropriate per i bambini e per le bambine. Un secondo spunto innovativo riguarda la diffusione di storie con protagoniste le "anti-principesse" ovvero figure femminili insoddisfatte della propria condizione e che sognano una vita libera dai

vincoli del matrimonio. Si tratta di personaggi con ambizioni che vanno oltre la dimensione domestica e familiare andando incontro alla realizzazione personale e professionale e promuovendo l'ambizione e il coraggio senza limiti di genere affinché le giovani lettrici possano raffigurarsi in uno spettro di opportunità più ampio. Molte sono state, infatti, le critiche¹³ rivolte agli stereotipi lavorativi presenti nei personaggi maschili, associati sempre ad un'ampia gamma di professionalità e alle figure femminili le cui professioni maggiormente attribuite comprendono l'insegnamento e la cura. Contribuiscono all'ampliamento delle prospettive future anche le innovazioni nelle caratterizzazioni psicologiche dei personaggi: vengono ribaltate le attitudini stereotipate tramite protagoniste femminili promotrici di forza, coraggio e intraprendenza andando oltre la "dicotomia coraggio maschile e debolezza femminile". La ricerca di Biemmi individua anche un aspetto che risulta ancora ancorato ad alcuni stereotipi: i modelli femminili adulti, soprattutto per quanto riguarda il ruolo materno, sono ancora legati ai ruoli sociali e professionali tradizionalmente attribuiti alle figure femminili più adulte con una forte discrepanza tra i modelli innovativi proposti alle più giovani e i modelli delle donne adulte ancora incentrati sul ruolo materno. Molto spesso, infatti, non viene specificato il ruolo professionale delle madri protagoniste che devono impegnare tutte le loro risorse nella conciliazione del lavoro con la vita domestica. Un rinnovamento differente coinvolge, invece, i modelli maschili, anche adulti: compaiono maggiormente modelli maschili improntati all'ascolto, alle pratiche di cura e alle dimostrazioni di affetto e tenerezza ma questa tipologia di compiti viene svolta in maniera goffa e impacciata, come fossero delle abilità da dover ancora affinare e quindi poco familiari alle figure maschili. Emergono anche raffigurazioni di "nuovi padri eroi" che sostituiscono le caratteristiche autoritarie, forti, fredde e distaccate dalla realtà, tipiche delle raffigurazioni paterne tradizionali. Infine, un punto di svolta importante riguarda i modelli di familiari, in quanto sono svariati gli albi illustrati recenti che hanno l'intento di soppiantare gli stereotipi ancorati al concetto di famiglia, per restituirne un'immagine più complessa, plurale e che maggiormente

¹³ Le critiche fanno riferimento agli studi di Biemmi, 2010 e Corsini e Scierri, 2016 riportate in Francis, Pileri, Bolognesi, Biemmi & Barbosa, 2018.

rispecchia le trasformazioni sociali degli ultimi anni, assieme ad una rivalutazione dei ruoli e dei compiti suddivisi tra i vari membri della famiglia. Un ultimo ulteriore punto che risulta mancante di una prospettiva innovativa riguarda la rappresentazione di bambini che si allontanano dalla norma maschile attraverso, ad esempio, l'utilizzo di giochi tradizionalmente femminili. Questa tipologia di raffigurazione porta ancora con sé la percezione sociale che questo tipo di scelte da parte di un bambino siano predittive di un'omosessualità futura e nonostante emergano alcune figure maschili adulte dedite anche ad attività tipicamente femminili, viene comunque ben sottolineata la loro virilità ed eterosessualità. Sono numerosi gli spunti innovativi ma, anche per le editorie più virtuose, possono comparire alcune "gabbie di genere" ancora ben nascoste, rassicuranti e prevedibili. I nuovi immaginari proposti all'interno degli albi illustrati possono essere fonti innovative e stimoli al cambiamento sociale poiché incidono altrettanto fortemente sulla rappresentazione e sulla percezione di sé nelle nuove generazioni (Francis, Pileri, Bolognesi, Biemmi & Barbosa, 2018). L'obiettivo degli albi illustrati è quello di sfidare le norme di genere dominanti rintracciando e decostruendo gli stereotipi, i pregiudizi e le dinamiche discriminatorie e di proporre modelli divergenti. Si tratta di stimolare un processo di "riscrittura della realtà" ovvero di rielaborazione delle norme sociali attivando un'educazione di genere verso prospettive più inclusive e che rispettano le diversità. L'utilizzo degli albi illustrati privi di stereotipi può essere un'ottima strategia per creare percorsi che educano alle pari opportunità e alla consapevolezza di sé e degli altri per uno sviluppo di uomini e donne che si riconoscono come uguali fin dalla prima infanzia (Boero & Giuliani, 2019).

3.3 Gli albi illustrati come strumento educativo, anche in ottica di genere

Unendo le premesse affrontate all'inizio del capitolo, riguardanti le caratteristiche degli albi illustrati per una panoramica sulle loro peculiarità, con l'analisi della complessità delle rappresentazioni e degli stereotipi di genere presenti in essi, risulta interessante affrontare alcuni delle questioni più rilevanti che permettono di evidenziare le potenzialità educative di queste forme narrative. Si tratta di strumenti che promuovono il raggiungimento di importanti obiettivi educativi, anche per quanto riguarda le questioni di genere. Tra le finalità

educative che sottendono l'utilizzo della letteratura come supporto educativo per l'infanzia troviamo lo sviluppo di personalità libere: avendo a disposizione immagini, rappresentazioni e parole che, all'interno degli albi, descrivono modelli ricchi, molteplici e calati nella complessità della realtà, i bambini possono crescere circondati da un'idea di massima libertà immaginativa ed espressiva senza dover rinunciare alle proprie propensioni originali e uniche. Per questo risulta fondamentale proporre alle giovani generazioni delle storie che narrano diversi modelli, ruoli, relazioni, attività, professioni, famiglie in maniera coerente con le diverse sfaccettature e possibilità che assumono nella vita reale. Tutto questo risulta possibile anche proponendo ai bambini degli albi illustrati che li conducano ad interrogarsi sulla loro esistenza, sulle loro caratteristiche, sulle loro sensazioni, emozioni, bisogni e desideri e che affermino la libertà di poter definire e realizzare sé stessi al di là di qualsiasi schema, aspettativa o stereotipo. È importante, perciò, proporre libri che mettano in discussione stereotipi e pregiudizi diffusi, soprattutto quando il tema affrontato riguarda il genere e la tradizionale dicotomia tra maschile e femminile. Gli albi permettono in questo modo di offrire ai bambini uno spettro di possibilità, di modelli e di valori il più ampio possibile con il fine di crescere adulti che hanno la possibilità di realizzarsi in maniera autentica e non vincolata da ciò che la società definisce come giusto o sbagliato per il loro genere di appartenenza (Gavioli, 2023). L'albo illustrato, quindi, viene utilizzato nei contesti educativi come strumento molto apprezzato per la sua trasversalità, la sua accessibilità e le opportunità di riflessione e relazione che offre. Non si tratta di uno strumento che è intrinsecamente inclusivo ma che lo diventa se inserito all'interno di una progettualità che riflette sui contenuti e le modalità in maniera non standardizzata e categorizzante e che valorizza le soggettività. L'albo illustrato in questo senso contribuisce alla creazione di un ambiente educativo inclusivo, in quanto permette lo sradicamento degli stereotipi e il riconoscimento di ciascun individuo. La versatilità e la capacità espressiva delle narrazioni consentono di educare alla conoscenza di sé e dell'altro, alle relazioni con le persone e con l'ambiente e al rispetto dell'alterità. Aprono, quindi, alle riflessioni sulle differenze e alla loro valorizzazione, al dialogo aperto e alla rottura degli stereotipi più rigidi (Sgambelluri, De Domenico &

Placanica, 2025). La progettazione di un percorso educativo inclusivo può partire proprio dalla lettura degli albi illustrati che attivano relazioni emotive forti con i personaggi delle storie, mettendo al centro il superamento dei pregiudizi con il riconoscimento della diversità che contraddistingue ogni individuo (Buccolo & Allodola, 2025). Come sostiene Dalila Forni (2018) la letteratura e, nello specifico, gli albi illustrati possono “agire come specchio e come finestra”. I libri non solo permettono un’apertura nei confronti della realtà e delle differenze per scoprire e incontrare anche ciò che non ci appartiene o che viene considerato lontano, strano o diverso, ma anche conducono i bambini a fare esperienza di temi nuovi, suscitano curiosità nei confronti di nuove esperienze e di ciò che viene percepito come distante. Allo stesso tempo, gli albi offrono la possibilità di rivedersi all’interno di storie che narrano la propria realtà e quotidianità tramite personaggi in cui potersi rispecchiare. La lettura genera, così, un “doppio piacere”: la scoperta, l’incontro con l’alterità e con il diverso uniti al piacere di riconoscersi e andare a fondo nelle proprie esperienze (Forni, 2018).

Come affrontato nel paragrafo precedente, utilizzare gli albi illustrati come strumenti educativi significa, ancora oggi, doversi confrontare con alcune rappresentazioni non ancora completamente libere, soprattutto quando vengono rappresentate le famiglie, le professioni, i corpi e le relazioni e, in maniera ancora più complessa, se la comunità educante in cui i bambini sono immersi non è ancora disposta a riconoscere e a liberarsi delle credenze stereotipate e dai pregiudizi. Gli educatori possono ricercare all’interno delle immagini e delle rappresentazioni contenute negli albi uno stimolo educativo che aiuta a costruire libertà espressive, identificazione, rispecchiamento e anche risposte alle domande più curiose. I libri forniscono una grande quantità di immagini, modelli e stimoli tramite i quali i bambini costruiscono e definiscono la propria identità e per questo è necessario che siano privi di censure e stigmatizzazioni per poter educare alla curiosità, alla creatività e all’alterità. In ambito di genere, tutto quello che non risulta plurale ma eterosessista non arricchisce la comunità ma funge da pressione all’accettazione di modelli che negano le libertà espressive. Gli educatori e le educatrici hanno la responsabilità di educare alle differenze fornendo delle narrazioni che permettano la crescita di persone libere, rispettose

dell'altro, che si sentono a proprio agio nel mondo e che riconoscono la pluralità di relazioni e contesti culturali. Posti questi obiettivi educativi, i materiali e gli strumenti come gli albi devono contribuire alla progettazione e alla realizzazione di pratiche educative di qualità. Le studiose Fierli, Franchi, Lancia e Marini (2020) dal 2012 coltivano un progetto chiamato *“Leggere senza stereotipi”* promosso dall'associazione SCOSSE (Soluzioni Comunicative Studi Servizi Editoriali APS) che mette a disposizione uno strumento accessibile a tutti. È stato creato un catalogo virtuale di albi illustrati presentati e discussi da insegnanti, educatori ed esperti dei contesti educativi e della scuola dell'infanzia, sempre in continuo aggiornamento. Il catalogo non vuole essere esaustivo rispetto all'editoria tutta ma rivolge l'attenzione alle nuove pubblicazioni in maniera critica, fornendo delle schede descrittive di ciascun albo presente nella selezione per facilitare la scelta dei materiali più adatti rispetto alle tematiche che si intendono trattare e all'età di riferimento. I criteri di scelta dei libri riguardano la qualità delle immagini, delle storie e dei testi, lo sradicamento degli stereotipi in maniera non forzata e l'accessibilità (Fierli, Franchi, Lancia & Marini, 2020; www.scosse.org). Un altro esempio appartenente all'editoria italiana riguarda la casa editrice *Lo Stampatello* fondata nel 2011 da Francesca Pardi e Maria Silvia Fiengo con l'intento di sensibilizzare su alcuni temi relativi alla comunità LGBTQ tramite rappresentazioni narrative che comprendessero anche le famiglie omogenitoriali. La casa editrice ha poi ampliato l'offerta editoriale proponendo storie di diverse esperienze minoritarie riguardanti le questioni di genere e posizionandosi attivamente nella lotta agli stereotipi e ai pregiudizi di qualsiasi tipologia. *Lo Stampatello* rimane una delle prime case editrici italiane specializzata nella trattazione di questi temi e uno degli albi più apprezzati tra le pubblicazioni, *“Piccolo Uovo”*¹⁴ (di Francesca Pardi, illustrato da Altan, 2011), ha ottenuto il

¹⁴ *“Piccolo Uovo non è ancora nato ed è pure un po' preoccupato perché non sa in quale famiglia andrà a finire, anzi, in realtà non sa neanche bene cosa sia, una famiglia. Decide allora di andare a vedere. Nel suo viaggio Piccolo Uovo incontra tante famiglie diverse: mamma e papà coniglio con tre coniglietti, due mamme gatto e il loro gattino, un papà ippopotamo, tutte sembrano proprio un bel posto dove vivere. Piccolo Uovo torna a casa soddisfatto e pronto per conoscere la sua famiglia.”* (Zanfabro, 2015, p. 18)

riconoscimento di miglior libro rivolto ai 0-6 anni grazie al Premio Andersen¹⁵, nel 2012 (Illuminati, 2021).

Le grandi potenzialità degli albi illustrati illustrate nel presente capitolo, richiedono, però, che il ruolo e la postura degli educatori durante la fruizione di questi materiali siano intenzionali e flessibili, ad esempio durante la lettura ad alta voce con i bambini. La lettura condivisa e dialogica con i bambini nei contesti educativi per la prima infanzia può assumere diverse forme tramite l'utilizzo della prossimità fisica, le osservazioni silenziose o le proposte dialogiche rispetto ad alcune componenti dell'albo, la ripetizione di parole, l'espressione tramite movimenti corporei e anche la possibilità di soffermarsi su elementi secondari rispetto alla storia narrata. Attraverso queste modalità si può trasformare la semplice lettura del libro in un'esperienza partecipata in cui le parole e le immagini sono strumenti per creare un'esperienza educativa aperta e in cui i significati vengono costruiti tramite la condivisione. Una competenza fondamentale per l'educatore è quella di saper calibrare la lettura rispetto al gruppo di bambini, ai loro bisogni, potenzialità e al contesto in cui sono inseriti. Questo richiede di saper individuare il momento più adatto alla lettura e regolarne la durata, saper gestire la composizione del gruppo e scegliere i tempi di ascolto e di esperienza adeguati. Come sottolineano Galdieri, Veneruso e Di Gennaro (2026):

“la professionalità educativa si esprime nella capacità di assumere decisioni contestuali e in particolar modo flessibili, decisioni che trovano fondamento nella riflessività in azione e nella capacità di riorientare continuamente l'intervento. La qualità educativa dipende principalmente dalla sensibilità professionale nel costruire contesti coerenti con i bisogni evolutivi e relazionali di ogni singolo soggetto (Bondioli & Savio, 2018). L'efficacia della mediazione educativa non risiede, pertanto, nella rigidità dell'organizzazione piuttosto nella capacità di predisporre condizioni di accesso differenziate nel rispetto dei tempi individuali, delle diverse soglie

¹⁵ Si tratta di un premio italiano assegnato annualmente ai libri e ai loro autori, illustratori, editori che promuovono la lettura e la cultura per l'infanzia (www.andersen.it).

attentive e delle diverse modalità di partecipazione.” (Galdieri, Veneruso & Di Gennaro, 2026, p. 45).

Anche nella promozione delle pratiche di lettura nella primissima infanzia e con l'utilizzo degli albi illustrati, l'educatore deve saper rispettare i tempi e i ritmi di ciascun bambino e coinvolgerli all'interno delle pratiche in maniera graduale. In questo modo la lettura non rappresenta una routine passiva ma diventa parte integrante della progettualità educativa e filo conduttore di tutte le esperienze proposte ai bambini dalle attività ai laboratori, gli atelier fino alla scelta dei materiali proposti. Questo permette, non solo di integrare in maniera coerente le pratiche di lettura all'interno del progetto educativo, ma anche di favorire l'avvicinamento alla lettura assecondando le modalità espressive e conoscitive predilette dai bambini: qualcuno preferisce ascoltare le storie, qualcun altro invece apprezza che siano accompagnate dal movimento o dalla manipolazione di materiali inerenti alla narrazione. L'educatore riconosce la pluralità delle forme espressive dei bambini, le accoglie e le incentiva predisponendo contesti educativi adatti. (Galdieri, Veneruso & Di Gennaro, 2026).

Nel territorio italiano, l'attuazione dell'educazione di genere è soggetta ad un'offerta molto disomogenea nei vari contesti educativi e didattici e solitamente è guidata e gestita dai singoli servizi e scuole. Sono emersi, inoltre, numerosi dibattiti e opposizioni politiche e sociali rispetto alle questioni di genere, soprattutto quando vi è il coinvolgimento dei bambini nella prima infanzia: sono svariate le preoccupazioni circa l'adeguatezza dei temi trattati rispetto all'età dei bambini unite al timore di una “iniziazione sessuale prematura” che macchierebbe l'innocenza infantile. Come affrontato nel capitolo precedente, sono diverse le guide internazionali che promuovono questa tipologia di esperienze educative calibrate con il livello di sviluppo dei bambini, in quanto i benefici che comportano interessano il benessere dei bambini del presente e degli adolescenti e adulti del futuro. Le famiglie svolgono certamente un ruolo molto importante nella trasmissione di conoscenze, esperienze e nell'alfabetizzazione sessuale, ma in molti casi non hanno a disposizione le conoscenze e gli strumenti che permettono di affrontare in maniera esaustiva questi temi per i bambini e per i ragazzi. I percorsi educativi al genere e alla

sessualità si inseriscono in questa dimensione per svolgere un'educazione al genere graduale, strutturata e rilevante, anche nei servizi rivolti alla prima infanzia e, per massimizzare la loro efficacia, la prospettiva da adottare è quella ecologica in cui tutti i sistemi ambientali in cui i bambini sono immersi, agiscano sinergicamente. All'interno di questo quadro, un esempio di percorso educativo che coinvolge l'utilizzo degli albi illustrati e l'alleanza tra il personale educativo e la famiglia, è il progetto "*A fior di pelle. Seminare rispetto, nutrire comprensione*" messo in atto presso l'asilo nido comunale "Giaccaglia Betti" di Bologna coinvolgendo bambini dai 12 ai 36 mesi e le loro famiglie. Il progetto è nato con l'intento di tradurre le indicazioni e i principi dell'educazione sessuale completa (CSE) in pratiche concrete che valorizzano il corpo e le relazioni per lo sviluppo di capacità relazionali e di spontaneità corporea. La realizzazione del progetto prevedeva tre fasi ricorrenti durante ciascun appuntamento. La prima fase era dedicata alla lettura di un albo illustrato tra quelli selezionati in collaborazione con gli educatori (Bonvini, 2025):

- "*A fior di pelle*" di Chiara Carminati e Massimiliano Tappari (2018), che restituisce, tramite immagini fotografiche di alcune parti del corpo e i testi in rima, l'intensità dei primi contatti tra il bambino e il proprio corpo, fatti di sensazioni e osservazioni (Caso, 2024);
- "*Così come sono*" di Helen Druvet (2021);
- "*Julian è una sirena*" di Jessica Love (2023), che propone un dialogo tra i personaggi della storia e tra il protagonista e la sua immaginazione andando oltre i confini di ciò che è considerato normale (Fierli et al., 2020);
- "*La nudità che male fa*" di Rosie Haine. Bonvini (2021), che mette in risalto le forme e i colori dei corpi di persone di età differenti, valorizzando l'unicità dei corpi che subiscono cambiamenti nel tempo pur rimanendo gli stessi (www.settenove.it).

Oltre alla lettura degli albi illustrati, il progetto prevedeva delle attività che hanno messo in relazione il corpo con l'ambiente e con il gruppo. Si trattava di attività dinamiche e motorie che stimolavano equilibrio, coordinazione e consapevolezza del corpo con alcuni strumenti come tessuti e cerchi colorati. Infine, un rituale di chiusura permetteva di consolidare l'attività. Aspetto chiave estremamente

rilevante per il progetto riguarda il coinvolgimento delle famiglie non solo permettendo loro di partecipare alla sessione finale del laboratorio ma, soprattutto, riconoscendo i genitori come componente attiva del percorso con incontri mirati alla costruzione di fiducia e trasparenza. L'incontro con i genitori ha permesso di illustrare il progetto e le sue modalità e ha dato vita ad uno spazio di dialogo e confronto, soprattutto per accogliere le preoccupazioni legate all'iniziazione sessuale prematura. Questi temi sono stati trattati condividendo le evidenze scientifiche e le guide internazionali sul tema, promuovendo così la consapevolezza che l'educazione sessuale e di genere favorisce lo sviluppo di un'immagine di sé positiva e la costruzione di relazioni corporee ed emotive rispettose. Queste pratiche educative di genere permettono di costruire un ambiente inclusivo e accogliente per tutti maturando rispetto, consenso e riconoscimento delle diversità (Bonvini, 2025).

Conclusioni

Il presente elaborato ha messo in evidenza come le tematiche legate all'identità di genere nella prima infanzia rappresentino un ambito di riflessione particolarmente complesso e di notevole rilevanza pedagogica e educativa. Il percorso di analisi teorica condotto all'interno dei capitoli ha permesso, prima di tutto, di ripercorrere alcuni snodi fondamentali nel rapporto tra i concetti di sesso e genere arrivando a considerare il genere come un concetto indissolubilmente legato all'appartenenza sessuale e in continua ridefinizione. I due concetti, infatti, dopo essere stati considerati sinonimi fino alla metà del secolo scorso, giungono ad essere riconosciuti come i due elementi che si intrecciano nella definizione dell'identità di genere degli individui. La nascita di nuovi studi e riflessioni sul costruito di genere e le sue implicazioni sociali, ha condotto ad una maggiore attenzione alle dinamiche socioculturali che condizionano la definizione del maschile e del femminile. A partire da questi sviluppi teorici, sono diversi gli studi che hanno fatto emergere le condizioni di inferiorità femminile, l'intersezionalità dei sistemi discriminatori e la stigmatizzazione dei movimenti LGBT, sino alle teorie queer più recenti e alle ricerche che hanno messo in discussione la distinzione binaria di genere. Il risultato di questi cambiamenti ha permesso di considerare il genere un costrutto storico e dinamico, nonché struttura sociale continuamente negoziata dagli attori sociali che vengono influenzati dal contesto socioculturale ma che, a loro volta, mettono in discussione le norme e i modelli in una prospettiva trasformativa. Questo inquadramento teorico ha permesso di far emergere la multidimensionalità dell'identità di genere in quanto intreccio costante tra la dimensione personale e quella socioculturale. La ricerca riconosce l'infanzia come uno dei periodi più significativi per la formazione dell'identità di genere in quanto periodo sensibile per gli sviluppi di tipo cognitivo e percettivo quali il riconoscimento delle figure maschili e femminili, l'analisi delle differenze tra di essi, l'importanza del contatto corporeo e l'espressione dei propri bisogni e desideri. Le ricerche richiamate all'interno della seconda sezione dell'elaborato hanno posto l'attenzione sui fattori sociali che intervengono nella formazione dell'identità di genere, in particolar modo la socializzazione di genere fin dalla prima infanzia. È proprio in questa fase di vita che i bambini iniziano a

confrontarsi con le norme, i valori e i modelli sociali, le aspettative di genere, gli stereotipi e i pregiudizi trasmessi in maniera più o meno consapevole dalle diverse agenzie di socializzazione, tra cui la famiglia, i media e le agenzie educative. Con l'obiettivo di mettere in luce la rilevanza pedagogica ed educativa delle questioni di genere nell'infanzia, sono stati riportati diversi studi e indicazioni nazionali e internazionali che costituiscono la base teorica indispensabile per poter progettare pratiche di genere consapevoli, frutto della ricorsività teoria-pratica. È emersa, quindi, la necessità di mettere il bambino al centro e di considerarlo soggetto attivo nella costruzione della propria identità e sottolineare l'importanza di una professionalità educativa che svolga un percorso di riconoscimento degli stereotipi personali più impliciti, al fine di rendere la socializzazione di norme, valori e modelli quanto più libera possibile. L'ambiente educativo si compone di spazi, materiali, pratiche quotidiane e, soprattutto, di relazioni educative che hanno bisogno di essere prive di concezioni stereotipate e discriminatorie con lo scopo di permettere a ciascun bambino di esprimere sé stesso al di là di ciò che la società definisce come maschile o femminile. Tra gli strumenti educativi utili da inserire all'interno delle pratiche educative quotidiane troviamo l'albo illustrato. Le potenzialità comunicative, derivanti dal particolare connubio tra il testo e le immagini presenti in esso, lo rendono particolarmente adatto ad instaurare delle interazioni educative funzionali e a scardinare stereotipi radicati grazie ai processi di rispecchiamento ed esplorazione a cui sanno condurre. Nonostante anche all'interno di numerosi albi illustrati si possono riscontrare delle rappresentazioni discriminatorie ancora ricche di stereotipi di genere, essi possono essere inseriti all'interno dei progetti educativi tramite un'adeguata selezione ad opera degli educatori e delle educatrici. Dalle ricerche illustrate all'interno del presente elaborato appare indispensabile la promozione di una maggiore conoscenza sulle questioni di genere e sui processi di costruzione delle identità, unita alla necessaria sensibilizzazione relativamente ai pregiudizi e agli stereotipi di genere e i loro effetti nella prima infanzia. A livello nazionale, le pratiche educative di genere e la sensibilizzazione a questi temi risultano ancora poco diffuse e disomogenee, accompagnate da numerosi dubbi e perplessità che spesso non trovano risposte efficaci. Occorre che l'attuazione

di progetti educativi che mirano ad educare i bambini più piccoli a queste tematiche sia sostenuta da indicazioni nazionali teoriche e pratiche chiare e condivise assieme ad un'adeguata formazione del personale e la costruzione di un'alleanza educativa solida e trasparente con le famiglie. Sono diversi gli spunti e gli approfondimenti che si aprono a fronte dei limiti del presente elaborato. Trattandosi di un approfondimento di tipo compilativo frutto dello studio e dell'analisi della letteratura sul tema e di alcuni documenti pedagogici e internazionali, sono differenti le possibilità di approfondimento. Diverse sono le analisi teoriche che possono arricchire la questione presa in considerazione, dato il limite dell'ampiezza e della complessità del tema trattato, come ricerche sulla socializzazione di concezioni stereotipate da parte dei mass media quali i programmi televisivi per bambini e i social network a cui hanno accesso. Altri approfondimenti possono riguardare le prospettive di marketing legate ai giocattoli per bambini e la loro stereotipizzazione di genere e le analisi più approfondite relativamente le trasformazioni che hanno subito nel tempo e le diverse correnti interpretative relative ai concetti di sesso, genere, identità di genere, stereotipi e pregiudizi dei quali si è cercato di fornire un quadro generale chiaro rispetto alla loro complessità e multidimensionalità. Un'ulteriore prospettiva di studio riguarda l'analisi dettagliata del contenuto degli albi illustrati per rintracciare quali immagini e quali testi specifici risultano portatori di rappresentazioni stereotipate e guidare così la selezione del materiale educativo più inclusivo. Infine, un altro limite della ricerca riguarda la natura teorico-interpretativa del lavoro, la quale apre a diverse prospettive di approfondimento pratico e applicativo, che potrebbero riguardare la realizzazione di ricerche empiriche di osservazione diretta delle pratiche educative di genere messe in atto nei servizi educativi zero-sei al fine di analizzare come le concezioni stereotipate si insediano all'interno delle pratiche quotidiane. Un ulteriore spunto di ricerca potrebbe interessare la raccolta qualitativa delle opinioni e delle riflessioni delle famiglie relativamente ai progetti educativi di genere per indagare più a fondo i timori e le perplessità che sono stati costruiti attorno a queste pratiche e poter meglio individuare le criticità applicative dei progetti. L'approfondimento svolto e gli ulteriori spunti individuati sono finalizzati alla promozione di ambienti e pratiche

educative che permettano la piena libertà espressiva dei bambini, ponendo le basi per l'educazione al rispetto, al consenso, alle relazioni positive con il proprio corpo e con gli altri individui e alla valorizzazione delle differenze per crescere con l'idea che la realizzazione della propria unicità sia fonte di arricchimento reciproco.

Bibliografia

- Abbatecola, E., & Stagi, L. (2019). Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia. Rosenberg & Sellier.
- Adam, H. & Harper, L. J. (2021). Gender equity in early childhood picture books: a cross-cultural study of frequently read picture books in early childhood classrooms in Australia and the United States. *The Australian Educational Researcher*, 50, 453–479 <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00494-0>
- Agostinetti, L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica logica formativa e pratica educativa*. Pensa MultiMedia Editore.
- Bainotti, L., Torrioni, P. M. (2017). Che genere di socializzazione? Crescere in famiglia: percorsi di costruzione delle identità femminili e maschili. *AG-About Gender*, 6(12), 190-217. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2017.6.12.448>
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1(6), 589-595
- Barsotti, S. (2015). L'albo illustrato un crocevia di linguaggi. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 2(15), 207-2017 <https://doi.org/10.13128/formare-17072>
- Bastianoni, P. (2022). Verso una pedagogia inclusiva: il diritto alla soggettività. *Education Sciences & Society*, 1/2022, 392-412 <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13428>
- Belotti, E.G. (1973). Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita. Feltrinelli.
- Bem, S. (1974). Sex Role Adaptability: One Consequence of Psychological Androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 31(4), 634-643
- Berenbaum, S., Martin, C. & Ruble, D. (2008). Gender Development in Damon, W. & Lerner, R. M. (eds.) (2008). *Child and Adolescent*

- Development: An Advanced Course, *John Wiley & Sons, Inc*, 647-695.
ISBN 978-0-470-17657-3
- Bernabeo, K. (2019). Gli stereotipi nella storia delle donne: verso l'educazione di genere a partire dalla prima infanzia. Ledizioni.
 - Biemmi, I. & Leonelli, S. (2017). Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative. Rosenberg & Sellier.
 - Biemmi, I. & Satta, C. (2017). Infanzia, educazione e genere. La costruzione delle culture di genere tra contesti scolastici, extrascolastici e familiari. *AG AboutGender International journal of gender studies*, 6/12, 1-21 <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2017.6.12.491>
 - Biemmi, I. (2018). *Leggere attraverso "lenti di genere". Come evolve l'immaginario sul femminile e sul maschile negli albi illustrati*, p. 93-124 in Francis, V., Pileri, A., Bolognesi, I., Biemmi, I. & Barbosa, V. (2018). *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati*. La melagrana FrancoAngeli.
 - Biemmi, I., & Mapelli, B. (2023). Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato. Mondadori università.
 - Bochicchio, V., & Scandurra, C. (2024). Psicologia dell'identità di genere. Il Mulino.
 - Boero, M., & Giuliani, D. (2019). Gli stereotipi di genere negli albi illustrati. *Filosofi(e)Semiotiche*, 6(1), 12-27. https://www.ilsileno.it/filosofiesemiotiche/volume_6_n1/
 - Bondioli, A. (1995). L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding. *Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée*, 107(2), 433-457 www.persee.fr/issue/mefr_1123-9891_1995_num_107_2
 - Bonvini E. (2025). Body, Relationships and Rights in Early Childhood: An Educational Experience on Gender and Sexuality in the 0-3 Age Group. *Women & Education*, 3(6), 57-62. https://doi.org/10.7346/-we-III-06-25_10
 - Bonvini, E. (2025). Corpo, relazioni e diritti nella prima infanzia: un'esperienza educativa tra genere e sessualità nella fascia 0-3. *Women & Education*, 3(6), 57-62 https://doi.org/10.7346/-we-III-06-25_10

- Braidotti, R, Vonk, E. (eds.) (2001). Parole chiave e problemi nella formazione dei Women's Studies europei. in Gli studi delle donne in Italia. Una guida critica. *Carocci Editore, Roma*, 79-95.
- Brugeilles, C., Cromer, I. & Cromer, S. (2002). Male and Female Characters in Illustrated Children's Books or How children's literature contributes to the construction of gender. *Population*, 2(57), 237-267 <https://doi.org/10.3917/popu.202.0261>
- Buccini, F. (2020). L'educazione di genere tra teoria e prassi: itinerari di ricerca per l'infanzia. *Education Sciences & Society*, 2/2020, 355-366 <https://doi.org/10.3280/ess2-2020oa9485>
- Buccolo, M. & Allodola, V. F. (2025). Educating emotions and dialogue through picturebooks: A research-training path in early childhood 0-6. *Education Sciences & Society*, 1/2025, 213-232 <https://doi.org/10.3280/ess1-2025oa19954>
- Buccolo, M. (2025). La lettura degli albi illustrati come pratica di promozione del ben-essere. Tra alfabetizzazione emotiva e cura di sé. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 191-206 <https://doi.org/10.53136/979122181938014>
- Burgio, G. & Lopez, A.G. (a cura di) (2023). La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei. FrancoAngeli.
- Campagnaro, M. (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *ENCYCLOPAIDEIA*, 17(35), 89-108 https://doi.org/10.4442/ency_35_13_04
- Caritas Hellas (2024). *Manuale delle attività per l'educazione alle differenze di genere per i bambini e le bambine di età compresa tra i 2 e gli 11 anni*. Progetto CARE-Community-Based Primary Prevention of GBV in Greece and Italy.
- Caso, R. (2024). "...Mentre conti mi racconti / quel che vedi, quel che incontri...". L'albo illustrato fotografico come dispositivo per una pedagogia della lettura per l'età pre-scolare. *Graphos*, 5(1), 37-46 <https://doi.org/10.4454/graphos.9>

- Colli Vignarelli, S. (2025). Children's rights from a gender and sexuality perspective: A scoping review. *AG AboutGender - International Journal of Gender Studies*, 4(28), 530-552 <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2025.14.18.2526>
- Corbisiero, F., Berritto, A. (2024). Valorizzare la diversità delle identità di genere attraverso gli spazi della creatività. Il contributo della nuova sociologia dell'infanzia. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, 60, 4/2024, 1-24 http://www.studistorici.com/2024/12/29/corbisiero-berritto_numero_60/
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, *Feminist Theory and Antiracist Politics*, "University of Chicago Legal Forum", Vol. 1989:1,8, 139-167 <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crupi, G. (2017). Dare la parola all'immagine: l'orbis sensualium pictus di Jan Amos Comenius. *Nuovi annali della Scuola speciale per archivisti e bibliotecari*, 117-140
- Dal Gobbo, A. (2019). *Quando i grandi leggono ai bambini*. Donzelli editore
- Demozzi, S., & Ghigi, R. (2024). Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza. Mondadori università.
- Di Grigoli, A. R. (2024). Il Gender Affirmative Model e i contesti educativi zerosei non cisnormativi. Una riflessione pedagogica per bambine e bambini gender variant. *Civitas educationis*, 13, 217-235. <https://doi.org/10.7413/2281-9568114>
- Dodman M. (2022), Trattare i temi dell'educazione alla sessualità e al genere con un approccio adatto all'età dei bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. *Pedagogia delle differenze Bollettino della Fondazione Vito Fazio-Allmayer*, LI(2), 195-213. ISSN 2785-6895
- Dulbecco, A. (2023). Si è sempre fatto così! Spunti per una pedagogia di genere. Tlon.
- Fierli, E., Franchi, G., Lancia, G., & Marini, S. (2015). Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro. Settenove.

- Fierli, E., Franchi, G., Lancia, G., & Marini, S. (2020). Fammi Capire. Una ricerca tra le rappresentazioni di corpi, affettività e sessualità negli albi illustrati, per decostruire stereotipi e pregiudizi. *Education sciences and society*, 11(2), 484-507. <https://doi.org/10.3280/ess2-2020oa9609>
- Forni D., Dello Preite, F. (2024). Educazione di genere e sostegno alla genitorialità. Una rete per le famiglie in tras-formazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1 - 2024, pp. 111-124 <https://doi.org/10.36253/rief-15985>
- Forni, D. (2018). Verso la decostruzione dei ruoli genitoriali: il caso degli albi illustrati arcobaleno in Italia. *gender/sexuality/italy*, 5, 181-193 <http://www.gendersexualityitaly.com/9-verso-la-decostruzione-dei-ruoli-genitoriali-il-casodegli-albi-illustrati-arcobaleno-in-italia/>
- Forni, D. (2022). *Raccontare il genere. Nuovi modelli identitari nell'albo illustrato*. Unicopli
- Forni, D., & Dello Preite, F. (2024). Educazione di genere e sostegno alla genitorialità. Una rete per le famiglie in tras-formazione. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 24(1), 111–124. <https://doi.org/10.36253/rief-15985>
- Francis, V., Pileri, A., Bolognesi, I., Biemmi, I. & Barbosa, V. (2018). *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati*. La melagrana FrancoAngeli.
- Galdieri, M., Veneruso, U. & Di Gennaro. D. C. (2026). Albi illustrati e lettura ad alta voce nei servizi per la prima infanzia: suggestioni pedagogiche per una progettazione educativa inclusiva. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 5(1), 39-50. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2026-03>.
- Gamberi, C., Maio, M. A., Selmi, G. (a cura di) (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Carocci.
- Garaffo, T. (2013). La cooperazione in età prescolare. Pratiche di democrazia per bambini planetari. *Formazione & insegnamento*, 11/4, 193-200 https://doi.org/10746/-fei-XI-03-13_02
- Gavioli, E. (2023). *CENERENTOLA LIBERA TUTTI. Ampliare, decostruire, inventare: un'infanzia senza stereotipi a partire dalla letteratura*. Tesi di

laurea magistrale, Università degli studi di Modena e Reggio Emilia.
<https://morethesis.unimore.it/theses/available/etd-10172023-115946/>

- Gigi, R. (2019). Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta. il Mulino.
- Guizzardi, L., Monaco, S. & Sanfelici, M. (2025). Teoria queer e scienze sociali: tra sfide e prospettive. *Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali*, 15(30), 5-8. <https://doi.org/10.36253/cambio-19831>
- Illuminati, V. (2021). Genere e traduzione per giovani lettrici e lettori: un campo ancora largamente inesplorato in Tra genere e generi. Tradurre e pubblicare testi per ragazze e ragazzi. *Lingua, traduzione, didattica FrancoAngeli*, 43-75 ISBN 9788835132912
- Kröger, T., Nupponen, A. Puppet as a Pedagogical Tool: A Literature Review. *Ijee-International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 393-401 <https://doi.org/10.26822/iejee.2019450797>
- Leman, P., Bremner, A., Parke, R.D. & Gouvain, M. (2019). Psicologia dello sviluppo. Sulla, F., Traverso, L., Versari, A. (eds.). McGraw-Hill Education.
- Leonelli, S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di pedagogia e didattica*. 6(1), 1-15. <https://10.6092/issn.1970-2221/2237>
- Lipperini, L. (2007). Ancora dalla parte delle bambine. Serie Bianca Feltrinelli.
- Martin, C. L., Ruble, D. N. (2010). Patterns of Gender Development. *Annual Review Psychology*. 61:353-381. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>
- Mazzara, B. M. (1997). Stereotipi e pregiudizi. Accettare luoghi comuni, conoscenze non verificate, giudizi preconfezionati: un'economia della mente che diventa un'avarizia del cuore. il Mulino.
- Migliarese, M. C. (2025). Identità di genere: prospettive psicologiche. *Rivista di scienze dell'educazione*, 1-2, 179-188 <https://rivista.pfse-auxilium.org/>

- Ministero dell'Istruzione (2021). Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n.65 (Decreto Ministeriale n.334 del 22 novembre 2021) <https://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zero-sei>
- Paladin, L. & Merletti, R. V. (2015). *Nati sotto il segno dei libri*. Idest
- Pederzoli, R. & Illuminati, V. (2021). Introduzione. la traduzione di testi per l'infanzia in una prospettiva di genere: aspetti teorici e applicati in Tra genere e generi. Tradurre e pubblicare testi per ragazze e ragazzi. *Lingua, traduzione, didattica FrancoAngeli*, 7-12 ISBN 9788835132912
- Perfetti, S. (2019). L'EAS nella scuola. Percorsi didattici di scienze dell'educazione sull'educazione di genere. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 14(1), 25-44 <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8964>
- Petruccelli, F. (2004). Psicologia dello sviluppo. Teorie di riferimento ed ambiti applicativi. FrancoAngeli.
- Piccinini, G. (2012). *Le storie della notte: per una pedagogia dell'albo illustrato* in Hamelin (2012) *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Donzelli editore
- Poggio, B. & Selmi, G. (2012). Sfidare i confini del genere. *AboutGender International journal of gender studies*, 1(2), 1-8 <http://www.aboutgender.unige.it/ojs>
- Rubin, G. S. (1975), The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex, in R. Reiter, *Toward an Anthropology of Women*, New York, *Monthly Review*, 157-210; trad. it. *Lo scambio delle donne. Una rilettura di Marx, Engels, Lévi- Strauss e Freud*, Nuova DWF, 1978, 23-65.
- Ruspini, E. (2003). Le identità di genere. Carocci.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Mondadori Università
- Savio, D. (2019). Fare, disfare, rifare il genere giocando: prospettive educative. *Pedagogia e Vita* 77 (2019/1), 205-215. ISBN 978-88-382-4730-9

- Sgambelluri, R., De Domenico, M. G. & Placanica, F. (2025). Narrare per includere e generare benessere Gli albi illustrati tra Universal Design for Learning e Life Designing. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 175-190 ISBN 979-12-218-1938-0
- Spallaccia, B. (2020). Dai Women's Studies alle teorie queer: una panoramica sugli studi di genere. In Ferraresi, A., Pederzoli, R., Cavalcanti, S. & Scansani, R. (a cura di). *Metodi e ambiti nella ricerca sulla traduzione, l'interpretazione e l'interculturalità - Research Methods and Themes in Translation, Interpreting and Intercultural Studies*, MediAzioni. 29, A83-A102. <http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it>
- Szpunar, G., Sposetti, P., & Marini, S. (2017). Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella prima infanzia. Riflessioni su un'esperienza educativa. *LLL-Lifelong Lifewide Learning*, 13 (29), 13-30. <https://doi.org/10.19241/III.v13i29.64>
- Taurino, A. (2005). *Psicologia della differenza di genere*. Carocci.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.
- Tilk, M. (2009). *Biblia Pauperum As Narrative Education In Middle Age. Problems of Education in the 21st Century*, 10, 148-155
- Ulivieri S. (2025). Educare alle differenze di genere e al superamento degli stereotipi. Scuola, percorsi educativi e pratiche didattiche innovative. *Women & Education*, 3(6), 1-2. https://doi.org/10.7346/-we-III-06-25_01
- UNESCO (2018). International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), 7, 1-138 <https://doi.org/10.54675/UQRM6395>
- Van Schalkwyk, G. I., Klingensmith, K., & Volkmar, F. R. (2015). Gender identity and autism spectrum disorders. *The Yale journal of biology and medicine*, 88(1), 81-83. PMCID: PMC4345542 PMID: 25744543
- Villano, P. (2003). *Pregiudizi e stereotipi*. Carocci.

- WHO (2010). Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy maker, educational and health authorities and specialists. *Federal Centre for Health Education, BZgA*. ISBN 978-3-937707-82-2
- Zanafbro, G. (2015). Chi ha paura dei libri per bambini/e? I presupposti della critica: una questione politica in L'immaginario politico. Impegno, resistenza, ideologia, Eds. S. Albertazzi, F. Bertoni, E. Piga, L. Raimondi, G. Tinelli, *Between*, 5(10), 1-27 <http://www.Betweenjournal.it/>

Sitografia

www.andersen.it

www.jeongmeeyoon.com

www.scosse.org

www.settenove.it