

Sveva Magaraggia
Maria Grazia Gambardella
Rassa Ghaffari
Tiziana Pirola

Immaginari in crescita

bambine e bambini
alla scoperta del futuro



Collana diretta da

Luca Queirolo Palmas
(*Università di Genova*)

Luisa Stagi
(*Università di Genova*)

Comitato scientifico

Jean Pierre Durand
(*Université d'Evry*)

Joyce Sebag
(*Université d'Evry*)

Doug Harper
(*Duquesne University*)

Federico Rahola
(*Università di Genova*)

Anna Lisa Frisina
(*Università di Padova*)

Emanuela Abbatecola
(*Università di Genova*)

Pino Losacco
(*Università di Bologna*)

Christine Louveau
(*Université d'Evry*)

Francesca Lagomarsino
(*Università di Genova*)

**Sveva Magaraggia
Maria Grazia Gambardella
Rassa Ghaffari
Tiziana Pirola**

Immaginari in crescita

**bambine e bambini
alla scoperta del futuro**



Ringraziamenti: desideriamo ringraziare Gianluca Argentin, Alice Spada, Brunella Fiore, Daniela Cherubini e Arianna Mainardi per i preziosi confronti, nonché Federica e Paola indispensabili guide sul territorio. Esprimiamo inoltre la nostra riconoscenza ai revisori anonimi che, con i loro commenti, hanno contribuito al perfezionamento del testo.

Le quattro autrici condividono la responsabilità scientifica di quanto scritto. Da un punto di vista puramente formale: Magaraggia – Introduzione, Cap. 1.1-1.4, parte di 1.5; Gambardella – Fine Cap. 1.5, tutto il Cap. 2, parte di Cap. 3.1, Conclusioni; Ghaffari – Resto Cap. 3.1, Cap. 3.2, Cap. 3.3.1-3.3.2; Pirola – Cap. 3.3.3-3.3.5, Cap. 3.4.

**UNIVERSITY
PRESS ITALIANE**

*Il presente volume è stato sottoposto a double blind peer-review
secondo i criteri stabiliti dal protocollo UPI*

© 2025 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza
Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.



Alcuni diritti sono riservati

e-ISBN (pdf) 978-88-3618-329-6

Pubblicato ad agosto 2025

Realizzazione Editoriale

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Via Balbi 5, 16126 Genova

Tel. 010 20951558

e-mail: gup@unige.it

<https://gup.unige.it>

INDICE

Introduzione	9
1. Identità in formazione:	
cornici educative e possibilità future	12
1.1 Costruire il genere: identità, ruoli e diseguaglianze	12
1.2 Il genere come struttura sociale: tra norme e relazioni di potere	15
1.3 Tra famiglia, educazione e infanzia:	
tensioni e trasformazioni nei ruoli di genere	18
1.4 Giochi, parole, modelli: crescere dentro la cultura di genere	24
1.5 Genere e aspirazioni professionali	32
2. Disegnare il domani:	
la voce di bambine e bambini nella ricerca	42
2.1 Il punto di partenza: cosa osservano le insegnanti	44
2.2 Voci scritte: narrazioni infantili tra presente e futuro	45
2.3 I focus group: laboratori creativi di visione e immaginazione	47
2.4 Il contesto territoriale	51
3. Immaginare in movimento:	
lettura dei risultati e delle visioni del futuro	52
3.1 «Paese piccolo, la gente mormora»:	
narrazioni educative e vincoli del territorio	52
3.2 I disegni: tracce visive di sogni e possibilità	62
3.3 I testi scritti: parole per immaginare il futuro	68
3.3.1 <i>«La vita senza sogni è come un campo arido, gelato dalla neve»:</i>	
<i>le aspirazioni professionali</i>	68
3.3.2 <i>Lo stile di vita</i>	78
3.3.3 <i>«Ho una lunga strada da fare»:</i> incertezze e timori per il futuro	81
3.3.4 <i>L'idea di famiglia</i>	83
3.3.5 <i>Il corpo e l'aspetto fisico</i>	87
3.4 Ri-ascoltare le voci: i focus group come spazio riflessivo	92
Conclusioni:	
il futuro visto da bambine e bambini	104
Riferimenti bibliografici	109

Introduzione

Come ti immagini da grande? Quali sono i tuoi sogni e le cose che vorresti fare? Attraverso colori vivaci e parole piene di significato, cinquantacinque disegni e altrettanti elaborati aprono una finestra sul mondo immaginario di bambine e bambini. Realizzati nel corso dell'anno scolastico 2020-2021 da alunne e alunni di seconda e quarta primaria (terminologia usata qui in modo intercambiabile con *scuola elementare*), questi lavori raccontano molto più di semplici visioni infantili: sono uno specchio dei loro desideri, delle loro paure, delle aspirazioni professionali e delle loro idee di famiglia. Questo viaggio esplora i sogni del futuro, visti attraverso gli occhi di chi sta appena iniziando a immaginarlo. L'obiettivo del libro è osservare come queste rappresentazioni si declinino in relazione al genere, all'età e alle condizioni di vita dei bambini e delle bambine coinvolte.

La raccolta dei materiali è avvenuta in un periodo particolare: l'anno scolastico successivo al primo lockdown per la pandemia COVID-19. I vissuti dell'emergenza pandemica – tra interruzioni scolastiche, isolamento sociale e ridefinizione degli spazi quotidiani – hanno inevitabilmente lasciato tracce, dirette o indirette, negli immaginari raccolti. Il contesto pandemico ha contribuito a ridefinire le aspettative verso il futuro e i modi in cui bambini e bambine immaginano la propria crescita, rivelando al contempo fragilità e risorse delle reti familiari, scolastiche e territoriali.

La ricerca presentata in questo volume si colloca all'interno del progetto 'ConciliAZione: la conciliazione in condivisione', finanziato da Regione Lombardia (D.G.R. 2398/19 e Decreto 486/20), nell'ambito delle azioni promosse dalle Alleanze Locali per la Conciliazione Vita-Lavoro. L'indagine ha preso forma grazie alla collaborazione con alcune scuole primarie situate in contesti territoriali lombardi, coinvolte nel progetto attraverso un dialogo attivo con la rete locale. Bambine e bambini hanno partecipato alle attività grazie all'impegno delle diri-

genti scolastiche, alla disponibilità delle insegnanti e all'adesione volontaria delle famiglie, a cui vanno i nostri ringraziamenti.

Le attività si sono sviluppate in classe attraverso strumenti espressivi come disegni, pensieri e narrazioni, e si sono successivamente articolate in momenti di ascolto e confronto in piccoli gruppi. L'intero percorso è stato ispirato da un approccio interdisciplinare che coniuga pedagogia e sociologia dell'infanzia, riconoscendo a bambine e bambini una piena capacità di riflessione, immaginazione e rappresentazione del proprio mondo. Per tutelare la riservatezza dei minori coinvolti, non verranno forniti, nel corso del testo, riferimenti specifici a scuole, territori o soggetti partecipanti.

Cresciuti in piccoli contesti di provincia, con risorse socio-economiche familiari diversificate e percorsi di vita unici, le bambine e i bambini incontrati in questa ricerca ci hanno offerto uno sguardo sorprendentemente profondo sul mondo degli adulti. Attraverso le loro riflessioni e rappresentazioni, è possibile esplorare come le nuove generazioni accolgano, rifiutino o reinterpretino i modelli di genere trasmessi dagli adulti significativi nelle loro vite. Questo viaggio nei loro orizzonti di senso ha rivelato tanto i segnali di cambiamento quanto le persistenze di schemi tradizionali, permettendo di cogliere con maggiore profondità le dinamiche che caratterizzano il contesto contemporaneo.

Il percorso di ricerca si è sviluppato in tre fasi principali. In un primo momento, è stata effettuata un'esplorazione del contesto attraverso interviste semi-strutturate con le insegnanti dei plessi individuati per comprendere l'ambiente quotidiano di bambine e bambini. Successivamente, sono stati raccolti i materiali elaborati dalle classi seconde (disegni) e quarte (elaborati scritti) incentrati sulla rappresentazione del futuro. Due focus group condotti a un anno di distanza dalla precedente raccolta dati, infine, hanno consentito un ulteriore approfondimento incentrato su un sottogruppo di alunne e alunni, per riflettere sull'evoluzione delle loro percezioni.

I risultati illustrati nei capitoli seguenti si basano sull'analisi di questi materiali e sono inquadrati in due cornici teoriche principali: quella di genere e quella della sociologia dell'infanzia. La prima consente di analizzare le aspettative culturali che orientano i percorsi di crescita, le rappresentazioni dell'identità, le dinamiche tra adulti e bambini. La seconda permette di riconoscere l'*agency* dei più piccoli e di considerare la loro capacità di contribuire attivamente alla costruzione di significati sociali, anche all'interno di una posizione subordinata rispetto al mondo adulto.

A queste prospettive si affianca uno sguardo intersezionale, attento alle modalità in cui genere, età, contesto territoriale e condizioni socio-economi-

che si intrecciano nel modellare esperienze, possibilità e immaginari. Questa attenzione consente di restituire una visione complessa e situata dell'infanzia, che non riduce i soggetti a categorie astratte ma li riconosce nella pluralità delle loro traiettorie di senso.

Focalizzando lo sguardo su due paesi della provincia lombarda, la ricerca mette inoltre in evidenza come il contesto sociale e territoriale influenzi gli immaginari dell'infanzia, contribuendo a definire tanto le possibilità di azione quanto gli spazi del pensiero.

1. Identità in formazione: cornici educative e possibilità future

1.1 Costruire il genere: identità, ruoli e diseguglianze

Questo lavoro si apre con alcune necessarie chiarificazioni concettuali, in particolare sui termini 'sesso', 'genere', 'identità di genere' e 'ruolo di genere', ricorrenti nel corso dell'intero volume. Nelle scienze sociali, a partire dagli anni Settanta, molto si è scritto su queste diverse dimensioni, e ancora oggi il dibattito appare vivace e per nulla sopito. Impresa impossibile dar conto di questo interessante e intricato dibattito in poche righe, ma è importante ricordare che è proprio negli anni Settanta che il concetto di genere emerge come una categoria analitica distinta da quella di sesso biologico, segnando una svolta cruciale nelle scienze sociali. Prima di allora, il sesso era comunemente considerato un dato biologico che determinava ruoli e aspettative di uomini e donne. Tuttavia, con lo sviluppo delle teorie femministe e l'influenza della riflessione sociologica e antropologica, si comincia a distinguere il sesso, inteso come insieme di caratteristiche biologiche, dal genere, inteso come costruzione sociale.

Antesignana del dibattito emerso negli anni Settanta del 900 è l'antropologa Margaret Mead (1949), le cui ricerche etnografiche evidenziano la variabilità culturale dei comportamenti di genere. Attraverso lo studio di società e contesti differenti, Mead mostra come i corpi «abbiano imparato durante la loro vita a essere maschi o a essere femmine» (p. 15), e sottolinea che le differenze tra i sessi non derivano dalla biologia, ma sono costruite nei contesti culturali, dimostrando così la loro variabilità e relatività culturale.

Questa prospettiva è stata raccolta e sviluppata successivamente da autrici come Anne Oakley e Gayle Rubin; la prima, in *Sex, Gender and Society* (1972), distingue tra sesso, inteso come dato biologico, e genere, come insieme di aspettative culturali e sociali apprese attraverso la socializzazione. Poco dopo, Gayle Rubin (1975) contribuisce a elaborare il concetto introducendo l'idea di *sex/gender system*: un sistema

attraverso cui la società trasforma e istituzionalizza le differenze biologiche in ruoli, gerarchie e disuguaglianze, regolando sessualità, riproduzione e ruoli di genere. Le riflessioni di queste studioshe hanno avuto un impatto determinante sugli sviluppi teorici successivi, contribuendo a ridefinire il genere come costruzione sociale intrecciata a relazioni di potere. I loro contributi hanno aperto la strada a una comprensione più critica e dinamica delle differenze di genere, ulteriormente approfondita da autrici che ne hanno analizzato le implicazioni culturali, simboliche e performative.

Negli anni Ottanta e Novanta, nuove riflessioni hanno ampliato e complicato ulteriormente il concetto di genere, mettendo in discussione anche l'idea che il sesso biologico sia un dato neutro o naturale.

La storica statunitense Joan Scott (1986), ad esempio, propone di leggere il genere come una categoria storica e culturale, utile per analizzare la produzione sociale della differenza sessuale e dei rapporti di potere a essa associati. Il genere, in questa prospettiva, è il risultato di una molteplicità di saperi e pratiche che costruiscono significati diversi nei vari contesti storici. La filosofa Judith Butler, in *Gender Trouble* (1990), oltrepassa questa lettura e rifiuta l'idea che il genere sia solo cultura applicata a una base biologica fissa. Butler propone invece la teoria della performatività, secondo cui il genere viene costruito e socializzato attraverso atti, gesti, discorsi e pratiche quotidiane ripetute, che creano l'illusione di un'identità stabile. Questa visione ha aperto la strada a un'idea di genere più fluida, mutevole e aperta al cambiamento, capace di mettere in discussione la stabilità delle identità di genere e la presunta naturalità del binarismo sessuale.

Anche la sociologa e semiotica Teresa de Lauretis (1987) vede il genere come una costruzione culturale che si reitera attraverso immagini, discorsi e istituzioni. Con il termine *en-gender*, mostra come i soggetti non si limitino a subire passivamente queste rappresentazioni, ma le interiorizzano, rielaborano e usino per costruire la propria identità. Il genere, quindi, non viene solamente imposto dall'esterno, ma anche e soprattutto agito e negoziato nel vissuto quotidiano: «Per questo ho proposto il neologismo *en-gender*, che rendo in italiano con *ingenerarsi*: il soggetto (...) si produce in quanto soggetto nell'assumere, nel fare proprie o nell'identificarsi con gli effetti di senso e le posizioni specificate dal sistema sessuale in una data società» (1999, p. 114).

In Italia, il dibattito sociologico ha mostrato come il significato di genere sia cambiato nel tempo. Da semplice modo per descrivere i ruoli 'tipici' di uomini e donne, il genere è diventato una chiave per leggere le disuguaglianze profonde che attraversano la società (Piccone Stella e Saraceno, 1996; Leccardi, 2006), non riducendosi a una mera questione di identità personale, ma rappresentando un elemento centrale nei processi di socializzazione e uno strumento per comprendere le dinamiche di potere e subordinazione tra i generi.

Uno degli snodi centrali del dibattito teorico contemporaneo riguarda la relazione tra genere e identità. Se in passato l'identità di genere veniva generalmente concepita come un attributo naturale, direttamente riconducibile al sesso biologico, le prospettive attuali ne evidenziano la dimensione costruita e storicamente situata. Il genere è oggi inteso come il prodotto di un processo temporale e relazionale, modellato da un complesso intreccio di fattori individuali, sociali, politici e culturali. Non si tratta, dunque, di un'essenza data una volta per tutte, ma di una configurazione identitaria in costante divenire, che si forma e si trasforma nel dialogo tra soggettività e contesto normativo.

All'interno di questa prospettiva, le differenze biologiche tra maschi e femmine assumono significato in quanto codificate culturalmente, contribuendo a definire le posizioni e i ruoli che uomini e donne sono chiamati a occupare nell'organizzazione sociale. Questo processo ha contribuito a costruire – e a mantenere – un sistema di disuguaglianze, in cui compiti, responsabilità e possibilità di accesso al potere sono distribuiti in modo diverso a seconda del genere (Corsi, 2020; Decataldo e Ruspini, 2014). In questo quadro analitico, il concetto di *ruolo di genere* permette di descrivere l'insieme di norme e aspettative che regolano i comportamenti considerati appropriati per uomini e donne nei diversi contesti sociali. Tali ruoli sono il risultato di una socializzazione di genere che ha inizio sin dalla prima infanzia, attraverso l'azione di agenzie come la famiglia, la scuola e i media, e che influisce profondamente su come bambine e bambini apprendono ciò che viene ritenuto adeguato al proprio genere (Connell, 2002). Tale socializzazione contribuisce a rafforzare le gerarchie di genere, consolidando una divisione sessuale del lavoro e delle responsabilità che si riproduce nei diversi ambiti della vita sociale (Piccone Stella e Saraceno, 1996).

La psicologia sociale ha dato un contributo importante per distinguere tra identità di genere e ruolo di genere. Secondo Rigliano, Ragaglia e Ferrari (2015), la prima può essere definita come il modo in cui una persona percepisce sé stessa come maschio, femmina o altro. Questa identità non è determinata solo dal corpo, anche se il corpo costituisce parte del processo; come spiegano gli autori: «Il corpo è una parte fondamentale di tale processo di costruzione dell'identità, ma non è esso a determinare né a causare le forme e i contenuti psicologici personali, le attitudini, le capacità e le possibilità del soggetto» (2015, p. 11). L'identità di genere può manifestarsi esternamente attraverso scelte di abbigliamento, atteggiamenti, espressioni corporee, che riflettono questa percezione interna (Montano *et al.*, 2013, p. 7). Come scrive Rossella Ghigi, la distinzione tra maschi e femmine è spesso la prima che usiamo per riconoscere noi stessi e gli altri, e per costruire la nostra identità (Ghigi, 2019, pos. 139).

In relazione all'identità di genere, il ruolo di genere designa l'insieme di aspettative socialmente costruite che prescrivono comportamenti, atteggiamenti

e modalità di espressione ritenuti appropriati per uomini e donne. Si tratta di un sistema di norme e rappresentazioni culturali che orientano il modo in cui i soggetti 'dovrebbero' agire in funzione del proprio genere. Sebbene tali aspettative varino nel tempo e nei diversi contesti socio-culturali, esse continuano a svolgere una funzione regolativa, definendo ciò che viene considerato conforme o deviante rispetto ai modelli dominanti di maschilità e femminilità.

Tuttavia, come osservano Ferrari *et al.* (2015) riprendendo il ragionamento di de Lauretis (1999), il ruolo di genere non si configura unicamente come un insieme di prescrizioni eterodirette, ma implica anche un processo attivo di interpretazione e messa in scena da parte dell'individuo. Attraverso pratiche quotidiane di conformità, negoziazione o discontinuità rispetto alle norme culturali, il soggetto contribuisce infatti a definire e rendere visibile la propria identità di genere nello spazio sociale.

L'adesione ai ruoli di genere, inoltre, non è mai uniforme, ma può variare da un'accettazione convinta a forme più o meno esplicite di resistenza ai modelli culturali dominanti. Ancora prima di tradursi in comportamenti visibili, queste norme incidono sulla percezione di sé, influenzando la costruzione dell'autostima e il bisogno di sentirsi legittimati (Ferrari *et al.*, 2015, p. 6). In questo senso, accogliere o rifiutare il ruolo di genere diventa parte integrante del vissuto soggettivo e della definizione del sé. Come scrive Montano (*et al.*, 2013, p. 8), a livello individuale il ruolo di genere è «la manifestazione pubblica della propria identità di genere [e] costituisce una rielaborazione e un'espressione personale delle aspettative e consuetudini sociali attuali rispetto a un determinato sesso».

Nel presente contributo, il concetto di 'ruolo di genere' sarà impiegato prevalentemente nella sua accezione normativa e culturalmente condivisa, come insieme di aspettative sociali che definiscono comportamenti, attitudini e identità in base al genere. Al contempo, si riconosce che tale ruolo non opera esclusivamente come imposizione esterna, ma viene progressivamente interiorizzato e rielaborato da bambine e bambini. Esso diventa così un dispositivo attraverso cui i soggetti costruiscono il proprio senso di sé, orientando rappresentazioni, desideri e proiezioni immaginative sul futuro.

1.2 Il genere come struttura sociale: tra norme e relazioni di potere

Come già anticipato, il genere può essere inteso come l'elaborazione culturale che si innesta sul dato biologico del sesso (Ghigi, 2019). In ogni società, le differenze tra uomini e donne sono costruite e assegnate ai corpi sessuati attraverso pratiche, norme, rappresentazioni e aspettative sociali che variano nello spazio e nel

tempo. Tali differenze concorrono a definire ruoli, compiti e gerarchie, diventando dispositivi fondamentali nell'organizzazione della vita sociale.

Come ricordano Ferrari *et al.* (2015), il genere riguarda «gli aspetti socio-culturali che [...] permettono di identificare gli individui maschi come uomini e le femmine come donne». Si tratta di un sistema che include i ruoli di genere – ossia le aspettative normative imposte agli individui – e l'identità di genere, ovvero l'identificazione soggettiva come uomo, donna o altro. Pensare il genere come semplice derivazione lineare del sesso biologico significa ignorare la sua natura normativa: è piuttosto un insieme di modelli sociali esterni, che vengono interiorizzati, rielaborati e incarnati, contribuendo alla definizione della soggettività e dei limiti entro cui questa può esprimersi (Ferrari *et al.*, 2015).

Nelle società occidentali, il genere rappresenta il complesso dei significati culturalmente attribuiti all'essere uomo o donna, inclusi i modelli di maschilità e femminilità. Questi modelli diventano tasselli nella costruzione dell'identità sessuale, rielaborati da ciascun soggetto attraverso la loro accoglienza o resistenza, indipendentemente da una corrispondenza rigida tra genere e sesso assegnato alla nascita. Ruolo di genere e identità di genere si collocano poi su un piano distinto rispetto all'orientamento sessuale¹, che riguarda la dimensione dell'attrazione emotiva, affettiva e sessuale (Montano *et al.*, 2013), e che può rivolgersi verso individui dello stesso sesso, del sesso opposto o di entrambi.

Tuttavia, tali configurazioni identitarie si articolano all'interno di un sistema sociale che non distribuisce in modo simmetrico valore e potere tra i generi. I significati socialmente costruiti dell'essere uomo o donna non si collocano su un piano di equivalenza, bensì riflettono un ordine gerarchico. Il genere si configura, in questo senso, come un dispositivo sociale che segmenta gli individui in due categorie sessuali distinte, attribuendo loro ineguali risorse, potere simbolico e riconoscimento sociale. Come sottolinea Risman (2004), il genere si configura come una struttura sociale che sostiene le disuguaglianze, poiché «solo laddove vediamo la differenza possiamo giustificare la disuguaglianza» (p. 430). In questa

¹ Ferrari *et al.* (2015) introducono il concetto di *identità di orientamento sessuale*, ovvero il modo in cui una persona definisce sé stessa rispetto al proprio orientamento, che non coincide necessariamente con attrazioni o comportamenti esperiti. Lo scarto tra attrazione, comportamento e auto-definizione deriva dal fatto che «l'orientamento sessuale viene interpretato a partire dalle categorie culturali disponibili, ma anche che tale definizione di sé è in rapporto con le credenze e le scelte che il soggetto fa rispetto a sé e agli altri» (Ferrari *et al.*, 2015, p. 8). Ad esempio, una persona può provare attrazione verso entrambi i sessi ma continuare a definirsi eterosessuale, in base al modo in cui interpreta la propria esperienza.

prospettiva, l'accentuazione delle differenze tra i sessi non è neutra: essa è funzionale all'istituzione e alla riproduzione di una gerarchia di genere. Secondo l'autrice (2004; 2022), il genere opera come una struttura multidimensionale che agisce su tre livelli interconnessi. A livello individuale, funge da repertorio di significati culturali attraverso cui le persone costruiscono la propria identità di genere. Sul piano interazionale, orienta le aspettative normative e regola i comportamenti nei contesti relazionali, influenzando le dinamiche quotidiane tra gli individui. Infine, a livello istituzionale, il genere organizza la distribuzione delle opportunità e delle risorse – come potere, prestigio e gestione del proprio tempo – attraverso meccanismi strutturali quali il mercato del lavoro, le politiche di welfare, i sistemi giuridici e quelli religiosi.

Concepire il genere come struttura sociale consente di coglierne la persistenza e la capacità trasformativa. Le strutture sociali condizionano l'azione individuale, sia in modo diretto – ponendo vincoli espliciti – sia in modo indiretto – modellando percezioni e aspettative. Tuttavia, esse non annullano meccanicamente l'*agency* dei soggetti, che possono reinterpretare i significati interiorizzati attraverso un creativo processo di rielaborazione attiva.

In quest'ottica, ampliare il repertorio di significati disponibili significa aprire nuovi spazi di possibilità. Maggiore è la varietà di modelli culturali accessibili, più ampie sono le forme di soggettività e di azione che possono svilupparsi. Allo stesso modo, cambiamenti istituzionali – come quelli promossi dalle politiche di conciliazione e di condivisione del lavoro di cura – possono favorire trasformazioni nei vissuti e nelle identità. È il caso, ad esempio, di quanto rilevato da Ventimiglia (2006), la quale evidenzia come alcuni padri, attraverso l'esperienza concreta della cura quotidiana, elaborino forme di *paternalità relazionale*² che si discostano dai modelli tradizionali. Tale coinvolgimento affettivo e pratico nel lavoro di cura contribuisce non solo a ridefinire le modalità dell'essere padre, ma

² Come evidenzia Magaraggia (2013, p. 200), il concetto di *paternalità* offre una chiave interpretativa preziosa per cogliere le potenzialità trasformative insite nelle micro-pratiche quotidiane di cura. Alla base di questo concetto sta l'idea che i processi di costruzione identitaria e di ruolo si formino nelle 'piccole' e continue esperienze della vita quotidiana, le stesse attraverso cui si definisce il valore sociale delle azioni e delle relazioni (Ventimiglia, 1994, p. 67).

Comprendere e praticare la paternalità significa quindi intraprendere un percorso relazionale inedito con i/le propri/e figli/e, ma anche rimettere in discussione la propria posizione maschile, interrogando criticamente modelli appresi di maschilità. Significa, infine, decostruire il disconoscimento sociale del valore della cura, per valorizzare le soggettività maschili come agenti attivi nel processo di trasformazione del lavoro riproduttivo.

anche a mettere in discussione e trasformare i modelli normativi della maschilità, aprendo spazi per identità di genere meno rigide e più partecipative.

1.3 Tra famiglia, educazione e infanzia: tensioni e trasformazioni nei ruoli di genere

L'attuale scenario italiano è descritto dalla letteratura come una 'rivoluzione incompiuta' nei rapporti tra i generi (Esping-Andersen, 2009; England, 2010). Nonostante i progressi in ambito educativo e nell'accesso delle donne al mercato del lavoro, persistono disuguaglianze strutturali, in particolare nella divisione del lavoro di cura e nella condivisione delle responsabilità familiari (Naldini, 2015; Cannito, 2022).

Secondo i dati ISTAT (2023), le donne italiane continuano a farsi carico della maggior parte del lavoro domestico e di cura non retribuito. Inoltre, la partecipazione femminile al mercato del lavoro, pur in crescita, rimane inferiore alla media europea, con un tasso di occupazione particolarmente basso nelle regioni meridionali. Il divario di genere si manifesta anche nelle posizioni apicali e nei settori più remunerativi, che continuano a rimanere ad appannaggio prettamente maschile. L'ISTAT segnala che, in assenza di riforme strutturali – come un potenziamento delle politiche di conciliazione, delle infrastrutture sociali e degli incentivi all'occupazione femminile – la piena parità di genere in Italia potrebbe non essere raggiunta prima del 2080³.

Questa previsione, oltre a essere allarmante, evidenzia quanto il sistema socio-culturale italiano resti ancorato a modelli tradizionali di genere, nonostante le trasformazioni degli ultimi decenni. La nozione di rivoluzione incompiuta indica proprio questo paradosso: il parziale superamento degli assetti normativi del passato non ha ancora lasciato spazio a configurazioni nuove e realmente paritarie. Il cambiamento è iniziato, ma la sua compiutezza richiede un impegno condiviso e sistemico, tanto sul piano politico quanto su quello culturale.

³ Secondo il Global Gender Gap Report 2023 del World Economic Forum, l'Italia è 79^a nella classifica globale per parità di genere, ben distante da Paesi come Germania (6^a) e Spagna (18^a). Sul piano economico, il divario è ancora più marcato: 118^a per parità economica, 103^a per salario femminile e 126^a per gender pay gap. Il tasso di occupazione femminile resta tra i più bassi d'Europa. Le donne, pur essendo spesso più istruite, accedono meno a lavori stabili e qualificati, con forte esposizione alla precarietà e sotto valorizzazione professionale. Ne deriva una condizione strutturale di povertà lavorativa, che ostacola l'emancipazione economica e sociale.

L'ordine di genere tradizionale si fonda sulla divisione sessuale del lavoro, che associa la femminilità alla sfera relazionale e affettiva (*communality*), e la maschi-rità a quella dell'azione, della competenza e del potere (*agency*). Queste due dimensioni, alla base delle categorizzazioni sociali e cognitive, agiscono come modelli generali di maschi-rità e femminilità, influenzando la percezione di sé e degli altri (Volpato, 2013). L'*agency* comprende tratti come l'autonomia, l'orientamento al compito e l'efficienza; la *communality* include capacità relazionali, empatia e disponibilità verso gli altri. In questo schema binario e complementare, però, i tratti associati alla maschi-rità risultano socialmente e simbolicamente valorizzati, mentre quelli attribuiti alla femminilità tendono a essere svalutati, contribuendo al mantenimento di un sistema di relazioni marcatamente androcentrico.

Negli ultimi decenni i movimenti femministi, più che in passato, hanno radicalmente messo in discussione i ruoli tradizionalmente assegnati a donne e uomini, erodendo in particolare la legittimità delle relazioni di genere fondate sulla subordinazione femminile. Due istituzioni centrali – la famiglia e lo Stato – hanno progressivamente perso il loro potere normativo nel sostenere questo assetto diseguale (Leccardi, 2018, p. 376). Il cambiamento si è reso visibile in più direzioni: nell'ampliamento dell'accesso delle donne all'istruzione e al mercato del lavoro, nella ridefinizione del modello familiare – con nuclei più piccoli e un numero inferiore di figli – e, soprattutto, in un profondo mutamento della costruzione biografica femminile. Questi processi hanno inciso sulle aspirazioni delle donne, sulle proiezioni verso il futuro e sul rapporto con il mondo sociale, aprendo spazi di autonomia e di ripensamento del sé oltre gli orizzonti tradizionali legati alla maternità e alla vita coniugale.

Numerosi studi (Leccardi, 2018; Murgia e Poggio, 2018; Ghigi, 2019) hanno evidenziato il ruolo cruciale della scolarizzazione nell'aprire alle giovani donne prospettive di vita e aspirazioni svincolate dal modello tradizionale di moglie e madre. La scuola e l'università, in particolare, hanno favorito un ripensamento dei desideri e delle aspettative individuali, incoraggiando percorsi biografici più autonomi. Ancora oggi continua la spinta propulsiva che muove le ragazze a ottenere risultati migliori dei coetanei maschi nei percorsi formativi. Questa tendenza si riflette nei dati Eurostat (2022): a livello europeo, il 48% delle donne tra i 25 e i 34 anni possiede un titolo universitario, contro il 37% degli uomini della stessa fascia d'età. Anche in Italia si osserva un andamento simile, pur con percentuali complessivamente più basse: il 33,8% delle donne italiane tra i 30 e i 34 anni ha conseguito un titolo universitario, a fronte del 21% degli uomini. Tuttavia, la cosiddetta 'segregazione orizzontale' nelle scelte di studio evidenzia il carattere ancora parziale e disomogeneo del percorso di emancipazione femminile nel campo dell'istruzione. Persistono

infatti significative disparità nella distribuzione di genere tra i diversi ambiti disciplinari: settori come ingegneria, informatica, scienze naturali, matematica e statistica continuano a essere socialmente codificati come ‘maschili’ e, di conseguenza, a registrare una bassa partecipazione femminile. Al contrario, aree quali la sanità, i servizi sociali, le scienze della formazione e le discipline artistiche e umanistiche restano fortemente femminilizzate. Questa polarizzazione è confermata anche dai dati Almalaurea (2023), che segnalano una forte femminilizzazione nei corsi di area educativa, psicologica e sanitaria, e una prevalenza maschile nei settori STEM (Bernacchi e Biemmi, 2018)⁴.

Accanto ai percorsi scolastici e lavorativi, altri elementi di cambiamento nelle relazioni di genere riguardano la crescente centralità della sfera affettiva all’interno delle dinamiche familiari, a scapito di quella dell’autorità (Ghigi, 2019, pos. 1611). Si osservano così processi più frammentati di formazione della famiglia e di accesso alla genitorialità, in un orizzonte culturale sempre meno normativo e più fluido rispetto al passato.

Nondimeno, tali trasformazioni nell’identità femminile non trovano un corrispettivo simmetrico nei percorsi di rielaborazione dell’identità maschile. In numerosi contesti, la soggettività maschile continua a gravitare attorno a modelli di maschilità tradizionali e anacronistici, spesso non più adeguati alle dinamiche sociali contemporanee. Questo scarto genera tensioni, attriti e zone di incomprensione nelle relazioni tra i generi, ostacolando un’evoluzione realmente paritaria e dialogica delle identità.

⁴ Secondo i dati del Rapporto Almalaurea 2023, le ragazze – che rappresentano il 59,5% dei laureati nel 2022 – risultano largamente prevalenti nei gruppi educazione e formazione (93,2%), linguistico (85,0%) e psicologico (81,8%), mentre rimangono nettamente sottorappresentate nei gruppi informatica e tecnologie ICT (14,5%) e ingegneria (27,0%). Una distribuzione simile si riscontra anche nei percorsi magistrali biennali e a ciclo unico. Questa segregazione si radica già nella scuola secondaria di secondo grado: le studente sono la stragrande maggioranza nei licei delle scienze umane (89,1%), nei licei linguistici (80,1%) e nei licei artistici (69,7%), mentre i maschi prevalgono nei licei scientifici a indirizzo sportivo (71,1%) e negli istituti tecnici e professionali a indirizzo tecnologico e industriale (fino all’83,7%) (Bernacchi e Biemmi, 2018).

I dati mostrano un progressivo avvicinamento delle ragazze ad ambiti tradizionalmente maschili, come le discipline STEM, a cui però non corrisponde un simmetrico avvicinamento dei ragazzi ad ambiti percepiti come femminili. Questo squilibrio riflette una maggiore rigidità normativa nella costruzione della maschilità, che tende a definirsi per opposizione rispetto al femminile. La segregazione nei percorsi scolastici e universitari resta così un potente indicatore delle disuguaglianze di genere ancora in atto, modellando in modo diseguale orizzonti di possibilità e riconoscimento sociale.

L'attuale momento storico è dunque attraversato da una frizione tra spinte al cambiamento e resistenze, che si riflette anche nei modelli educativi rivolti alle nuove generazioni. Come sottolineano Fiore (2021) e Milani (2006), la genitorialità e l'educazione si trovano oggi a operare in un contesto relazionale complesso, segnato dalla fine dei modelli prescrittivi e dall'emergere di una funzione educativa sempre più negoziale, aperta, e capace di accogliere l'incertezza come parte del processo. Oggi l'infanzia è al centro di una vera e propria battaglia simbolica tra visioni culturali divergenti (Biemmi e Satta, 2017). Al cuore del conflitto vi è la legittimità di stabilire le priorità educative, definire i bisogni dei bambini e decidere come proteggerli. Negli ultimi anni, questo scontro ha assunto connotazioni morali e politiche sempre più marcate, soprattutto attorno ai temi dell'identità di genere, della sessualità e dell'affettività. L'educazione alle differenze è stata spesso oggetto di una narrazione distorta, che la dipinge come una minaccia alla 'naturale' crescita dei bambini, alimentando la retorica 'dell'ideologia o teoria gender'⁵. Pur in assenza di un quadro normativo stabile, la Legge di Bilancio 2025 ha previsto uno stanziamento di fondi dedicati a iniziative extracurricolari su questi temi, rivolte alle scuole secondarie, pur con alcune limitazioni e una parziale riconversione degli interventi verso l'educazione alla fertilità. A fronte dell'ampia adesione delle scuole a progetti di educazione al rispetto, permane una forte polarizzazione nel discorso pubblico, con proposte di legge orientate a rafforzare il consenso informato delle famiglie e a regolamentare la carriera *alias*. Sebbene le nuove Indicazioni Nazionali menzionino l'educazione all'empatia nell'ambito dell'educazione civica, l'Italia continua a distinguersi in Europa per l'assenza di un'educazione sessuale e affettiva obbligatoria, lasciando ampio spazio a narrazioni distorte e a forme di resistenza ideologica, che ostacolano una riflessione pedagogica libera e fondata sui diritti.

In questo scenario, molti genitori vivono una profonda ambivalenza. Come osserva Ghigi (2019), una generazione adulta fortemente riflessiva si trova a oscillare tra l'adesione teorica a modelli educativi centrati sulla libera espressione del sé e il disorientamento di fronte alla complessità e l'ambivalenza degli stimoli culturali. In tal senso, Burgio (2020) mette in luce come la percezione dell'inadeguatezza dei modelli educativi del passato, unita alla frammentazione delle reti familiari, abbia portato a un'iper-responsabilizzazione dei genitori, oggi percepiti – e percipiendi sé stessi – come garanti unici del 'meglio per il bambino' (Beck e Beck-Gernsheim, 1990; Naldini e Solera, 2020). Questo avviene in contesti quotidiani (urbani) se-

⁵ Si vedano, a titolo di esempio, Cardellini (2017) e Prearo (2024).

gnati dalla privatizzazione degli spazi, dalla percezione diffusa di insicurezza e dalla crisi dei legami sociali, che accentua l'isolamento delle famiglie e la pressione sulle figure genitoriali. I genitori si trovano oggi a confrontarsi con una crescente pressione sociale che investe il loro ruolo di cura in termini sempre più intensivi, sul piano affettivo, economico e temporale (Hays, 1996). La teoria della 'genitorialità intensiva', elaborata da Sharon Hays, descrive un modello culturale che richiede ai genitori – e in particolare alle madri – un impegno costante e totale nei confronti del benessere e del successo dei figli. Questa intensificazione della cura emerge come risposta ai profondi mutamenti dei modelli familiari e alla ridefinizione dei ruoli di genere. I genitori sono chiamati a investire tempo ed energie in un numero crescente di attività, soprattutto extracurricolari, ritenute fondamentali per garantire ai bambini un futuro 'di successo'. La buona genitorialità, in questo modello, si misura anche attraverso la capacità di mobilitare risorse – economiche, relazionali, educative – che permettano ai figli di eccellere e distinguersi. L'istruzione diventa così uno degli snodi centrali dell'investimento genitoriale. Come sottolinea Hays, madri e padri sono spinti a garantire percorsi scolastici di qualità, accompagnando ogni fase del percorso educativo con una partecipazione attiva e vigile. Ma questa pressione genera anche tensioni: il tempo da conciliare tra lavoro e cura diventa una risorsa scarsa e preziosa, e la flessibilità lavorativa – quando presente – si configura come una condizione indispensabile per adempiere ai compiti genitoriali.

Secondo il sociologo Frank Furedi (2002), la crescente intensificazione delle pratiche genitoriali si è tinta, nel tempo, di tonalità sempre più ansiose. Furedi conia il concetto di *'paranoid parenting'* per descrivere l'emergere di una cultura della genitorialità dominata dalla paura, in cui il desiderio di protezione si trasforma in controllo ossessivo. Tale cultura della paura è alimentata da una molteplicità di attori – media, esperti, discorsi pubblici – che contribuiscono a diffondere l'idea di un'infanzia costantemente esposta a pericoli. L'ambiente urbano, la rete e l'incontro con l'alterità diventano tutti potenziali minacce da cui il bambino va difeso.

Il risultato è un comportamento genitoriale sempre più iperprotettivo: i genitori tendono a limitare l'autonomia dei figli, riducendo gli spazi di esplorazione e controllo diretto del proprio vissuto. Anche rischi marginali o statisticamente improbabili vengono percepiti come gravi, inducendo pratiche preventive estreme.

Tali dinamiche non solo restringono le opportunità di crescita autonoma, ma incidono anche sullo sviluppo delle competenze emotive, decisionali e relazionali dei bambini. L'ansia adulta, pur motivata dalla volontà di protezione, può così paradossalmente ostacolare i processi di apprendimento e di costruzione dell'autoefficacia (Mercuri, 2025).

Uno degli snodi centrali del panico morale che investe oggi l'infanzia è la volontà di proteggere la sua presunta 'innocenza' da ogni forma di contaminazione o corruzione. Per Biemmi e Satta (2017), queste preoccupazioni si declinano in modo differente in base al genere: per i maschi, si teme un'eccessiva femminilizzazione o una 'deviazione' dall'eterosessualità normativa; per le femmine, il timore è una sessualizzazione precoce e inappropriata. Tali ansie si fondano su una rappresentazione dell'infanzia come naturalmente pura e vulnerabile, che occulta la sua dimensione sociale e culturale. L'infanzia, invece, è un costrutto storicamente situato, che varia nel tempo e nello spazio – come ricordano le autrici – e le sue rappresentazioni riflettono sempre visioni normative degli adulti.

In questo clima, ogni proposta educativa volta a promuovere l'uguaglianza di genere o a decostruire stereotipi è spesso percepita da una parte dell'opinione pubblica come una minaccia. I progetti scolastici sull'educazione all'affettività o alla parità vengono talvolta rilette come tentativi di confondere i bambini e di negare le 'naturali' differenze tra maschi e femmine. Ne consegue un irrigidimento attorno a ruoli di genere essenzializzati e stereotipati, considerati non solo normali, ma anche desiderabili. Ogni iniziativa che tenta di scardinarli viene vissuta come un'indebita invasione di campo nell'ambito della cura e dell'educazione dell'infanzia. Come sottolinea Fiorucci (2021), l'educazione alle differenze è invece una pratica pedagogica fondamentale per contrastare visioni adultocentriche e normalizzanti, restituendo ai bambini il diritto di essere soggetti attivi nella costruzione della propria identità.

William Corsaro (2003b), tra i primi studiosi a proporre una lettura sociologica dell'infanzia come ambito culturale autonomo, ha evidenziato come i bambini non si limitano ad assorbire passivamente i significati proposti dagli adulti, ma li rielaborano, li interpretano e danno loro nuovo senso, contribuendo attivamente alla costruzione di culture dell'infanzia.

Tale visione, approfondita da diverse analisi della sociologia dell'infanzia (Colombo *et al.*, 2020), invita a superare l'idea della socializzazione come processo unidirezionale, per riconoscerla come un'interazione dinamica e relazionale. Bambini e bambine non sono semplici destinatari dell'educazione: essi attribuiscono senso agli stimoli ricevuti e contribuiscono attivamente alla co-costruzione della realtà sociale, in base alle proprie esperienze biografiche, ai contesti in cui vivono e alle interazioni che li attraversano. Il riconoscimento dell'*agency* di bambine e bambini nei processi di socializzazione, pur all'interno di una posizione subordinata rispetto al mondo adulto, consente di superare una visione educativa meramente trasmissiva. I bambini non si limitano a riprodurre norme e aspetta-

tive, ma interagiscono con esse, le selezionano e le rimaneggiano, contribuendo così alla costruzione della propria identità. Tuttavia, ciò non significa che siano del tutto liberi di definire sé stessi e i propri orizzonti futuri.

La maggior parte degli stimoli sociali che ricevono continua, infatti, a rinforzare una rigida distinzione tra maschile e femminile, alimentando aspettative stereotipate. Come ricordavano già Gianini Belotti (1973) e, più recentemente, Abbatecola e Stagi (2017), i modelli di genere proposti sin dalla primissima infanzia incidono profondamente sulla percezione di sé e sulle possibilità di immaginare alternative.

Nell'ambito delle scienze sociali, gli stereotipi sono considerati schemi mentali che semplificano la realtà attribuendo tratti fissi a categorie sociali. Hanno una funzione descrittiva – offrono una rappresentazione predefinita del mondo – ma anche prescrittiva, poiché orientano aspettative e comportamenti in modo normativo. In quanto componente cognitiva del pregiudizio, lo stereotipo è resistente al cambiamento: le eccezioni vengono spesso neutralizzate tramite l'etichettamento come 'casi particolari' o l'attivazione di sottocategorie che salvaguardano il modello dominante.

Non sorprende, dunque, che i bambini acquisiscono una conoscenza dei principali stereotipi di genere già a partire dai due anni, data la centralità della distinzione tra maschi e femmine nella vita sociale e l'importanza dei processi di categorizzazione nella prima infanzia (Ghigi, 2019).

1.4 Giochi, parole, modelli: crescere dentro la cultura di genere

Gli stereotipi di genere si trasmettono e si riproducono non solo attraverso le interazioni con i pari e con gli adulti significativi, ma anche tramite i prodotti culturali consumati quotidianamente: libri, cartoni animati, pubblicità, giocattoli, abbigliamento e arredamento scelti dagli adulti. In particolare, i giocattoli rappresentano uno degli ambiti in cui la tipizzazione di genere risulta più evidente. Come evidenziato nella rassegna di studi condotta da Maria Grazia Monaci e Michèle Sarteau (2012), i 'giochi da maschi' sono tipicamente associati a caratteristiche quali la competitività, il rischio, l'avventura e la forza fisica, mentre i 'giochi da femmine' appaiono più composti, espressivi e cooperativi (p. 455). Inoltre, gli adulti tendono a classificare come giochi 'da bambini' quelli che coinvolgono ruoli aggressivi, competitivi o pericolosi, e come 'da bambine' quelli legati alla cura, alla domesticità, all'apparenza e all'attrattività (p. 456). Le trasgressioni rispetto ai ruoli di genere sono più spesso segnalate o censurate quando

provengono da bambini piuttosto che da bambine. Queste ultime, al contrario, ricevono giudizi negativi soprattutto quando si cimentano in giochi fisici e rumorosi, come la lotta o il calcio. Tali stereotipi, uniti alla tendenza a naturalizzare le differenze tra maschi e femmine, agiscono come barriere simbolico-culturali (Biemmi e Satta, 2017), limitando significativamente gli orizzonti di possibilità per bambine e bambini.

Peraltro, come si è detto, il genere, inteso come costruito binario che contrappone visioni essenzializzate del maschile e del femminile, non si limita ad assolutizzare le differenze, ma le struttura in modo gerarchico, attribuendo maggiore valore sociale alle caratteristiche associate alla maschilità. Tali tratti, legati alla sfera dell'*agency*, sono percepiti come predittori del successo e della competenza, a differenza delle caratteristiche legate alla *communality*, che risultano invece meno valorizzate sul piano simbolico e professionale (Volpato, 2013).

Questa asimmetria è alla base delle persistenti disuguaglianze di genere: il possesso di tratti *agentic* è infatti correlato a una maggiore probabilità di successo professionale per entrambi i sessi (Abele, 2003), sia in contesti lavorativi connotati come maschili che in quelli considerati femminili. Inoltre, livelli elevati di *agency* sembrano caratterizzare le ragazze che intraprendono percorsi scolastici e professionali atipici, come ingegneria, scienze, legge ed economia, suggerendo che le giovani più assertive e orientate agli obiettivi dispongano di maggiori risorse psicologiche per affrontare ambienti nei quali sono in minoranza (Abele, 2003).

Scuola e famiglia costituiscono le due principali agenzie di socializzazione e, talvolta, possono proporre modelli educativi in tensione tra loro. In particolare, la famiglia svolge un ruolo cruciale nella costruzione dell'identità, rappresentando il primo contesto in cui l'appartenenza di sesso assume un significato sociale (Bainotti e Torrioni, 2017, p. 192). È infatti all'interno della dimensione familiare che si strutturano disposizioni durature, le quali contribuiscono a plasmare modalità di pensiero, vissuti emotivi e comportamenti. La famiglia, dunque, non solo trasmette norme e valori, ma influenza profondamente la formazione del sé attraverso esperienze quotidiane che si radicano nel tempo e costruiscono l'abitudine a determinati ruoli di genere (Ghigi, 2019).

Oltre alle influenze esercitate dalle agenzie educative, la socializzazione al genere è un processo articolato e multidimensionale, profondamente ancorato alla materialità dell'esperienza quotidiana e dagli esiti non lineari o prevedibili. Si avvia ben prima della nascita, quando bambine e bambini sono già simbolicamente collocati all'interno di un ordine culturale che costruisce il genere come una distinzione primaria, visibile fin dai codici cromatici (rosa e azzurro) che orientano scelte simboliche e materiali. All'interno di questo processo, che attra-

versa tutte le fasi dello sviluppo, si diventa uomini o donne in base ai significati culturali attribuiti alla maschilità e alla femminilità. La costruzione dell'identità di genere si configura, quindi, come una rielaborazione individuale di questi significati, elaborati nei contesti sociali di appartenenza. In tale prospettiva, il genere si presenta come il primo criterio classificatorio a cui si legano ruoli, aspettative e forme di riconoscimento sociale (Cahill, 1986).

Secondo una prospettiva classica, Talcott Parsons (1951) definisce la socializzazione come un processo volto a trasmettere alle nuove generazioni i valori, le norme e le credenze fondamentali di una società, garantendone così coesione e continuità. In questa visione, l'interiorizzazione dei modelli culturali è essenziale affinché gli individui li percepiscano come veri, giusti e appropriati. Tuttavia, questa impostazione è stata in seguito integrata e superata da approcci più dinamici, che vedono la socializzazione non come una semplice trasmissione passiva di norme, ma come un processo interattivo e trasformativo. Come sottolineano Bainotti e Torrioni (2017), l'interiorizzazione dei significati avviene attraverso un intreccio di meccanismi formali e informali, che includono sia insegnamenti espliciti sia contenuti assorbiti implicitamente nella quotidianità. In sintesi, la socializzazione è un processo dinamico di scambio tra individuo e cultura: a livello interattivo, i soggetti costruiscono relazioni attraverso cui assimilano significati; a livello istituzionale, si confrontano con sistemi normativi più ampi. Il risultato è una configurazione personale e unica di valori e credenze, frutto della sedimentazione dei significati condivisi nella cultura di riferimento.

In un contesto sociale attraversato da molteplici modelli culturali di genere e da aspettative spesso contraddittorie, il processo di socializzazione assume tratti ambivalenti. Isabella Crespi (2003) definisce questa situazione 'ambivalenza socializzativa', per descrivere la tensione tra l'intento dichiarato – da parte di scuola e famiglia – di promuovere percorsi educativi paritari, e la continua riproduzione di differenze e disuguaglianze latenti. Queste disuguaglianze emergono soprattutto attraverso quello che viene chiamato curriculum nascosto (Bernacchi e Biemmi, 2018; Ghigi, 2019): un insieme di rappresentazioni e pratiche implicite che trasmettono modelli essenzialisti delle differenze di genere, anche là dove si afferma formalmente un'ideologia dell'uguaglianza. In altri termini, l'uguaglianza dichiarata convive con una visione delle differenze tra maschi e femmine come naturali, e quindi immutabili. Leccardi (2018, p. 378) osserva che queste rappresentazioni si spingono fino a postulare differenze cognitive 'incolmabili', rafforzando stereotipi e ostacolando percorsi autenticamente paritari.

A questa dinamica si lega il concetto di essenzialismo egualitario (Leccardi, 2018), che descrive una visione ideologica secondo cui le persistenti disugua-

glianze di genere sarebbero il risultato di scelte personali delle donne, libere e autonome. In questa prospettiva, le preferenze femminili – per percorsi scolastici meno remunerativi, per l'abbandono del lavoro in favore della maternità, per il rifiuto della competizione in contesti lavorativi maschili – verrebbero interpretate come espressione di una 'natura' differente, e non come l'esito di vincoli sociali, economici e culturali. Tale narrazione sposta la responsabilità della disuguaglianza dal piano strutturale a quello individuale, oscurando il ruolo dei condizionamenti sistemici. Inoltre, si fonda sull'idea erronea che la parità tra i generi sia ormai conquistata e che il contesto sociale eserciti un'influenza marginale. Questa impostazione è particolarmente insidiosa perché, pur facendo appello all'uguaglianza formale, legittima la persistenza delle disuguaglianze sostanziali, favorendo l'accettazione, acritica, di relazioni di genere non simmetriche.

Numerosi studi hanno evidenziato come le disuguaglianze di genere vengano riprodotte attraverso i diversi contesti educativi che coinvolgono bambine e bambini: la famiglia, la scuola e i media (Abbatecola e Stagi, 2017; Burgio, 2020). Ad esempio, si è osservato che i bambini ricevono reazioni più favorevoli dagli adulti quando scelgono giocattoli coerenti con le aspettative legate al proprio genere, mentre vengono scoraggiati quando attraversano i confini normativi (Will *et al.*, 1976; Ghigi, 2019). Le regole educative differenziate rivolte ai figli maschi e femmine contribuiscono a veicolare modelli tradizionali di mascolinità e femminilità, rafforzando aspettative stereotipate sui ruoli di genere (Bainotti e Torriani, 2017): le insegnanti, ad esempio, tendono a premiare maggiormente la diligenza nelle bambine rispetto ai bambini (Guerzoni *et al.*, 2012; Ghigi, 2019, pos. 1197), mentre i libri scolastici per le scuole primarie spesso propongono rappresentazioni femminili stereotipate, mostrando le donne in ruoli tradizionali, connotate da tratti di dolcezza o passività, e relegate in ambienti chiusi e domestici (Biemmi, 2017; Scierri, 2017).

Queste rappresentazioni si riflettono nelle pratiche quotidiane e nei modi in cui gli adulti si relazionano con i bambini, portando a una sorta di effetto specchio: gli adulti cercano nei bambini la conferma delle loro aspettative di genere, e selezionano le informazioni in modo da rafforzare ciò che già credono, attribuendo più valore ai comportamenti che confermano lo stereotipo e minimizzando quelli che lo mettono in discussione (Ghigi, 2019). In altre parole, le aspettative differenziate nei confronti di bambine e bambini generano stili relazionali altrettanto differenziati, che finiscono per produrre proprio quelle differenze di genere che genitori e insegnanti si aspettano di riscontrare.

Sul legame profondo e dinamico tra aspettative e vissuti è utile richiamare il pensiero del sociologo Reinhart Koselleck (2007), che evidenzia come aspettative

ed esperienze siano strettamente intrecciate e reciprocamente influenti. Le trasformazioni storiche, sociali, politiche e culturali incidono sulle attese che i gruppi sociali formulano riguardo al futuro; allo stesso tempo, le aspettative modellano la lettura delle esperienze passate e presenti, offrendo una chiave interpretativa con cui le persone danno senso al proprio vissuto. Questo rapporto circolare tra passato, presente e futuro è fondamentale per comprendere come si strutturano le visioni del mondo e come si trasmettono da una generazione all'altra. Così, all'interno della dimensione familiare, bambini e bambine interiorizzano le aspettative che i genitori nutrono nei loro confronti, in relazione a inclinazioni o predisposizioni verso certe attività piuttosto che altre. Queste aspettative influenzano la motivazione dei figli, il modo in cui affrontano le attività quotidiane e, di conseguenza, i processi di apprendimento e le performance scolastiche, finendo per rafforzare proprio le aspettative originarie (Ferrari *et al.*, 2015).

Dal momento che la socializzazione di genere ha inizio alla nascita, bambine e bambini arrivano nei contesti educativi già portando con sé un bagaglio – in gran parte inconsapevole – di significati associati al genere, che costituisce la base a partire dalla quale possono dare senso alla propria identità di genere. Tali significati consentono ai bambini di attribuire senso alla propria identità di genere, traducendo affermazioni come 'io sono un maschio' o 'io sono una femmina' nei termini culturalmente appresi di 'i maschi sono così' e 'le femmine sono così' (Martin, 2011). Quanto più i repertori culturali disponibili sono rigidi e normativi, tanto più restringono la possibilità di esplorare alternative e ampliare i propri orizzonti espressivi.

Questo implica che le insegnanti si trovano spesso a interagire con una popolazione scolastica già marcata da significative differenziazioni di genere, che tendono ad apparire come 'naturali', piuttosto che come esito di processi sociali e culturali. Tali differenze, portate dai bambini nei contesti educativi, rischiano così di essere interpretate come innate, alimentando una lettura essenzialista delle identità.

La scuola, a sua volta, costituisce un ambiente in cui queste differenze possono venire ulteriormente strutturate e amplificate attraverso le dinamiche relazionali – tra pari, tra adulti e bambini – e tramite le proposte educative, i materiali didattici, gli spazi e le attività offerte. In particolare, la relazione educativa e le aspettative degli adulti giocano un ruolo cruciale nel rafforzare visioni differenziate e stereotipate dei comportamenti ritenuti adeguati a bambine e bambini. Ad esempio, come osserva Giuseppe Burgio (2020), è ancora diffusa l'idea che i maschi siano per natura più impulsivi, aggressivi o fisicamente vivaci, mentre le femmine vengano associate a una maggiore capacità di dialogo e di espressione emotiva.

Il ruolo svolto dalle culture dei pari è al centro dell'analisi della sociologia dell'infanzia (Corsaro, 2003a; 2020), e riceve crescente attenzione anche in altri ambiti di studio dedicati ai processi di socializzazione di genere. Come mostrano Ferrari, Ragaglia e Rigliano (2015), la rilevanza della dimensione di genere è già evidente nei primi anni della scuola dell'infanzia, dove il gruppo dei coetanei rappresenta uno spazio fondamentale per la costruzione dell'identità e per l'elaborazione di appartenenze. Il gruppo dei pari offre infatti occasioni di identificazione e di appartenenza attraverso regole – esplicite o implicite – condivise, in cui la distinzione tra maschi e femmine assume un ruolo centrale. La regola di genere si configura come una delle prime categorie riconosciute dai bambini, proprio per la sua semplicità, la sua pervasività e il forte consenso che raccoglie tra gli adulti. L'adesione ai modelli di genere, in questo contesto, diventa parte integrante della costruzione dell'identità sociale e della negoziazione dello status nel gruppo. Per essere considerati competenti e socialmente riconosciuti, bambini e bambine sono spinti a performare la propria appartenenza di genere in modo leggibile e coerente, rispettando le aspettative condivise. In questo senso, la 'performance di genere' diventa uno strumento di inclusione e di legittimazione nella comunità dei pari (Martin, 2011; Goffman, 2015).

Spencer Cahill (1986) ha osservato che uno dei primi meccanismi di classificazione sociale acquisiti dai bambini in età prescolare ruota attorno alle categorie di 'mamma', 'papà' e 'infante' (*baby*), evidenziando la centralità del genere e dell'età nella comprensione precoce del mondo sociale. In un secondo momento, i bambini sviluppano la distinzione tra maschi e femmine, riferita ai coetanei, attraverso le categorie 'bambino' (*boy*) e 'bambina' (*girl*), che si contrappongono a quella generica ed eccessivamente puerile di infante, associata a soggetti più piccoli e percepiti come meno competenti. L'identità di 'infante' viene così connotata negativamente, simile all'uso dispregiativo di espressioni come 'Tu sei piccolo!' con cui i bambini più grandi marciano la propria superiorità. L'acquisizione della capacità di distinguere correttamente le persone in base al genere, e di identificarsi con la categoria di genere corrispondente al proprio sesso biologico, diventa quindi un criterio fondamentale di inclusione sociale. Questo riconoscimento funziona come una prova di competenza e di adesione alle aspettative sociali dell'infanzia, riflettendo la corretta interiorizzazione di uno schema classificatorio tipico del mondo adulto.

Norman Denzin (1971) osserva inoltre che i bambini piccoli sono costantemente impegnati nella ricerca di riconoscimento come 'persone a pieno titolo', ovvero individui in grado di gestire autonomamente le proprie azioni senza ingerenze esterne. Tuttavia, essere etichettati come 'piccoli' mina questa possibilità,

ponendoli in una condizione subordinata e meno competente. Per evitare tale classificazione, non è sufficiente astenersi da comportamenti infantili: i bambini devono anche costruire un'identità alternativa, chiaramente distinguibile da quella dei più piccoli.

Le categorie socialmente disponibili per questa distinzione si articolano principalmente attorno al genere, permettendo ai bambini di definirsi come 'bambino grande' o 'bambina grande'. L'assunzione di queste identità costituisce un passaggio fondamentale per ottenere riconoscimento da parte del gruppo dei pari e per affermare la propria appartenenza a una comunità sociale più competente. Identificarsi come bambina o bambino è una condizione necessaria, ma non sufficiente, per ottenere riconoscimento sociale da parte del gruppo dei pari. Occorre anche dimostrare di saper interpretare correttamente tale appartenenza, interiorizzandone i contenuti e distinguendosi attivamente da chi non li incarna in modo 'adeguato'. I bambini apprendono presto che, per essere accettati, devono evitare comportamenti che contraddicono le aspettative legate alla propria identità di genere, agli occhi degli altri.

Come ha evidenziato Spencer Cahill (1986, p. 304), l'acquisizione dell'identità sessuale non si limita all'auto-identificazione, ma implica la capacità di agire e di presentarsi in modo conforme agli standard culturali riconosciuti. In tal senso, per essere riconosciuti come appartenenti al mondo dei 'grandi', i bambini devono dimostrare di sapere cosa distingue maschi e femmine, e di saper richiamare all'ordine chi non si adegua a queste distinzioni.

Se, dunque, per bambini e bambine il riconoscimento della propria identità di genere è una condizione necessaria per essere accettati all'interno del gruppo dei pari, l'interiorizzazione dei significati culturali legati al genere prosegue ben oltre i primi anni. L'età prescolare costituisce una fase cruciale non solo per l'avvio dell'istruzione formale, ma anche per la costruzione dell'identità personale in relazione ai gruppi di appartenenza.

In questi anni, bambine e bambini iniziano ad agire nel mondo scolastico come soggetti relativamente autonomi dalla famiglia, apprendendo progressivamente cosa significhi essere riconosciuti come 'maschi' o 'femmine' all'interno della comunità scolastica. Il processo di inclusione nei gruppi e nelle dinamiche della classe richiede l'acquisizione di codici di comportamento e significati condivisi, tra cui quelli associati al genere (Paechter, 2011). Proprio in virtù del loro ruolo decisivo nella costruzione dell'identità di genere e nell'acquisizione degli stereotipi, la scuola dell'infanzia e la fascia d'età uno-sei anni sono state oggetto di numerose ricerche. In particolare, l'attenzione si è concentrata sui processi attraverso cui bambine e bambini elaborano la propria identità di genere attra-

verso il gioco – principale veicolo di apprendimento sociale nell’infanzia – e nelle interazioni con adulti e coetanei.

Uno studio etnografico condotto da Kay Chick *et al.* (2002) in una scuola materna americana ha rilevato che i bambini tendono a cercare più spesso l’attenzione delle educatrici rispetto alle bambine, ricevendo da queste ultime anche maggiori attenzioni. Le bambine, invece, vengono incoraggiate fin da piccole a un comportamento più autonomo e tranquillo, conforme alle aspettative adulte legate alla diligenza e all’ordine. Secondo gli autori, nella cultura occidentale ci si aspetta che i maschi siano più dinamici ed esuberanti, e per questo i loro comportamenti tendono a essere più tollerati, mentre alle bambine si richiede maggiore autocontrollo, con conseguente maggior rigidità nel disciplinamento. Come risultato, i bambini imparano precocemente a esprimere assertività, mentre le bambine interiorizzano l’importanza dell’essere utili agli altri e il valore della lode ricevuta. Le educatrici, spesso, assegnano loro compiti di supporto al funzionamento della classe, come riordinare o aiutare i più piccoli (Corsaro, 2003b). Tuttavia, gli stessi studi rilevano anche momenti significativi in cui le educatrici sostengono gli attraversamenti dei confini di genere, incoraggiando le bambine interessate ad attività considerate maschili, come lo sport o alcune professioni, e i bambini a partecipare a giochi ‘da femmine’ e a interagire in modo più integrato con le compagne. In linea con le ricerche che hanno evidenziato come l’identità maschile si costruisca principalmente per sottrazione, ovvero attraverso il rifiuto di tutto ciò che è associato al femminile, i maschi manifestano generalmente preferenze più rigide e stereotipate nelle attività ludiche. Tendono a rifiutare con maggiore decisione i giocattoli considerati ‘da femmina’ e, di fronte a stimoli ambigui, sono più propensi a classificarli come giochi maschili.

Le ricerche di Maria Grazia Monaci e Michèle Sarteur (2012) mettono in luce che, con la crescita, i maschi mantengono una maggiore aderenza agli standard stereotipati nelle attività ricreative rispetto alle femmine. Queste ultime, al contrario, tendono nel tempo a esprimere interessi più variati e meno rigidamente legati ai modelli di genere femminili. Un risultato confermato anche da Cherney e London (2006), che rilevano una maggiore flessibilità delle ragazze nella scelta dei giocattoli, a fronte della persistenza di modelli più rigidi nei ragazzi. Questo andamento suggerisce un ampliamento degli spazi di espressione del femminile, in contrapposizione alla maggiore chiusura dei modelli di genere maschili.

Tuttavia, altri studi mostrano come, in generale, bambini e bambine tendano a preferire giocattoli stereotipati, ovvero quelli etichettati come adeguati al proprio genere, e a evitare quelli associati al genere opposto. Fin dalla prima infanzia, i bambini apprendono – spesso per osservazione – quali oggetti siano ‘da maschi’

o ‘da femmine’ e, di fronte a giocattoli nuovi o poco familiari, tendono a valutarne l’adeguatezza in base al genere: ‘mi piace, io sono una bambina; quindi, è un giocattolo da femmina’ (Monaci e Sarteur, 2012, p. 463). Queste preferenze, spesso rafforzate anche in modo implicito dagli adulti, confermano il genere come criterio simbolico per ordinare il mondo, utile a costruire l’identità e ottenere riconoscimento nel gruppo dei pari. In questo quadro, i giocattoli contribuiscono a consolidare le norme di genere e a limitare le sperimentazioni, proprio perché essere conformi alle aspettative adulte è spesso sinonimo di ‘essere accettati’.

Le ricerche parlano quindi di un processo di ri-genderizzazione (Abbatecola e Stagi, 2017), ovvero di un rafforzamento delle norme tradizionali di genere nella scelta e nell’uso dei giocattoli. Questo fenomeno sembra rientrare in una più ampia reazione culturale difensiva contro i cambiamenti che hanno messo in discussione l’idea di due generi naturali, distinti e complementari, in un assetto gerarchico ancora ineguale. Occorre però sottolineare che i giocattoli, pur essendo oggetti culturali densi di significati, non determinano in modo univoco i comportamenti infantili. Come sostiene Brian Sutton-Smith, «la natura del giocattolo da sola non può dirci se il bambino lo userà per imitare la realtà, per farne una parodia o per entrambi gli scopi» (in Best, 1998, p. 206). Il significato degli oggetti non è intrinseco, ma deriva dall’uso che ne fanno i bambini e dal contesto culturale in cui tali usi si realizzano. Da qui deriva l’importanza di osservare i giochi dei bambini e delle bambine nella loro quotidianità: il gioco è uno spazio privilegiato per esplorare, sovvertire o rielaborare le norme culturali apprese. Approcci etnografici – come quelli sviluppati da Corsaro (2003b) e Chick *et al.* (2002) – mostrano come i bambini, nel gioco, non siano meri riproduttori di modelli, ma attori riflessivi capaci di dare forma a significati nuovi e condivisi, anche decostruendo stereotipi consolidati.

Nel complesso, le agenzie educative e i contesti socializzanti – a partire dalla scuola e dalla famiglia – trasmettono culture di genere che, pur richiamandosi ai valori dell’uguaglianza e del rispetto delle inclinazioni individuali, tendono spesso a riprodurre una visione essenzialista del genere. Bambine e bambini interiorizzano tali rappresentazioni, che finiscono per delimitare ciò che è pensabile e desiderabile diventare.

1.5 Genere e aspirazioni professionali

Come discusso nel paragrafo precedente, la socializzazione di genere inizia sin dai primi mesi di vita e accompagna l’intero percorso formativo. Un ampio corpus di ricerche ha analizzato come tale processo, insieme allo sviluppo dell’iden-

tità e l'interiorizzazione degli stereotipi relativi ai ruoli maschili e femminili, si intreccia con il modo in cui bambine e bambini interpretano il mondo adulto – in particolare i ruoli professionali e familiari – e costruiscono le proprie aspirazioni per il futuro.

Numerosi studi si sono concentrati sugli stereotipi trasmessi durante l'infanzia e sul loro impatto sia in termini di progettualità futura sia di percezione delle proprie capacità (Aina e Cameron, 2011; Bian *et al.*, 2017). Particolarmente significativo è il lavoro di Lin Bian *et al.* (2017), che ha indagato le attitudini di bambine e bambini nei confronti di compiti descritti come destinati a soggetti 'naturalmente brillanti' (legati all'idea di talento innato) oppure a soggetti 'capaci di lavorare sodo' (*hardworking*). I risultati evidenziano che, attorno ai sei anni, le bambine iniziano a interiorizzare lo stereotipo secondo cui il talento sarebbe una qualità prevalentemente maschile, con il conseguente effetto di scoraggiarle ad affrontare attività presentate come adatte a individui particolarmente dotati.

In modo significativo, tale percezione del talento non risulta correlata al rendimento scolastico: le bambine, pur riconoscendo che le femmine ottengono voti mediamente più alti, continuano ad associare il talento ai maschi. Questo stereotipo contribuisce anche alla segregazione accademica: nei settori in cui il successo è ritenuto dipendere principalmente da doti innate, la presenza femminile tra i dottorati di ricerca è inferiore rispetto ai settori in cui si valorizzano anche l'impegno e l'apprendimento progressivo (Leslie *et al.*, 2015). In questi contesti, gli uomini sono percepiti come maggiormente dotati e gli stessi studiosi tendono a valutare tali ambiti come meno accoglienti per le donne.

Nel complesso, questi dati mostrano con chiarezza come lo stereotipo legato al talento condizioni le scelte formative e professionali delle ragazze, che tendono a orientarsi verso ambiti in cui sono richieste competenze percepite come accessibili e legittimate – come la costanza e la dedizione – piuttosto che verso percorsi in cui è enfatizzato un talento ritenuto distante dalla propria identità.

Come evidenziato, un ruolo cruciale in questi processi è svolto dalle aspettative genitoriali, che possono strutturare una socializzazione differenziata in base al genere (Pitiyanuwat e Campbell, 1994). Le modalità attraverso cui madri e padri interagiscono con figli e figlie, anche in contesti informali, contribuiscono alla precoce formazione degli interessi e alla costruzione della percezione di sé in relazione alle proprie abilità.

Un esempio particolarmente eloquente in tal senso è offerto dalla ricerca di Crowley *et al.* (2001), che hanno osservato le interazioni tra genitori e figli all'interno di un museo della scienza. L'analisi ha rilevato che i genitori forniscono

spiegazioni sui fenomeni scientifici nel 29% dei casi quando interagiscono con i figli maschi, ma solo nel 9% dei casi con le figlie. Sebbene involontaria, tale asimmetria comunicativa favorisce nei bambini una maggiore esposizione a contenuti scientifici, contribuendo così in modo implicito a promuovere lo sviluppo del pensiero scientifico nei maschi rispetto alle femmine.

Il nesso tra genere e scelte professionali può essere sintetizzato come segue: nel corso dello sviluppo del concetto di sé, i bambini tendono progressivamente a escludere dall'orizzonte delle possibilità le carriere percepite come non coerenti con la propria identità. Poiché il genere rappresenta un aspetto particolarmente saliente del sé durante l'infanzia, è probabile che le professioni non tradizionali rispetto al proprio genere vengano scartate già in questa fase (Fulcher e Coyle, 2011, p. 332). Questa ipotesi descrive un processo di progressiva restrizione delle aspirazioni: i bambini selezionano dapprima ciò che è considerato socialmente appropriato per il proprio genere, poi ciò che ritengono compatibile con le proprie capacità, e infine ciò che appare dotato di sufficiente prestigio sociale (Trice *et al.*, 1995). Tale meccanismo, che si articola per esclusione, è stato oggetto di numerose indagini già a partire dalla scuola dell'infanzia, fase cruciale nello sviluppo dell'identità personale e sociale.

In questo contesto, immaginare il lavoro che si desidera svolgere 'da grandi' non rappresenta solo una proiezione verso il futuro, ma costituisce anche un modo per costruire e comunicare un'immagine positiva di sé, riconosciuta e validata dagli altri (Care *et al.*, 2007).

Anche in queste ricerche, il genere emerge come un fattore maggiormente influente nelle scelte dei maschi rispetto a quelle delle femmine. Ad esempio, nello studio condotto da Esther Care e colleghi su un campione di 84 bambini di 4-5 anni, le professioni proposte erano classificate come maschili, femminili o neutre: la maggior parte dei bambini ha indicato preferenze per professioni maschili, mentre le bambine hanno espresso scelte più bilanciate tra le tre categorie. Quando è stato chiesto ai bambini di indicare lavori che non avrebbero voluto svolgere, il 48% dei maschi ha respinto professioni femminili (contro il 31% per quelle maschili e il 21% per quelle neutre). Anche tra le femmine, il 57% ha escluso professioni femminili (il 30% ha respinto quelle neutre, il 13% quelle maschili). Questi dati suggeriscono che le occupazioni percepite come meno desiderabili siano prevalentemente quelle associate alla sfera femminile, probabilmente a causa della svalutazione culturale delle attività legate alla *communality* e alla cura.

Nello stesso studio è stata esplorata anche la relazione tra preferenze professionali e identificazione con il genitore dello stesso sesso. Solo poco più del 30% dei bambini è stato in grado di nominare la professione dei genitori, mentre circa il

50% ha fornito informazioni sul lavoro del padre e il 40% su quello della madre. Tra i bambini che dimostravano una certa familiarità con le occupazioni genitoriali, circa il 25% ha espresso una preferenza per tali professioni.

Il ruolo dei genitori come modelli di riferimento (*role model*) per le aspirazioni professionali dei figli è stato oggetto di numerosi studi, i quali mostrano che bambine e bambini tendono a orientarsi verso le occupazioni dei propri genitori quando percepiscono in essi soddisfazione lavorativa. Inoltre, è stata riscontrata una coerenza significativa tra le valutazioni dei figli e l'autopercezione dei genitori rispetto al proprio lavoro, suggerendo che i bambini siano in grado di cogliere e interpretare in modo accurato l'atteggiamento genitoriale verso l'attività professionale (Trice e Tillapaugh, 1991).

Molteplici ricerche hanno analizzato anche il ruolo dei consigli forniti da adulti significativi nell'orientare le scelte professionali dei bambini. Lo studio di Trice *et al.* (1992), ad esempio, ha rilevato che solo una piccola percentuale di bambini riceve indicazioni esplicite su quali carriere intraprendere: appena l'11% del campione ha dichiarato di aver ricevuto suggerimenti diretti in tal senso. Con l'aumentare dell'età, l'influenza di tali consigli tende a diminuire, con una marcata differenza di genere: il 76% dei maschi, contro appena il 53% delle femmine, dichiara di tenere in considerazione le occupazioni suggerite.

Un successivo studio condotto dallo stesso gruppo di ricerca ha mostrato che i bambini tendono a orientarsi più frequentemente verso professioni simili a quelle della madre piuttosto che del padre, specialmente quando i genitori operano in ambiti lavorativi diversi. In particolare, il 30% dei maschi e il 36% delle femmine ha espresso una preferenza per occupazioni appartenenti allo stesso settore professionale della madre, contro il 12% dei maschi e il 5% delle femmine che hanno indicato preferenze per le professioni del padre. Quando entrambi i genitori lavorano nello stesso ambito, l'influenza sulle aspirazioni dei figli risulta ancora più marcata: circa il 40% dei bambini afferma di voler intraprendere una carriera nello stesso settore dei genitori. Inoltre, circa il 40% dei bambini e il 45% delle bambine ha dichiarato di conoscere qualcuno che svolge il lavoro a cui aspirano; tra questi, il 72% ha indicato un adulto convivente. Gli autori interpretano questo dato sottolineando come «le professioni a cui i bambini aspirano sono quelle svolte da persone con cui hanno rapporti stretti, piuttosto che essere professioni con cui hanno acquisito familiarità nelle interazioni quotidiane» (Trice *et al.*, 1995, p. 317).

Al di là del ruolo dei genitori come modelli di riferimento, la ricerca dell'équipe ha rilevato che già a partire dalla scuola dell'infanzia bambini e bambine giustificano il rifiuto di alcune professioni principalmente con la mancanza di

interesse. Questa motivazione, inoltre, tende ad aumentare con l'età⁶. Sebbene la tipizzazione di genere influenzi le preferenze, essa risulta una motivazione secondaria rispetto al disinteresse, pur avendo un peso doppio nei maschi rispetto alle femmine. Per quanto riguarda la tipizzazione di genere, gli autori suggeriscono che le occupazioni tradizionalmente maschili siano diventate più accessibili alle ragazze rispetto a quanto non sia avvenuto per i ragazzi nei confronti delle professioni tradizionalmente femminili. Questo fenomeno di 'democratizzazione asimmetrica' potrebbe dipendere dal maggiore investimento compiuto per rendere più attrattive le professioni maschili per le ragazze, mentre sono stati compiuti sforzi assai più modesti per rinnovare l'immagine e il valore sociale delle professioni tipicamente femminili (Trice *et al.*, 1995, p. 319).

Considerando le motivazioni che guidano la scelta dei lavori immaginati per il futuro, l'interesse personale per una determinata professione risulta la ragione prevalente per entrambi i generi, seguita dalla percezione di possedere le abilità necessarie per esercitarla. Tra le motivazioni meno frequenti, le bambine menzionano più spesso il desiderio di aiutare gli altri, seguito dall'influenza delle aspettative familiari; i bambini, invece, attribuiscono maggiore rilevanza allo status sociale della professione e alla possibilità di ottenere guadagni elevati.

In una ricerca più recente, Lynn Liben, Rebecca Bigler e Holleen Krogh hanno messo in luce come le aspirazioni professionali di bambine e bambini siano influenzate sia dalla tipizzazione di genere sia dallo status attribuito alle diverse occupazioni (Liben *et al.*, 2001, p. 347). Nella nostra società, le professioni percepite come maschili tendono a essere considerate più prestigiose di quelle femminili, riflettendo la valorizzazione sociale dei tratti *agentic* associati alla maschilità e la svalutazione speculare dei tratti *communal* legati alla femminilità. I dati mostrano che sia i maschi sia le femmine della scuola primaria attribuiscono maggiore prestigio ai lavori ritenuti maschili, ma i maschi percepiscono un divario più netto tra le professioni maschili e quelle femminili (p. 353). Un elemento particolarmente significativo emerge dall'osservazione che solo i bambini più grandi (11-12 anni) attribuiscono maggiore prestigio a professioni rappresentate da figure maschili, mentre i più piccoli (6-8 anni) non mostrano tale differenza (p. 354). Inoltre, pur registrandosi un livello simile di interesse per le professioni maschili tra bambine e bambini, i maschi manifestano un interesse significativamente inferiore per le professioni considerate femminili (p. 355). Questi risultati confermano come le preferenze lavorative di bambine e bam-

⁶ Dal 16% per i bambini di 5-6 anni al 45% per i bambini di 11-12 anni, dal 19% per le bambine di 5-6 anni al 50% per le bambine di 11-12 anni.

bini siano fortemente influenzate dalle rappresentazioni che essi costruiscono delle diverse professioni, in cui la categoria del genere costituisce un parametro centrale per valutarne attrattività, prestigio e desiderabilità. Per quanto riguarda i ruoli familiari, nonostante nei contesti occidentali contemporanei sia ormai diffuso il modello *dual-earner* – in cui entrambi i partner svolgono un'attività lavorativa retribuita – le disuguaglianze nella divisione del lavoro domestico e di cura permangono. Le donne continuano a farsi carico di un doppio impegno, familiare e professionale, secondo quanto teorizzato da Laura Balbo (1978) con l'espressione 'doppia presenza': una compressione dell'identità femminile tra la responsabilità verso la famiglia e l'affermazione della propria indipendenza tramite il lavoro retribuito (Barazzetti, 2006). Balbo sottolinea come le donne, pur avendo acquisito un accesso crescente al mercato del lavoro, continuino a essere le principali responsabili delle attività domestiche e di cura, che non vengono ancora equamente ripartite con i partner. Questo doppio impegno crea una sovrapposizione di ruoli che può portare a una condizione di stress e sovraccarico, rendendo difficile conciliare le aspettative professionali con quelle familiari (Balbo, 1978). Il concetto mette in evidenza le persistenti disuguaglianze di genere nelle società contemporanee, dove il lavoro di cura non retribuito è ancora fortemente associato alla figura femminile, e un mancato allineamento delle responsabilità e compiti di cura da parte degli uomini all'interno della sfera familiare.

Secondo i dati forniti dall'ISTAT (2023), le donne dedicano ancora una quota significativamente superiore del proprio tempo quotidiano al lavoro domestico rispetto agli uomini: il 20,4% della giornata (circa 4 ore e 45 minuti) contro il 7,4% degli uomini (circa 1 ora e 42 minuti). Queste cifre evidenziano come, pur in un contesto di progressiva trasformazione, il lavoro domestico resti prevalentemente a carico delle donne, confermando la persistenza di squilibri nella ripartizione delle responsabilità familiari, nonostante alcuni miglioramenti rispetto al passato.

Assistiamo, perciò, a una trasformazione del modello familiare tradizionale, ma non a un suo definitivo superamento. La figura maschile del *breadwinner* e quella femminile della *caregiver* continuano a essere riferimenti persistenti. Megan Fulcher ed Emily Coyle (2011), rilevando che i bambini costruiscono le proprie idee sulla vita adulta principalmente osservando i genitori, hanno indagato il legame tra la maggiore o minore tradizionalità degli assetti familiari e le aspettative dei figli rispetto all'organizzazione futura dei ruoli in famiglia. I genitori si configurano come primi modelli di riferimento, offrendo orizzonti di pensabilità legati sia al lavoro che alla sfera familiare, con un'influenza particolarmente marcata nelle relazioni madre-figlia e padre-figlio. La ricerca mostra che i maschi, a partire dall'adolescenza, tendono a sostenere maggiormente una divisione tradizionale dei ruoli rispetto alle

femmine (Fulcher e Coyle, 2011, p. 337). Le ragazze, invece, si aspettano meno frequentemente di continuare a lavorare durante il periodo prescolare dei figli, a meno che non abbiano una madre lavoratrice, condizione che si associa a una maggiore probabilità di progettare una continuità lavorativa e di rifiutare il modello tradizionale dell'uomo *breadwinner* e della donna *caregiver* (*ibidem*, pp. 339-340). Anche tra i ragazzi, l'adesione a un modello tradizionale si traduce nell'aspettativa di una propria continuità lavorativa, mentre per le ragazze comporta la prospettiva di una sospensione del lavoro per dedicarsi alla cura⁷. Questi risultati indicano che il lavoro materno influisce significativamente sulla visione delle figlie riguardo al proprio futuro familiare, mentre i maschi mostrano una maggiore adesione a modelli tradizionali. La condivisione delle responsabilità domestiche risulta ancora lontana da una piena parità: l'organizzazione dei ruoli familiari resta uno degli ambiti in cui si manifesta con maggiore evidenza la rivoluzione incompiuta nei rapporti di genere, con un'evoluzione del ruolo femminile che non trova ancora una trasformazione speculare del ruolo maschile nella direzione della condivisione della cura (Saraceno e Keck, 2011).

Megan Fulcher (2011) ha analizzato le differenze tra bambini e bambine rispetto alla flessibilità dei ruoli di genere, interpretandole alla luce delle attitudini genitoriali. Il processo di costruzione dell'identità e del concetto di sé tende spesso a configurarsi come una progressiva delimitazione degli orizzonti individuali verso ciò che è percepito come appropriato al proprio genere e come un allontanamento da tutto ciò che viene culturalmente associato a quello opposto – ad esempio nelle preferenze di gioco, nelle relazioni con i coetanei o nella scelta dell'abbigliamento. Un elemento determinante in questo processo è la percezione di autoefficacia, ovvero la convinzione di poter raggiungere con successo gli

⁷ Il dato si pone in continuità con una ricerca longitudinale su una coorte di giovani canadesi che avevano 17 anni nel 1989 e 23 anni nel 1994 (Looker e Magee, 2000), la quale mostra come, pur attribuendo pari importanza alla carriera e alla famiglia, ragazze e ragazzi abbiano sviluppato visioni differenti sulla conciliazione tra lavoro e genitorialità. A 17 anni, solo il 18% delle ragazze prevedeva di lavorare durante l'età prescolare dei figli, contro l'80% dei ragazzi; a 23 anni, la percentuale saliva al 25% tra le ragazze, mentre scendeva al 58% tra i ragazzi. Parallelamente, diminuiva la preferenza maschile per una compagna che non lavorasse (dal 18% al 6%), a favore di un modello *dual-earner*. Tuttavia, quest'ultimo continua a riflettere una ripartizione diseguale delle responsabilità familiari, confermando l'assunzione implicita che la cura dei figli resti principalmente a carico delle donne.

obiettivi desiderati attraverso le proprie azioni. Secondo Fulcher, i bambini sono più propensi a scegliere attività in cui si percepiscono competenti, e a desiderare, per il proprio futuro, professioni che si sentono in grado di esercitare.

La percezione di autoefficacia si sviluppa attraverso l'esperienza diretta, il conseguimento di successi e, in modo significativo, l'osservazione di modelli rilevanti. Essa risente anche della tipizzazione di genere: già intorno ai sei-sette anni, le bambine si sentono più competenti in ambiti culturalmente connotati come femminili (ad esempio arte e musica), mentre i bambini si percepiscono più abili in attività associate alla maschilità, come lo sport. Come mostrato da Bian *et al.* (2017), è proprio in questa fase che si registra un calo nella percezione di autoefficacia delle bambine rispetto a compiti connotati come maschili, come quelli legati al talento, e una maggiore identificazione con ambiti dove l'impegno è riconosciuto e premiato.

Ci si può allora chiedere: che cosa permette a bambini e bambine di sviluppare una percezione di autoefficacia in domini professionali atipici rispetto al proprio genere? Fulcher identifica un primo fattore nelle attitudini genitoriali. I genitori non solo rappresentano i primi modelli di riferimento, ma anche i principali mediatori delle esperienze infantili. Nelle famiglie dove è presente una divisione tradizionale dei ruoli, le preferenze professionali dei bambini appaiono più aderenti agli stereotipi di genere; viceversa, nelle famiglie caratterizzate da una divisione più paritaria, le preferenze risultano meno rigidamente stereotipate. Il legame tra aspirazioni professionali e percezione di autoefficacia può essere così sintetizzato: le aspirazioni professionali dei bambini sono influenzate direttamente solo dalla loro percezione di autoefficacia. Tuttavia, le aspirazioni dei genitori influenzano la percezione di autoefficacia dei figli nell'ambito scolastico e in quello sociale, il che è a sua volta associato con le aspirazioni dei bambini e la loro percezione di autoefficacia nei ruoli lavorativi futuri (Fulcher, 2011, p. 119). Quando genitori e insegnanti adottano una visione essenzialista del genere – attribuendo ad esempio ai maschi una maggiore predisposizione per la matematica e alle femmine una superiore competenza linguistica – i bambini tenderanno a sviluppare un senso di competenza circoscritto agli ambiti percepiti come 'naturali' per il proprio genere, escludendo progressivamente gli altri. In tale contesto, la figura materna assume un rilievo particolare per le bambine. Le madri che intraprendono percorsi professionali atipici contribuiscono infatti a modellare nei figli una visione meno stereotipata delle possibilità professionali e familiari. Tali figure materne possono non solo rafforzare la percezione di autoefficacia delle figlie in ambiti non tradizionali, ma anche promuovere

un'immagine più equa e condivisa delle responsabilità domestiche e delle decisioni economiche all'interno della famiglia (Fulcher, 2011).

Dalla ricerca emerge che, in media, bambini e bambine intorno ai dieci anni riportano una maggiore percezione di autoefficacia in attività, materie scolastiche e compiti connotati come femminili. Questo dato suggerisce che i compiti ritenuti 'maschili' siano percepiti come più impegnativi o meno accessibili da entrambi i sessi, e pertanto meno desiderabili (Fulcher, 2011, p. 125). Al contrario, aspetti come la professione dei genitori, la ripartizione del lavoro domestico, il numero di ore lavorative o il reddito familiare non sembrano influire in modo diretto sulle aspirazioni dei figli. Ciò che invece esercita un'influenza significativa è la convinzione materna che i figli possano aspirare a professioni atipiche rispetto al proprio genere. Viceversa, quando le madri ritengono che i figli siano più portati per compiti tradizionalmente associati al proprio genere, si registra una maggiore percezione di autoefficacia nei relativi ambiti, e una conseguente tendenza a preferire occupazioni coerenti con gli stereotipi.

Il ruolo materno risulta cruciale anche per i figli maschi: le madri con posizioni professionali più prestigiose e con atteggiamenti meno stereotipati tendono ad avere figli che si percepiscono più competenti sia in compiti tradizionalmente associati al proprio genere, sia in quelli atipici. Al contrario, i figli di madri con occupazioni meno prestigiose o con visioni più tradizionali rispetto alle capacità dei bambini manifestano una minore fiducia nelle proprie competenze in ambiti non convenzionali (Fulcher, 2011, p. 127). Infine, i bambini che riportano una più elevata percezione di autoefficacia in ambiti non tradizionali tendono anche a esprimere preferenze per ruoli professionali atipici, mentre coloro che si sentono competenti solo in domini stereotipati mostrano una maggiore inclinazione verso professioni più convenzionali.

Questi risultati mostrano che i bambini tendono a orientarsi verso professioni per le quali si percepiscono competenti. Tuttavia, la costruzione di tale percezione è spesso ostacolata da numerose barriere: lo sviluppo delle competenze e della fiducia in sé stessi avviene infatti all'interno di un contesto sociale permeato da stereotipi di genere e da aspettative differenziate. Questi si riproducono costantemente all'interno della famiglia, nelle relazioni tra pari, nel curriculum nascosto delle istituzioni scolastiche, così come nei giochi e nei prodotti culturali che bambine e bambini consumano quotidianamente.

È importante ricordare che, nel formarsi un'idea del proprio futuro lavorativo, bambine e bambini non si confrontano direttamente con le professioni reali, ma con le rappresentazioni che ne costruiscono. Spesso frammentarie e mediate dalle

culture dei pari, tali rappresentazioni si basano sugli elementi captati nel proprio ambiente sociale. Non tutte le professioni risultano rappresentate in modo equo o accessibile, e i significati a esse attribuiti sono influenzati da molteplici fattori: l'attrattività percepita⁸, il prestigio sociale, il livello di difficoltà e, soprattutto, la tipizzazione per genere.

La proiezione di sé nel futuro, inoltre, non si limita alla sfera lavorativa, ma include anche l'idea di costruzione familiare. È in questo ambito che le disuguaglianze di genere continuano a riprodursi con maggiore evidenza: i maschi tendono ad aderire più frequentemente a modelli familiari tradizionali, mentre le femmine sviluppano precocemente una consapevolezza delle esigenze di conciliazione tra lavoro retribuito e responsabilità domestiche.

In sintesi, le ricerche analizzate e gli spunti teorici emersi evidenziano come gli stereotipi di genere impattano profondamente le aspirazioni professionali e familiari di bambine e bambini, contribuendo alla riproduzione di disuguaglianze strutturali. Questi risultati richiamano con urgenza la necessità di interventi educativi sistemici, capaci di promuovere rappresentazioni più inclusive delle possibilità future. Parallelamente, si rende sempre più indispensabile lo sviluppo di percorsi di ricerca innovativi, in grado di adottare strumenti metodologici partecipativi che coinvolgano attivamente bambine e bambini nella costruzione e nell'esplorazione dei loro orizzonti di senso, favorendo così un approccio più profondo e consapevole alla comprensione del genere.

⁸ L'attrattività di una professione corrisponde all'interesse che essa suscita nei bambini: maggiore è l'interesse espresso, maggiore è l'attrattività percepita; al contrario, il rifiuto di una professione indica una bassa attrattività. Questa valutazione si fonda su ciò che i bambini immaginano si faccia concretamente in quel lavoro.

Nella ricerca di Trice *et al.* (1995), ad esempio, una bambina ha motivato il proprio disinteresse per il lavoro di poliziotto affermando: «Non mi piacerebbe perché si deve lavorare di notte, e potrei essere uccisa perché sono una femmina e non sono molto forte» (p. 314). Le sue parole sono state codificate in riferimento a più dimensioni: l'organizzazione del lavoro («si deve lavorare di notte»), la percezione del rischio («potrei essere uccisa»), la tipizzazione di genere («sono una femmina») e l'autovalutazione delle proprie abilità («non sono molto forte»). L'esempio evidenzia come l'attrattività di una professione si costruisca a partire da una pluralità di rappresentazioni, intrecciate con genere, percezione di sé e conoscenze sul lavoro.

2. Disegnare il domani: la voce di bambine e bambini nella ricerca

Il lavoro di ricerca su cui questo testo si basa si colloca nell'ambito della sociologia dell'infanzia (Christensen e James, 2000; Corsaro, 2003a; 2020; Greene e Hogan, 2005), un terreno di analisi che parte dal riconoscimento dell'*agency* di bambine e bambini nell'interpretazione del mondo che li circonda e nella costruzione di peculiari culture dell'infanzia. In questa prospettiva, le rappresentazioni della realtà costruite dai bambini costituiscono un oggetto di ricerca privilegiato in grado di illuminare gli spazi di negoziazione e di elaborazione dei significati nella loro relazione con il mondo adulto.

L'oggetto di ricerca riguarda quindi gli immaginari relativi al mondo adulto dei bambini e delle bambine provenienti da uno specifico contesto sociale e territoriale, quello di due piccoli comuni di un'area parzialmente rurale del Nord Italia: il contesto, infatti, struttura vincoli e opportunità che condizionano non solo le possibilità di azione degli individui, ma anche i loro spazi di immaginazione, e ciò è tanto più vero per i bambini, le cui possibilità di esperienza e conoscenza sono vincolate da ciò che gli adulti ritengono appropriato per loro. Come rilevato anche nell'*Atlante dell'infanzia a rischio 2021* di Save the Children (De Marchi *et al.*, 2021), disuguaglianze economiche, culturali e territoriali incidono profondamente sulla capacità di bambini e bambine di immaginare il proprio futuro: l'immaginario, dunque, non si forma nel vuoto, ma si costruisce in rapporto a risorse, aspettative e limiti situati. Seguendo il pionieristico lavoro di Saveria Capecchi e Maria Grazia Ferrari sugli immaginari di bambine e bambini, definiamo l'immaginario come «l'insieme di rappresentazioni elaborate a livello individuale e collettivo, sulla base delle quali tendiamo ad agire nel nostro reale e quotidiano contesto di vita» (Capecchi e Ferrari, 1998, p. 14).

Il ruolo fondamentale dell'immaginario durante l'infanzia emerge nella sua funzione cruciale nel processo di costruzione della realtà e dell'identità persona-

le. Questi aspetti sono particolarmente significativi nel processo di socializzazione, che permette al bambino e alla bambina di diventare un 'attore sociale' a pieno titolo. L'immaginario è significativo in quanto strumento per leggere, in controluce, la realtà, visto che si riferisce alla dimensione simbolica, fantastica e immaginativa che influisce sulle percezioni e sulle interazioni sociali. Si configura come l'orizzonte che ci permette di contestualizzare e comprendere il reale. «In qualità di deposito e luogo di proiezione delle nostre rappresentazioni, immagini e credenze sul mondo, in esso si rileva la nostra concezione della vita quotidiana, il nostro modo di rapportarsi al reale e al sociale, insieme ai nostri desideri e timori» (*ibidem*, p. 39).

Questa ricerca ha voluto indagare, in particolare, tre aspetti fra loro intrecciati delle rappresentazioni di bambine e bambini, aspetti legati alla loro visione del futuro: le aspirazioni professionali, l'incertezza e la paura del futuro e l'idea di famiglia, con l'obiettivo di osservare come queste dimensioni si declinano in relazione al genere e all'età. Sono state allora prese in considerazione due diverse fasce del processo evolutivo: i bambini al secondo e al quarto anno della scuola primaria.

Il lavoro di ricerca si è articolato in tre fasi distinte ma tra loro interconnesse. In un primo momento è stata condotta un'esplorazione preliminare volta a comprendere il contesto di vita quotidiana dei bambini e delle bambine, mediante interviste semi-strutturate rivolte alle insegnanti, con l'obiettivo di raccogliere percezioni, pratiche educative e rappresentazioni implicite. Successivamente si è passati alla fase di raccolta dei dati, differenziata per fascia d'età: ai bambini del secondo anno è stato chiesto di realizzare dei disegni che rappresentassero la loro proiezione futura, mentre i bambini del quarto anno sono stati invitati a produrre brevi testi scritti sul medesimo tema, offrendo così una narrazione più articolata del proprio sé in prospettiva. A distanza di un anno scolastico è stata avviata una terza fase di approfondimento qualitativo, attraverso la conduzione di due focus group, uno per ciascuna fascia d'età, con un sottogruppo di alunni già coinvolti nella precedente raccolta. I bambini e le bambine, ora al terzo e al quinto anno della scuola primaria, hanno così potuto rielaborare e discutere collettivamente i temi emersi, consentendo un'analisi più dinamica e longitudinale delle rappresentazioni di sé e delle aspettative sul futuro.

I risultati illustrati nel presente lavoro sono quindi basati sull'analisi dei materiali raccolti in tutte le fasi della ricerca. Il campo è stato condotto nel 2021, durante la fase di ritorno in presenza della vita scolastica dopo la difficile stagione della didattica a distanza imposta dalla pandemia da COVID-19, e ha preso la forma di una ricerca ibrida che si è snodata tra l'online e la possibilità di essere presenti nelle scuole.

2.1 Il punto di partenza: cosa osservano le insegnanti

Nella prima fase esplorativa sono state svolte interviste semistrutturate con nove insegnanti provenienti da entrambi i plessi dell'istituto coinvolto nel progetto di ricerca¹. Le insegnanti coinvolte appartengono a una fascia di età compresa, indicativamente, tra i 33 e i 50 anni e sono responsabili delle classi in cui è stata svolta la ricerca. Le interviste sono state svolte online con la partecipazione di più insegnanti insieme, suddivise per classi (seconde e quarte), e sono state registrate previo consenso delle partecipanti, per un totale di quattro incontri virtuali con una durata media tra i 40 e 60 minuti ciascuna.

A ciascuna insegnante coinvolta nella ricerca è stato chiesto di offrire un quadro articolato e approfondito del contesto educativo delle classi partecipanti, con particolare attenzione alle dinamiche relazionali, alla composizione socio-culturale del gruppo e agli elementi che caratterizzano il vissuto quotidiano dei bambini e delle bambine, sia dentro che fuori l'ambiente scolastico. Le narrazioni raccolte hanno restituito un mosaico ricco e sfaccettato della realtà locale, consentendo di delineare un'immagine complessa del contesto di vita degli alunni e delle alunne, in cui si intrecciano dimensioni scolastiche e familiari. Le insegnanti hanno fatto riferimento non solo ai servizi educativi e ricreativi presenti sul territorio, ma anche alle infrastrutture, alle opportunità offerte dalla comunità di riferimento e, parallelamente, alle carenze percepite e ai desideri di trasformazione. In molti casi, queste descrizioni si sono arricchite di considerazioni più ampie, in cui le docenti hanno messo in relazione le esperienze dei bambini con le condizioni socio-economiche delle rispettive famiglie, offrendo una lettura sensibile delle disuguaglianze e delle fragilità emergenti. Nel proseguire il dialogo, le ricercatrici hanno esplorato l'eventuale presenza, nel curriculum o nelle pratiche didattiche, di attività esplicitamente dedicate all'educazione di genere o alla decostruzione degli stereotipi, verificando anche se tali tematiche fossero emerse in modo spontaneo nel corso delle lezioni. È stato inoltre dedicato spazio all'analisi delle dinamiche di genere all'interno del gruppo classe, con un'attenzione particolare a eventuali forme di conflitto, esclusione o polarizzazione, sia tra bambine, sia tra bambini, sia nelle interazioni tra generi. Questo materiale ha costituito un'importante base

¹ Il gruppo di ricerca, con il supporto delle coordinatrici dell'Ufficio di Piano della zona, ha presentato il progetto, i suoi obiettivi e le modalità di realizzazione alla scuola individuata. Le insegnanti hanno poi aderito su base volontaria.

interpretativa per comprendere in che modo gli alunni e le alunne si orientano nel proprio ambiente sociale e scolastico rispetto alle aspettative di genere, ai ruoli normativi e alle relazioni tra pari.

2.2 Voci scritte: narrazioni infantili tra presente e futuro

«Come ti immagini da grande? E quali sono le cose che vorresti fare da grande?».

Per indagare le rappresentazioni di bambine e bambini rispetto al futuro attraverso uno strumento che lasciasse loro spazio per esprimersi liberamente e in modo appropriato alle loro competenze, si è scelto di chiedere a tutti gli alunni del secondo anno della scuola primaria di realizzare un disegno e a quelli del quarto anno di elaborare un piccolo scritto, un tema.

L'utilizzo di strumenti come la scrittura e il disegno è inquadrato all'interno di un approccio partecipativo che riconosce i bambini come agenti attivi nella costruzione delle proprie narrazioni. Christensen e James (2008), a tal proposito, hanno sottolineato l'importanza di considerare i bambini come co-ricercatori nei processi di indagine, dove il disegno e la scrittura non solo fungono da strumenti di raccolta dati, ma anche da mezzi per l'*empowerment* e l'auto-organizzazione dei partecipanti stessi. Mitchell (2006) ha esaminato come l'uso congiunto di disegno e scrittura, specialmente in contesti educativi, offra un approccio multidimensionale per esplorare l'immaginazione dei bambini riguardo al loro futuro e ai loro sogni. Questo metodo ha dimostrato di essere particolarmente utile per comprendere come i bambini percepiscono concetti astratti come il tempo, il cambiamento e le aspirazioni personali. Graue e Walsh (1998), infine, nel loro lavoro sui metodi partecipativi con i bambini, hanno evidenziato come la scrittura possa essere un potente mezzo per esplorare i vissuti emotivi e le relazioni sociali, offrendo un'opportunità di riflessione critica. In questo contesto, la scrittura è un potente mezzo per osservare da vicino come i bambini strutturano le loro esperienze e sviluppano una comprensione del mondo circostante.

L'interrogativo proposto non ha fatto riferimento specificamente al ruolo professionale per permettere ai bambini e alle bambine di sviluppare la propria rappresentazione di sé nel futuro senza dirigere la loro attenzione su aspetti specifici della vita adulta. Nel complesso, sono stati raccolti 55 disegni (31 di bambine; 24 di bambini) e 54 elaborati (23 di bambine; 31 di bambini).

Il disegno – il più importante mezzo di comunicazione a disposizione dei più piccoli, definito da Cox (2005) come il «pensare in azione» – ha costituito per il gruppo di ricerca lo strumento migliore per permettere ai partecipanti

di rappresentare il proprio mondo interiore in una forma a loro familiare e padroneggiata meglio del linguaggio scritto (Hope, 2008). Le analisi hanno poi utilizzato gli strumenti interpretativi forniti dalla sociologia visuale (Frisina, 2013) e si sono concentrate sulle professioni rappresentate, i colori utilizzati, il contesto della rappresentazione e il corredo testuale che in alcuni casi i bambini e le bambine hanno apposto ai margini del disegno o al suo interno, per esempio nella forma di fumetti.

Gli elaborati dei bambini e delle bambine di quarta hanno, invece, consentito un'analisi tematica (Kiger e Varpio, 2020), intesa come metodo di analisi qualitativa volto a identificare e analizzare schemi e tematiche ricorrenti all'interno di un corpus di dati. Si tratta di un processo che unisce un livello descrittivo e un livello interpretativo nell'analisi dei nuclei tematici che emergono dai dati e che per questo risulta particolarmente appropriato per indagare esperienze, idee, atteggiamenti. I nuclei tematici sono costruiti dal ricercatore o dalla ricercatrice attraverso un'operazione di interpretazione dei significati prodotti dai soggetti coinvolti nella ricerca e non rappresentano una semplice classificazione in categorie degli argomenti contenuti nel corpus di dati analizzati.

Nel presente caso, la scelta di una traccia ampia volta a permettere a bambini e bambine di esplorare liberamente la proiezione nel futuro e di descrivere gli elementi per loro significativi si è tradotta nello svolgimento di un'analisi tematica *induttiva*, in cui i nuclei tematici sono individuati a partire dalla ricerca di elementi ricorrenti negli elaborati oggetto di analisi piuttosto che a partire dall'applicazione di un framework analitico predeterminato (Kiger e Varpio 2020, p. 848). Questa scelta risponde inoltre all'obiettivo di collocarsi all'interno di una prospettiva teorica che valorizza l'*agency* e la competenza di bambine e bambini nel costruire significati e rappresentazioni del mondo adulto che hanno valore non in virtù della loro accuratezza – intesa come aderenza alle conoscenze e alle rappresentazioni prodotte dagli adulti – ma in virtù del fatto che riflettono un complesso lavoro di elaborazione e interpretazione della realtà in cui affiorano le loro preoccupazioni e le loro speranze, i loro valori e interessi.

Fra i vari nuclei tematici emersi, il gruppo di ricerca si è focalizzato in particolare sulla tipizzazione di genere delle professioni che bambine e bambini hanno immaginato di svolgere, i valori sottostanti alla scelta di una professione, le esperienze vissute che orientano la scelta di una professione futura, la visione del futuro e della vita adulta e le rappresentazioni legate all'idea di famiglia e allo stile di vita immaginato per il futuro.

2.3 I focus group: laboratori creativi di visione e immaginazione

In virtù dell'interesse per i processi attraverso cui bambini e bambine danno senso alla realtà, la sociologia dell'infanzia mostra una predilezione particolare per le tecniche di ricerca qualitativa e, in particolare, per tecniche che rientrano generalmente nella categoria delle metodologie 'creative' (Giorgi *et al.*, 2021; Veale, 2005). L'importanza delle prospettive e delle esperienze dei bambini non è sempre stata completamente valorizzata dalla letteratura scientifica e dalle metodologie di ricerca adottate in passato per indagarne i vissuti e le conoscenze; tuttavia, la convinzione che i bambini siano in grado di riflettere sulle esperienze e di comprenderle in modo sottile sta aprendo il dibattito accademico, spingendo all'adozione di metodi e strumenti differenti da quelli tradizionali (Bühler-Niederberger, 2010).

Nel novero delle tecniche definite 'creative' rientra una vasta gamma di approcci (Kara, 2015), compresi spesso metodi basati sull'utilizzo dell'arte (Leavy, 2015), impiegati per 'interrompere l'abituale', suscitare curiosità ed empatia rispetto al cambiamento (Lapum *et al.*, 2011), esplorare l'identità (Gauntlett, 2007) e promuovere l'impegno e l'*empowerment* dei più giovani (Lyon e Carabelli, 2016). Queste tecniche sono state descritte come una metodologia 'abilitante' (Gauntlett e Holzwarth, 2006), ovvero in grado di consentire anche a coloro che presentano usualmente difficoltà a esprimersi, di comunicare le proprie esperienze (Leigh, 2020). I metodi multimodali e visuali, in particolare, sono sempre più utilizzati per comprendere le esperienze dei bambini (Darbyshire *et al.*, 2005; Thomson, 2008). Metodi specifici come «disegnare, scrivere e raccontare» (Angell *et al.*, 2015) e l'approccio a «mosaico» (Clark e Moss, 2001) sono stati sviluppati proprio per indagare approfonditamente i vissuti e le esperienze dei bambini. Al cuore di queste tecniche vi è la necessità di far sentire i giovanissimi protagonisti ascoltati e compresi dai ricercatori, enfatizzando l'importanza e validità delle loro voci e testimonianze. A tal fine, i metodi di ricerca creativi possono rivelarsi preziosi alleati in quanto consentono di condividere riflessioni, opinioni e vulnerabilità senza affidarsi esclusivamente alla parola parlata o scritta.

Ispirandosi a questo crescente filone di ricerca, anche all'interno di questo progetto si è deciso di integrare le tecniche di osservazione più tradizionali, quali le interviste semi-strutturate, con modalità di indagine più innovative e consoni alle peculiarità del target preso in considerazione. A essere implementata, dunque, è stata una particolare variante del focus group con l'aiuto del disegno creativo da parte dei bambini coinvolti.

Il focus group permette di cogliere in tempo reale, attraverso il confronto tra prospettive diverse, le negoziazioni e anche i conflitti, i processi di formazione di opinioni nei partecipanti e di emersione di significati condivisi dal gruppo (Frisina, 2010). Questa tecnica ha una lunga tradizione nelle ricerche che coinvolgono i bambini (Gibson, 2012; Sinner *et al.*, 2013), con alcune esperienze significative anche nel contesto italiano contemporaneo, dove è stata impiegata, ad esempio, per indagare le rappresentazioni di bambine e bambini rispetto al genere e al colore della pelle (Cardellini, 2017).

Il vantaggio principale del suo impiego con i bambini consiste nella possibilità di far emergere le loro idee e le loro emozioni rispetto agli argomenti proposti in modo spontaneo, non direttivo, attraverso attività di stimolo indirette. Inoltre, permette ai bambini di vedersi riconosciuti come esperti del proprio sapere e protagonisti dell'attività, portatori competenti di conoscenze, interpretazioni ed esperienze sul proprio mondo (Sinner *et al.*, 2013), nonché di valori, storie e aspirazioni. Occorre inoltre ricordare che questa tecnica riproduce una situazione già familiare ai bambini per via delle loro esperienze all'interno del contesto scolastico, quella di un'interazione in cui un gruppo si confronta con una figura adulta che pone delle questioni e incoraggia la discussione fra i partecipanti. Risulta, quindi, usualmente meno anomala o intrusiva rispetto a un'intervista tradizionale (Gibson, 2012).

Naturalmente, nella conduzione degli incontri le ricercatrici hanno sempre considerato che, nonostante la maggiore confidenza e familiarità che queste tecniche di ricerca possono instaurare, è comunque presente un differenziale di potere intrinseco a ogni interazione tra bambini e adulti; che i bambini sono abituati al fatto che gli adulti assumono un ruolo di direzione e controllo nelle interazioni e che spesso sono impegnati a sfidare o rompere questo controllo (Corsaro, 2003b, p. 5). In altre parole, per quanto un ricercatore possa – e debba – impegnarsi per assumere un atteggiamento amichevole e orizzontale, non sarà mai percepito dai bambini come parte del loro stesso gruppo e la sua autorità potrà comunque essere rimessa in discussione. Anche in queste dinamiche si possono però sviluppare elementi interessanti da osservare che, al contempo, illuminano aspetti della personalità dei bambini e della loro definizione della situazione rispetto all'attività di ricerca in cui sono coinvolti.

I due focus group realizzati con 12 bambini (6 maschi e 6 femmine) sono stati condotti da due giovani ricercatrici, seguendo il filone teorico secondo cui le giovani donne sono generalmente percepite dai bambini come figure non minacciose e maggiormente amichevoli (Gibson, 2012). Durante le interazioni, si è cercato di stabilire un rapporto non direttivo e di lasciare più spazio di iniziativa possibile ai bambini. Pur mostrandosi attenti e partecipi rispetto alle attività

proposte e alla presenza di persone nuove oggetto di interesse e curiosità, i giovanissimi partecipanti hanno comunque testato i 'confini' dell'autorità delle ricercatrici, ad esempio interrompendo le attività e provando a indirizzarle secondo le proprie preferenze, talvolta anche prevaricando gli altri bambini. Nondimeno, il focus group ha permesso di raccogliere una grande ricchezza di dati, sia dalle risposte di bambine e bambini agli stimoli e alle domande sia dallo sviluppo dell'interazione e dalle dinamiche createsi nel gruppo.

Nella prima parte dell'incontro è stato creato un momento più libero in cui è stato chiesto ai bambini di presentarsi scrivendo su un post-it da appuntare al petto il proprio nome e una parola scelta per descriversi (Sinner *et al.*, 2013). Ideata per allentare la tensione e creare un clima più giocoso e creativo, questa iniziativa ha consentito di facilitare immediatamente la creatività dei partecipanti e stimolarne l'iniziativa. Nella seconda fase, si è chiesto loro di disegnare su un foglio il proprio 'lavoro dei sogni da grande', dando poi a ciascuno l'occasione di presentarlo e discuterlo di fronte al gruppo. Rispetto a un tradizionale focus group, il dispositivo del disegno si è proposto come un punto di focalizzazione condiviso (Gibson, 2012) e come spunto da cui avviare la conversazione collettiva. Le domande poste dalle ricercatrici rispetto a ciascun disegno hanno provato a cogliere dimensioni specifiche della rappresentazione dei bambini rispetto al lavoro scelto.

La prima domanda (*Come mai ti piace questo lavoro?*) ha aiutato le ricercatrici a comprendere quali caratteristiche della professione scelta risultassero attraenti per i bambini; la seconda (*Conosci qualcuno che fa questo lavoro?*) ha permesso di indagare se la scelta del lavoro fosse ispirata da un *role model*, che può essere dato sia da un adulto di riferimento che da un personaggio conosciuto attraverso altre fonti: un personaggio famoso o anche un personaggio immaginario. La terza domanda (*Come hai scoperto questo lavoro?*) ha voluto, invece, analizzare i percorsi che hanno portato i bambini a conoscere la professione scelta e a immaginare di poterla svolgere un giorno; il quarto spunto di discussione (*Cosa bisogna fare per diventare un/a [lavoro scelto]?*) ha portato a discutere le loro idee e conoscenze rispetto al percorso che è necessario intraprendere per svolgere la professione prescelta. Infine, la richiesta di immaginare una giornata-tipo di una persona che svolge il mestiere individuato (*Cosa fa illa [professione scelta] in una giornata tipica? Dove lavora?*) ha avuto l'obiettivo di approfondire le idee e le conoscenze dei bambini rispetto alle dimensioni concrete di cui il lavoro si compone: routine, compiti da svolgere, un luogo di lavoro in cui andare. Nel complesso, attraverso le domande le ricercatrici hanno tentato di ricostruire gli immaginari di bambini e bambine rispetto al mondo adulto del lavoro e di indagare gli elementi che

rendono un lavoro attraente, offrendo quindi un supporto per la proiezione del sé nel futuro e all'identificazione in quel ruolo.

Una volta data a tutti i partecipanti la possibilità di raccontare il proprio immaginario lavorativo e la propria vita futura, le ricercatrici hanno scelto fra i disegni una professione connotabile nell'immaginario collettivo come 'femminile' e una come 'maschile', chiedendo ai bambini e alle bambine di descrivere, tramite dei post-it da attaccare attorno al disegno stesso, quali elementi caratterizzano, secondo loro, una persona che svolge quel lavoro. Lo scopo di questa ulteriore attività è stato incoraggiare i partecipanti a immaginare la dimensione concreta del lavoro in questione e i possibili elementi attrattivi o respingenti da cui è caratterizzato, superando dunque l'etichetta genere-tipizzata di questo attributo. Questo scambio collettivo di idee e opinioni è stato ulteriormente tematizzato, chiedendo agli autori dei disegni prescelti cosa avessero imparato dal dibattito generato: questo ha permesso di raccogliere informazioni su quali aspetti risultano salienti per bambine e bambini nel momento in cui considerano la possibilità di identificarsi in un ruolo professionale diverso e in certi casi lontano dalle loro preferenze.

Ciascun incontro si è concluso cercando di ampliare il dibattito con un'ulteriore domanda rispetto all'immaginario di sé da adulti, indagando quindi impressioni e rappresentazioni che esulano il mondo del lavoro. Volutamente generica e dunque aperta a differenti interpretazioni, questa domanda ha prodotto una ulteriore distinzione tra le classi di età presenti: mentre le risposte dei bambini del terzo anno si sono concentrate su tre temi specifici (la casa, gli animali domestici e il concetto di successo), quelle dei bambini del quinto anno si sono rivelate più sfaccettate e complesse². Sotto la superficie scintillante della ricchezza e della fama, caratteristiche invariabilmente presenti nella maggior parte dei racconti, sono emerse anche, per la prima volta, ombre di insicurezza e timori riguardanti il proprio futuro, lo spettro della solitudine e la paura del fallimento del proprio progetto biografico.

Al termine dell'attività, in linea con quanto comunemente suggerito dalla letteratura metodologica internazionale (Gibson, 2012), le ricercatrici hanno invitato i partecipanti a ribaltare la dinamica dell'incontro ponendo loro domande rispetto a quanto svolto insieme, eventuali dubbi e suggerimenti. In questo modo, i bambini

² Si ricorda che i focus group sono stati realizzati a un anno (scolastico) di distanza rispetto all'inizio della ricerca. I bambini di seconda sono, quindi, passati in terza e quelli di quarta in quinta. Questo ha permesso di dare all'analisi un respiro longitudinale, di verificare come, da un anno all'altro, i bambini possano modificare radicalmente le loro idee, le loro percezioni, le loro aspirazioni e i loro timori.

e le bambine hanno avuto la possibilità di sentirsi maggiormente partecipi nell'attività e parte di una relazione il più possibile paritaria con le ricercatrici; attraverso le domande poste è inoltre possibile indagare quali curiosità i bambini esprimono nei confronti di persone giovani che svolgono una professione per loro nuova e insolita.

2.4 Il contesto territoriale

Il contesto in cui si è svolta la ricerca è quello di due Comuni del Nord Italia, situati nella montagna interna, con una popolazione compresa tra i 2500 e i 3500 abitanti.

L'Agenzia per la Coesione Territoriale classifica i Comuni in termini di lontananza dai servizi essenziali (salute, istruzione e trasporti), definiti dalla presenza in un Comune-polo o in un polo intercomunale – individuati come 'centri di offerta di servizi' – di un'offerta scolastica secondaria superiore completa (NUVAP 2022, p. 8, nota 9), di un ospedale con Dipartimento di Emergenza Urgenza e Accettazione (DEA) di almeno I livello³ e di una stazione ferroviaria almeno di tipo Silver⁴. Una volta definiti i poli, gli altri Comuni sono classificati in base alle distanze da questi misurate in tempi di percorrenza. Secondo questa classificazione, al 2020 i Comuni dove si è svolta la ricerca si configurano come comuni di cintura (con una distanza $\leq$ di 27 minuti) rispetto al polo di riferimento del capoluogo di provincia.

Come in molti piccoli Comuni, anche nei contesti oggetto di analisi si registra un significativo invecchiamento della popolazione che si accompagna a una bassa natalità e a un elevato indice di vecchiaia⁵.

³ «L'ospedale sede DEA di I livello rappresenta un'aggregazione funzionale di unità operative che, oltre alle prestazioni fornite dal Pronto Soccorso, garantisce le funzioni di osservazione, breve degenza e di rianimazione e realizza interventi diagnostico-terapeutici di medicina generale, chirurgia generale, ortopedia e traumatologia, terapia intensiva di cardiologia. Inoltre assicura le prestazioni di laboratorio di analisi chimico-cliniche e microbiologiche, di diagnostica per immagini, e trasfusionali» (Agenzia per la Coesione Territoriale, N.D., p. 1, nota 2).

⁴ Le stazioni ferroviarie di tipo SILVER comprendono «gli altri impianti medio-piccoli con una frequentazione media per servizi metropolitani-regionali e di lunga percorrenza inferiore a quella delle GOLD» (Agenzia per la Coesione Territoriale, N.D., p. 1, nota 3), definite come le 103 stazioni medio-grandi, a loro volta distinte dalle 13 stazioni PLATINUM che superano i 6.000 visitatori al giorno.

⁵ L'indice di vecchiaia è calcolato come il rapporto tra la popolazione over 65 e quella nella fascia di età 0-14 anni.

3. Immaginare in movimento: lettura dei risultati e delle visioni del futuro

3.1 «Paese piccolo, la gente mormora»: narrazioni educative e vincoli del territorio

Come già menzionato, le interviste semi-strutturate con le insegnanti coinvolte nel progetto hanno fornito un prezioso contributo per inquadrare correttamente il contesto socio-economico, culturale, familiare e politico nel quale i bambini e le bambine, protagonisti della ricerca, vivono e sperimentano la propria socializzazione primaria e secondaria.

Un primo elemento degno di nota riguarda la cornice entro cui vengono affrontate o meno discussioni relative al genere nel contesto scolastico. Le tematiche associate a questa dimensione, secondo le insegnanti, continuano infatti a suscitare attriti e tensioni tra l'istituzione scolastica e le famiglie, in modo dissimile rispetto ad altri argomenti potenzialmente sensibili e controversi¹¹:

Il nostro istituto ha un bel progetto di integrazione, e con integrazione si intende integrazione dei disabili, integrazione degli stranieri e integrazione anche sul concetto di genere [...]. Per quanto riguarda l'integrazione dello straniero, l'integrazione del disabile, tutto tranquillo, anzi, per il disabile non c'è nessunissimo problema, per lo straniero non c'è un discorso razziale o cose del genere. Per quanto riguarda il discorso di genere, lì sono più le famiglie che alzano le antenne, pongono dei... dei problemi, dei vincoli... per cui bisogna camminare un po' più sulle uova. Quando si va a parlare,

¹¹ Per ciascuna intervista con le insegnanti, oltre a un nome fittizio, è indicata la classe di cui è responsabile e in cui lavora.

per esempio, di famiglie allargate o cose del genere [...] si alzano gli scudi (Martina, classe IV).

Appare evidente come, a causa dei temi affrontati, anche questa ricerca si sia inserita tra le iniziative che hanno richiesto un certo livello di negoziazione tra la scuola e le famiglie, come descritto d'altronde da numerose analisi rispetto all'educazione di genere nei contesti scolastici e dell'infanzia (Biemmi e Satta, 2017; Cardellini, 2017; Ghigi, 2019; Burgio, 2020). La tensione che spesso ruota intorno a queste tematiche deriva dalla disinformazione che ha sovrapposto la dimensione di genere a quella dell'omosessualità. Questa equivalenza è stata usata come grimaldello politico per scardinare le attività di educazione alle differenze e all'affettività proposte nelle scuole. Possiamo quindi dedurre che l'omosessualità, e in particolare le famiglie omogenitoriali, siano ancora poco conosciute oltre gli stereotipi omofobi che le vogliono rappresentare come relazioni non idonee per una presunta corretta crescita dei bambini. Le difficoltà nelle relazioni fra insegnanti e famiglie emergono anche al di là dell'educazione alle differenze e prendono, nelle parole delle insegnanti, la forma delle differenze generazionali tra modelli educativi:

Dobbiamo fare i conti anche con quello che le famiglie si aspettano che la scuola faccia, perché l'educazione a scuola, purtroppo, risente del...dell'interferenza della famiglia, nel senso che spesso, anche se ci sono dei programmi un po' innovativi o cose del genere, non sempre le famiglie accolgono bene le novità. Sono più tradizionaliste di quanto ci si aspetterebbe. Su certe cose sono molto più innovative, cioè sull'utilizzo magari dei mezzi multimediali sono abbastanza innovativi, però sui contenuti no, bisogna rimanere ancora ancorati ai contenuti di trent'anni fa, di quaranta anni fa... [...] si rifanno alle loro esperienze di quello che faceva la loro maestra e, se non vengono insegnate alcune cose che a loro sono state insegnate a questa età... loro se lo aspettano e lo devi fare. Ecco perché magari si dedica un po' più di tempo a quelle cose che sono sicuramente utili, sicuramente importanti, come appunto l'articolo, l'aggettivo, il nome, il verbo essere e meno alla discussione in classe di tematiche come per esempio la differenza di genere, come... l'accoglienza dell'altro, il... il capire le proprie emozioni che sono invece molto utili, ma per alcune famiglie sono ritenute meno importanti di altro (Carola, classe IV)².

²Tutti i nomi sono di fantasia, per preservare la privacy delle partecipanti.

Alle differenze generazionali a cui si è accennato si aggiungono, in alcuni casi, quelle culturali che possono rendere difficile il dialogo tra genitori e insegnanti a causa di valutazioni diverse dei bisogni educativi dei bambini e, talvolta, per la persistenza di ruoli di genere molto tradizionali nella famiglia, che rendono difficile per il bambino riconoscere nelle maestre delle figure autorevoli con cui sviluppare una relazione di fiducia e di rispetto³.

Il contesto delle classi esaminate è descritto dalle insegnanti come decisamente multietnico, con una compresenza di alunni nati in Italia da genitori con background migratorio, alunni arrivati negli anni della scuola dell'infanzia e altri di recentissimo arrivo. Le difficoltà di inserimento che le maestre riscontrano con i bambini con background migratorio risultano legate alla competenza linguistica e, solo in rari casi, a difficoltà a instaurare relazioni con il gruppo di pari o con gli adulti del contesto scolastico, evidenziando in questo caso la maggiore attenzione dedicata a questa tipologia di temi e una sensibilità più spiccata nei confronti della differenza culturale.

Come anticipato, la ricerca è stata condotta nel 2021, durante la fase di ritorno in presenza della vita scolastica dopo la difficile stagione della didattica a distanza a cui la pandemia da COVID-19 ha imposto di adattarsi. Nelle parole delle insegnanti, l'impatto della didattica a distanza sull'insegnamento risulta molto pronunciato:

È un po' tutto più... rallentato, perché poi quando si torna dalla didattica a distanza bisogna verificare che quanto è stato insegnato sia effettivamente stato appreso, perché poi lì in didattica a distanza ci sono tanto le famiglie dietro che aiutano, oppure che non aiutano l'alunno a... a seguire il percorso e... si va molto più su tematiche di insegnamento [...] sull'alfabetizzazione di base, sulla comprensione del testo, senza andare poi a toccare quegli argomenti che invece avrebbero bisogno di un ampio respiro, di un attimo di riflessione personale (Carola, classe IV).

La didattica a distanza appare quindi come un fattore limitante rispetto alla relazione educativa tra le docenti e il gruppo classe, alle possibilità di dialogo e di lavoro sull'espressione dell'intimità emotiva, obbligando a utilizzare il ridotto tempo disponibile, vincolato dalle caratteristiche delle piattaforme di videocon-

³ È interessante sottolineare a questo proposito come tale punto va a rafforzare e confermare quanto affermato nel capitolo precedente sulla socializzazione di genere alle diverse professioni.

ferenza, per concentrarsi sui contenuti didattici. In questa dimensione di relazione ridotta e confinata dallo e nello schermo, il ruolo genitoriale nell'apprendimento risulta amplificato, con il rischio di un rafforzamento delle disuguaglianze fra gli alunni che hanno a disposizione genitori 'che aiutano', nelle parole delle insegnanti, e quelli che invece, non avendo questa possibilità, rischiano di restare indietro. L'impatto delle restrizioni alla vita scolastica, imposte dalle misure di sicurezza contro il Covid, permane anche con il ritorno in presenza, ad esempio imponendo di rinunciare all'intervallo⁴, rinuncia che altera le forme della socialità e del gioco e, con esse, le possibilità di osservare le dinamiche fra i bambini e di accorgersi di eventuali elementi di problematicità.

Come afferma un'insegnante: «Il Covid ci ha portato via anche questa visibilità, è tutto più sotterraneo [in quanto i bambini] sono sempre al loro posto». Un'altra insegnante ha aggiunto:

Non possono muoversi, spostarsi [...] lo scorso anno anche i banchi erano a coppie, a due a due uniti. Quest'anno invece devono avere la distanza, per cui davvero non riescono proprio a rapportarsi tra di loro [...] anche l'intervallo, il fatto che devono mangiare la merenda e sono seduti e che hanno poco spazio proprio per parlare e anche appunto quindi questo fatto dell'essere uno contro l'altra, diciamo così, un po' si vede meno. Magari fra di loro c'è, però noi non riusciamo a notarlo (Cecilia, classe II).

Un altro ambito in cui emerge l'impatto negativo delle restrizioni dovute al COVID-19 è quello dell'attività sportiva, un ambito importante per confrontarsi con i propri limiti e per imparare ad accettarli:

Quest'anno, non possiamo continuare a lavorare sugli sport di squadra, ovviamente, con il Covid, però ce ne sarebbe bisogno, tanto, tanto, perché il condividere la sconfitta, lo sbagliare sono cose ancora difficili da accettare. Sono ancora un po' piccolini da quel punto di vista. E poi, non potendo lavorare in gruppo, non potendo giocare insieme... eh, manca quella parte (Sara, classe II).

Dal punto di vista socio-economico, i due contesti esaminati sono descritti dalle insegnanti come leggermente differenti tra loro: uno appare caratterizzato dalla presenza di maggiori situazioni di instabilità economica e conflittualità familiare, con alcuni

⁴ Le interviste con le insegnanti sono state svolte nella primavera del 2021.

casi di famiglie separate, in difficoltà finanziarie e con problematiche più complesse che hanno richiesto l'intervento dei servizi sociali (di seguito definito come 'contesto 1'); l'altro come maggiormente stabile, con un forte coinvolgimento della rete parentale allargata (zii, nonni, cugini) nella vita dei bambini e una minore presenza di famiglie con genitori divorziati o separati (di seguito definito 'contesto 2').

In particolare, questo secondo comune viene narrato come caratterizzato da un livello elevato di benessere economico, anche grazie alla presenza di un'importante industria che dà lavoro a molte famiglie nel paese. Significativamente, una maestra ha sottolineato:

Tante mamme non lavorano, mamme dei nostri alunni, e quindi si dedicano ai figli, alla casa. E quindi sono molto presenti nelle vite dei nostri alunni, eh, mentre i padri lavorano tutti (Sara, classe II).

Sebbene ricalchi indubbiamente una suddivisione dei ruoli di genere alquanto tradizionale, la presenza di madri non impegnate nel mondo del lavoro non sembra riflettere, in questo caso, una mancanza di prospettive occupazionali quanto una scelta specifica: la volontà di esercitare un supporto continuo nella vita dei loro figli e in quella della più ampia comunità. Molte di loro sono infatti impegnate in attività di volontariato, nel sostegno alla biblioteca civica e nell'organizzazione di attività sociali, ludiche, educative e sportive per i bambini:

Quei genitori che si trovano spesso, che hanno il tempo per farlo perché la mamma non lavora o ha appena avuto un figlio oppure ha un figlio grande che non deve più seguire e uno piccolo, quindi esce spesso, va all'oratorio [...], porta i bambini al lago, li porta al parco, parla con le altre mamme: 'Facciamo? Lo portiamo?' oppure 'Sono andata, ho fatto, ho visto...'. E c'è una sorta di contagio positivo, ma i genitori che [...] non escono, che non frequentano, eh, le altre mamme [...] non sanno di questo e non... non portano i figli a fare queste attività. Di solito, quelli che partecipano ai lavori che si fanno con la biblioteca extra scuola o quelli che vanno sono sempre gli stessi (Ottavia, classe II).

Da questo stralcio di intervista emerge parallelamente una certa incompatibilità tra un eventuale lavoro retribuito e la loro presenza attiva e di supporto alla comunità scolastica in senso lato. La partecipazione a questa varietà di attività extrascolastiche organizzate dai genitori si riverbera sui vissuti quotidiani di bambini e bambine e concorre anche ad ampliare le divergenze di stili di vita e possibilità economiche, come notato da un'altra insegnante:

Il problema è che alcuni bambini sono super stimolati, quando devono raccontare, hanno veramente tanto da dire. Invece chi, banalmente, va al mare sempre nello stesso posto e va in vacanza solo d'estate, non ha mai visitato un museo, i libri sono quelli solo della biblioteca della scuola, quando poi deve raccontare, magari fa più fatica e quindi si sente un pochettino inferiore rispetto ai compagni. E lì si vedono... è brutto da dire, ma lì le differenze si vedono tra chi ha tanto da raccontare, ha visto realtà differenti, e chi invece vive nel paesino e la famiglia vive nel paesino e si accontenta di... di questa tranquillità, e gli va bene così (Sara, classe II).

A emergere, in sostanza, è un quadro dove il background socio-economico e la rete di legami sociali nella comunità rappresentano fattori positivi che permettono ad alcuni bambini di allargare i propri orizzonti, di essere esposti sempre a nuovi stimoli e di continuare a socializzare anche al di fuori del contesto scolastico. Secondo le insegnanti intervistate, al contrario, in coloro che non dispongono dello stesso capitale sociale e culturale sembra emergere una relativa ristrettezza degli orizzonti immaginativi e di spazi di pensabilità. Questa narrazione non può non farci tornare in mente le teorie di Basil Bernstein (1971) che sostengono l'esistenza di una correlazione positiva tra capacità verbale dei bambini e status sociale medio alto delle famiglie di origine⁵.

Il contesto geografico è indicato quindi come un elemento significativo che, secondo le insegnanti, influenza il vissuto dei bambini e quindi anche le capacità creative di immaginazione del sé e del proprio futuro. Riflettendo ancora sulle caratteristiche del luogo di vita dei suoi alunni, una insegnante ha sottolineato:

⁵ Nel dibattito sulle cause e sulle persistenze delle disuguaglianze nel passaggio da una generazione all'altra emerge, già negli anni Settanta del secolo scorso, la voce di Bernstein che sostiene che gli/le studenti provenienti da contesti economicamente e socialmente svantaggiati sono gravati da una penalizzazione che si sviluppa in età precoce e si manifesta fin dai primi anni di scuola. Questo svantaggio è attribuibile a fattori linguistici e culturali legati all'ambiente familiare in cui questi alunni crescono, e alle scarse stimolazioni a cui sono stati esposti. Di conseguenza, tali studenti risultano meno preparati rispetto ai loro coetanei che crescono in famiglie di status medio-alto nell'affrontare le sfide scolastiche e nel soddisfare le aspettative educative. In questo contesto si inserisce la nota distinzione teorica elaborata da Basil Bernstein, che identifica due forme di codici linguistici: il 'codice ristretto', tipico delle classi sociali meno avvantaggiate, e il 'codice elaborato', più comune nelle classi agiate, che influenzano il modo di utilizzare il linguaggio e di relazionarsi con la realtà (Bernstein, 1971). Tali risultati sono stati poi confermati da innumerevoli indagini che mostrano la correlazione tra origini sociali e competenze linguistiche già nella scuola primaria, anche a livello internazionale (ad es. IEA-PIRLS).

Secondo me c'è una differenza molto marcata tra il vissuto di un bambino che vive in un piccolo paese e il vissuto di un bambino che vive in una città e che può quindi avere una... come si può dire? Un'esperienza da cittadino, ma anche semplicemente un contesto con più abitanti e quindi con la possibilità di incontrare molte più persone, dove ci possono essere molte più attività... e la capacità quindi dei nostri alunni di proiettarsi anche rispetto a delle possibilità di... di gioco, di lavoro, di qualsiasi cosa, è... media, non è né da bambino isolato su per le montagne né da bambino che vive in una metropoli (Carola, classe IV).

Il contesto pare però beneficiare della prossimità con la natura («abbiamo i boschi, le montagne, d'estate, il parco giochi dei bambini, la spiaggia, c'è una spiaggia attrezzata bellissima, con la piscina, il lago») che, nelle interviste, si traduce in una maggiore libertà e possibilità di autonomia per i bambini rispetto a contesti più urbanizzati:

Qui invece... un po' perché ci sono anche le contrade per cui non ci sono automobili e uno può andare in giro anche, diciamo così, da solo. No, non hanno... non ci sono questi pericoli. E poi, comunque, davvero uno si fida anche forse di più che in una città [...]. Ripenso a quando, appunto, insegnavo in una cittadina e non è che un bambino di sette-otto anni andava da solo a comprarsi le figurine o le caramelle, cosa che invece qui succede tranquillamente (Cecilia, classe II).

Un altro elemento saliente del territorio è la forte vocazione turistica, soprattutto estiva, che influenza la costruzione di nuovi legami e una certa interattività dei propri abitanti:

Siamo in una zona turistica sul lago, per cui d'inverno siamo... siamo solo noi, ci conosciamo tutti [...]. D'estate, Covid a parte, c'è un gran movimento turistico, anche di stranieri, per cui immagino ci siano una o più famiglie che abbiano questo tipo di relazione, e di conseguenza anche i bambini (Carolina, classe II).

Queste caratteristiche consentono inoltre a molte famiglie di trascorrere le vacanze senza doversi spostare eccessivamente dalla propria area di residenza, diminuendo dunque notevolmente i costi economici e organizzativi altrimenti richiesti («Davvero uno che non può permetterselo può tranquillamente rimanere qua, senza soffrire»). Gli effetti benefici del contesto territoriale sulla qualità della vita delle famiglie e dei bambini costituiscono in definitiva un aspetto saliente e

ricorrente nelle descrizioni delle insegnanti, secondo cui il contesto di provincia è decisamente più ricco di stimoli e avventure per i bambini.

Altrettanto ricche, sebbene non sempre scevre di criticità, risultano le relazioni tra genitori e insegnanti. «Paese piccolo, si mormora, le voci corrono»: abitare in un paese relativamente piccolo e denso di relazioni interpersonali implica anche, inevitabilmente, che spesso le insegnanti abbiano facilmente accesso al mondo privato dei propri alunni attraverso canali informali alternativi. Questo consente loro di approcciarsi con maggiore consapevolezza e sensibilità a difficoltà e vulnerabilità specifiche degli studenti, come la separazione dei genitori o problematiche economiche, ma può anche provocare tensioni e frustrazioni per una possibile mancanza di privacy e di disconnessione dall'ambito lavorativo. Significativamente, il contesto del paese presenta anche forti legami di solidarietà e relazioni di prossimità ben strutturate, come esemplificato dal seguente stralcio:

Io ho vissuto in città, e sto molto bene nel paese perché ci si conosce tutti. Quando c'è qualcuno che ha un problema, bene o male c'è comunque una sorta di solidarietà, anche solo verbale [...] Eh, in città quasi quasi non conosci neanche chi abita nel tuo palazzo. E questa cosa non può non influire su...sulla crescita di un bambino, secondo me (Carolina, classe II).

Questa dimensione di coesione e forte interdipendenza si riverbera anche nelle relazioni amicali e di conoscenza fra i bambini, quasi tutte cominciate sin dalla scuola dell'infanzia per via, anche, delle piccole dimensioni delle classi.

Un altro elemento centrale nella vita della comunità è la religione, presente nella quotidianità attraverso le attività di catechismo e l'oratorio, che costituiscono importanti momenti di aggregazione e socialità per i giovani e le famiglie. Un ruolo analogo lo riveste la Polisportiva, dove i bambini hanno l'opportunità di cimentarsi in discipline sportive di gruppo e individuali.

La discussione delle dinamiche familiari e di quelle tra istituzione scolastica e famiglie ha portato le insegnanti intervistate a soffermarsi, in un secondo momento, sulle interazioni connotate dal genere all'interno delle proprie classi. A emergere, in questi commenti, sono diverse istanze di eteronormatività soprattutto tra i gruppi di bambini maschi, trasformatesi in alcuni casi in episodi di aggressività ed esclusione di altri bambini, definiti dalle maestre come più 'sensibili' e di conseguenza presi di mira da alcuni compagni di classe:

Ci sono un paio di maschi da noi che sono invece molto, molto dolci, molto sensibili e questi maschi di cui dicevo prima [quelli portatori di una visione

della maschilità più tradizionale] li rifiutano proprio. Li considerano proprio negativamente [...] Però sotto sotto c'è questo, questo rifiuto...davvero sembra che percepisca in loro degli aspetti femminili che lo infastidiscono (Carolina, classe II).

Gli episodi descritti, sebbene avvenuti tra alunni relativamente piccoli della scuola primaria, sembrano richiamare, a tratti, dinamiche di contrapposizione interna coerenti con il modello di maschilità egemonica (Connell, 2005), in cui attraverso la competizione viene stabilita una superiorità gerarchica dei soggetti più forti nei confronti di quelli più deboli. Seppure con alcune eccezioni, le forme di socialità riscontrate in classe sembrano rispettare chiari confini di genere:

Tendenzialmente le bambine stanno con le bambine e i maschi con i maschi. Poi ci sono delle bambine che giocano anche con i maschi senza problemi e viceversa. Però sono già più una minoranza, ecco (Carolina, classe II).

Se siamo dentro è più facile che stiano separati; se siamo fuori in cortile [...] ci sono un paio di bambine che sono tranquille, leggono, e gli altri giocano tutti insieme (Nadia, classe II).

Questa configurazione dei ruoli e dinamiche di genere non è tuttavia immutabile e data per scontata; la presenza di bambine considerate più 'assertive' nello sfidare tali configurazioni e confrontarsi con i coetanei maschi viene riportata con orgoglio dalle maestre, come emerge nella seguente narrazione:

Questo mi piace, che resti in fondo come caratterino, perché si sanno ben difendere, nel senso che, se c'è un bambino che fa delle battute anche magari spiritose per loro, eh, e alle bambine dà fastidio, rispondono molto bene, non si lasciano per niente sopraffare e non... non sempre ce lo vengono a dire subito perché... sì, lo dicono magari dopo, perché prima hanno già risposto loro, ecco. Quindi al racconto 'gli abbiamo detto così e così, giusto?', sempre, diciamo brave, giusto. E quindi sono anche... sanno gestire, sanno tenere testa, ecco, a qualsiasi atteggiamento non sempre positivo di alcuni maschietti (Alice, classe IV).

In questo stralcio appare particolarmente significativo che l'insegnante, una donna, riconosca un valore positivo alla capacità delle bambine di reagire agli atteggiamenti «non sempre positivi» dei compagni, evidenziando una certa

consapevolezza delle interazioni di genere presenti nella classe e mostrando la propria approvazione alla loro messa in discussione. Questo aspetto appare coerente con la prospettiva esibita nel complesso da tutte le insegnanti intervistate, dichiaratesi estremamente favorevoli non solo a discutere tematiche di genere con gli allievi, ma anche a incoraggiare una maggiore flessibilità dei loro ruoli e delle dinamiche.

Tuttavia, nella pratica, questa disponibilità si scontra con una realtà più complessa. Quando si tratta della riproduzione delle disuguaglianze di genere nel rapporto con i bambini, le insegnanti mostrano livelli diversi di riflessività sulle proprie pratiche educative e sulla capacità di contrastare gli stereotipi di genere o di stemperare la contrapposizione tra maschi e femmine.

Da un lato, sono stati descritti tentativi di proporre materiale didattico contenente contro-narrazioni che puntano a scardinare gli stereotipi di genere, esibendo una buona consapevolezza rispetto alle criticità dei prodotti culturali mainstream rivolti ai bambini, insieme a riflessioni sul tema a partire da spunti di attualità o argomenti affrontati nella didattica (ad esempio, i ruoli di genere in alcune civiltà antiche o le figure femminili nella scienza, come Margherita Hack).

D'altro canto, si percepisce ancora la mancanza di uno sguardo pienamente informato da una prospettiva di genere, che in alcuni casi scivola inconsapevolmente su rappresentazioni stereotipicamente essenzialiste: in diversi passaggi, ad esempio, le bambine vengono definite «più perfide» nei litigi e maggiormente capaci di serbare rancore le une verso le altre; nel gioco i bambini sono considerati «bisognosi di tanto spazio» e «di muoversi tanto», le bambine come orientate più spesso su attività tranquille come leggere, disegnare o giochi che si possono fare stando sedute. L'aggressività relazionale, definita come l'uso intenzionale di comportamenti volti a danneggiare le relazioni interpersonali altrui (Grotper e Crick, 1996), è più frequentemente associata alle ragazze rispetto ai coetanei maschi, anche a causa dei processi di socializzazione che scoraggiano nelle bambine forme di aggressività fisica o diretta. Questo fenomeno è spesso interpretato attraverso un doppio standard morale: comportamenti come il pettegolezzo, l'esclusione o la manipolazione emotiva, quando agiti da soggetti femminili, tendono a essere letti come 'perfidi' o 'subdoli', mentre analoghe forme di competizione sociale maschile vengono minimizzate o normalizzate (Eagly e Wood, 2012). Queste letture – che possiamo indicare come dovute a una neutralità dello sguardo delle insegnanti rispetto alle dinamiche di genere nel gruppo classe – talvolta oscurano le prevaricazioni dei maschi sulle femmine, per esempio nell'occupazione dello spazio durante i momenti di ricreazione.

3.2 I disegni: tracce visive di sogni e possibilità

Uno dei primi passaggi della ricerca ha previsto la realizzazione e raccolta di disegni da parte dei bambini più piccoli con la richiesta di raffigurare il proprio lavoro futuro ideale. Questa prima fase ha coinvolto un totale di 31 bambine e 24 bambine al secondo anno della scuola primaria.

Come messo in luce nel primo capitolo, le professioni possono essere classificate come *agentica*, se caratterizzate da una prevalenza di orientamento al compito (*task-orientation*), o come *communal*, se caratterizzate dalla prevalenza di un orientamento verso le relazioni. Poiché gli stereotipi di genere sono sostanzialmente funzionali alla divisione sessuale del lavoro, le professioni *communal* sono tipicamente connotate come femminili, mentre le professioni *agentica* come tipicamente maschili, in linea con le caratteristiche e le attitudini che gli stereotipi attribuiscono a donne e uomini. Le rappresentazioni fornite dei bambini possono quindi essere considerate tradizionali rispetto ai ruoli di genere se ripropongono un immaginario che si divide lungo questa linea di demarcazione, mentre si presentano atipiche rispetto al genere se la attraversano e presentano rotture o discontinuità.

Nel plesso del paese con più abitanti e, apparentemente, con maggiori condizioni di fragilità (il 'contesto 1') sono stati raccolti complessivamente 35 disegni, di cui 21 realizzati da bambine e 14 da bambini.

Fiorista, pasticceria, mamma e ballerina: nelle professioni ritratte⁶ dalle bambine è possibile riscontrare una forte tipizzazione di genere, dove prevalgono i lavori di cura, sia nei confronti delle persone che nei confronti degli animali, seguiti da professioni legate all'orizzonte del quotidiano e da quelle legate al mondo dello spettacolo (come la cantante e la YouTuber) e alla sfera della creatività e dell'espressione personale (scrittrice, pittrice). Sembrano rivestire invece un ruolo marginale le professioni legate all'ambito sportivo, con solamente una bambina desiderosa di divenire una ballerina, mentre sono presenti alcune professioni atipiche rispetto alla connotazione di genere: la studiosa dei dinosauri, la macellaia, la finanziaria e la pilota d'aerei. Infine, una bambina non ha immaginato il suo orizzonte da adulta in termini di un ruolo professionale, affermando invece di

⁶ Le professioni rappresentate dalle bambine del primo contesto sono: (3) veterinaria; (2) medico, (2) fiorista, (1) finanziaria, (2) maestra, (1) YouTuber, (1) studiosa dei dinosauri, (1) cantante, (1) ballerina, (1) addestratrice di cavalli, (1) macellaia, (1) pasticceria, (1) pittrice, (1) scrittrice, (1) 'girare il mondo', (1) pilota d'aereo e (1) mamma.



Fig. 1: femmina, allevatrice-veterinaria.

immaginarsi a ‘girare il mondo’ e rappresentandosi sopra un gigantesco mappa-mondo, mentre un’altra si è rappresentata impegnata a rimboccare le coperte a un bambino, nel ruolo di madre.

Fra i maschi⁷ invece si è riscontrata una posizione di preminenza per la professione del pompiere/vigile del fuoco e per le professioni legate al mondo dello sport, anche queste con decise connotazioni di genere come il calciatore e il pilota di Formula 1. Seguono poi le professioni legate alla sfera della quotidianità, il bancario (seppur ridefinito come banchiere), il poliziotto, l’operaio in fabbrica e il pizzaiolo. Infine, uno dei disegni rappresenta una professione legata al mondo dell’intrattenimento (streamer), e sono presenti anche lavori che riuniscono le dimensioni della scienza e degli animali (biologo marino) e uno che risulta atipico rispetto alle scelte dei coetanei ma comunque legato a un ruolo inequivocabilmente maschile: il Papa. A differenza delle coetanee, non si registra nessun attraversamento dei confini di genere tra i bambini: tutte le professioni ritratte attingono e si attengono a un immaginario fortemente maschile e di tipo *agentic*.

⁷ Le professioni rappresentate dai bambini del primo contesto sono: (3) pompiere, (2) calciatore, (2) pilota di Formula 1, (1) operaio in fabbrica, (1) biologo marino, (1) streamer, (1) Papa, (1) ‘bancario anzi banchiere’, (1) pizzaiolo e (1) poliziotto.



Fig. 2: femmina, maestra-baby sitter.

Per quanto riguarda invece il paese con minori abitanti e un maggior grado di benessere (il 'contesto 2'), i 20 disegni raccolti sono equamente distribuiti tra bambine e bambini. Al contrario dei coetanei del precedente contesto, questa volta i bambini hanno arricchito i loro disegni di elementi testuali utili a definire meglio il tipo di lavoro raffigurato e le motivazioni alla base delle loro scelte.

Un interessante primo elemento di distinzione è riscontrabile nei disegni realizzati dalle bambine⁸, con quattro alunne che hanno deciso di rappresentare più di una attività futura, dividendo il foglio a metà. Fra le professioni scelte, occupano una posizione di preminenza i lavori di cura, che anche in questo caso si declinano in cura delle persone (maestra, baby sitter) e cura degli animali (veterinaria, toelettatrice, allevatrice, insegnante di equitazione), seguite da quelle legate alla sfera della creatività (pittrice, scrittrice, stilista). Al di là di questi raggruppamenti tematici, gli altri disegni ritraggono una sportiva, una poliziotta e una cuoca: un immaginario sostanzialmente femminile, dunque, con l'unica

⁸ Le professioni rappresentate dalle bambine nel secondo contesto sono: (1) stilista, (1) sportiva, (1) toelettatrice di animali, (1) pittrice, (1) scrittrice, (2) veterinaria, (1) insegnante di equitazione, (1) poliziotta, (2) maestra, (1) cuoca, (1) baby-sitter, (1) allevatrice. Un numero maggiore di dieci, perché in alcuni disegni hanno indicato più professioni.

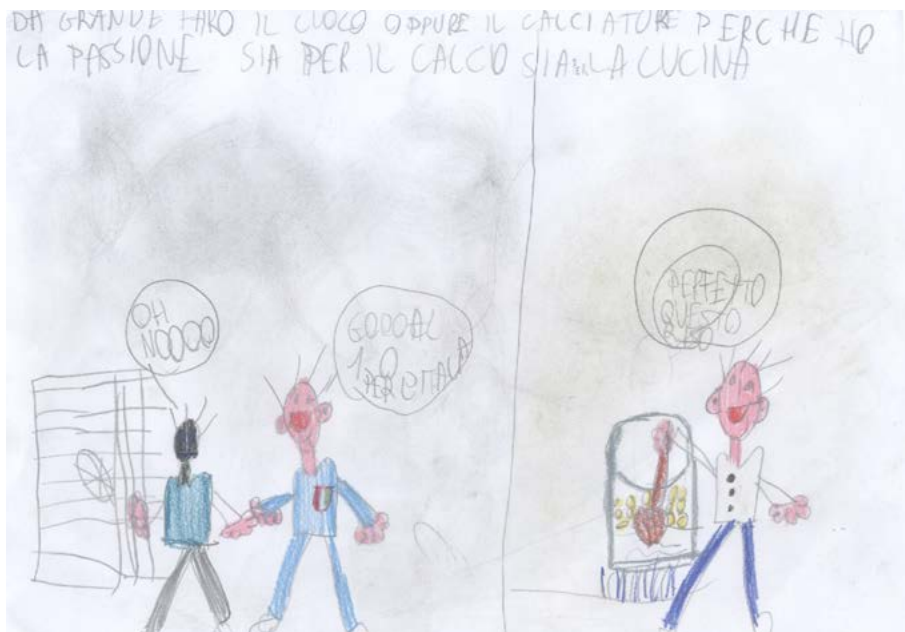


Fig. 3: maschio, calciatore-cuoco.

eccezione della poliziotta che è disegnata mentre insegue di corsa un uomo vestito di nero con una mascherina sul volto. Le motivazioni, laddove presenti, fanno riferimento a un interesse specifico per ciò che, secondo le bambine, distingue quel preciso lavoro. Ad esempio:

Da grande vorrei fare la tosatrice di cani perché mi piacciono gli animali, soprattutto i cani, e mi piace vederli puliti (Marta, classe II, contesto 2).

Da grande vorrei fare la pittrice e scrittrice perché mi piace tanto disegnare e anche scrivere storie (Sara, classe II, contesto 2).

Per quanto riguarda i maschi⁹, appare evidente un immaginario dove occupano un ruolo significativo le professioni militari (soldato, pilota di elicotteri, poliziotto), quelle legate al cibo (ristoratore, cuoco), allo sport (pilota di Formula 1, calciatore) e il mestiere del pilota d'aerei, seguite poi dallo Youtuber/gamer,

⁹ Le professioni rappresentate dai bambini del secondo contesto sono: (2) pilota d'aereo, (1) soldato, (1) Youtuber/gamer, (1) cuoco, (1) calciatore, (1) maestro, (1) poliziotto, (1) ristoratore, (1) pilota di Formula 1, (1) pilota di elicotteri e pompiere.



Fig. 4: maschio, maestro.

dal maestro e dal pompiere. Anche in questo caso si tratta di un immaginario fortemente maschile e *agentic*, con l'unica eccezione del maestro, una professione più legata alla quotidianità e alla cura di cui i bambini stessi possiedono pochi modelli di riferimento concreti. Fra le motivazioni espresse ai margini del disegno compaiono alcuni riferimenti a dei *role model* specifici e fortemente ancorati nella propria esperienza di vita:

Youtuber video gamer perché sono appassionato di Youtube e video giochi tipo Minecraft e a giocare con altre persone tipo Lyon lo youtuber¹⁰ (Dario, classe II, contesto 2).

¹⁰ Lyon, al secolo Ettore Canu, è la star del canale YouTube «WhenGamersFail►Lyon», che oggi conta più di cinque milioni di iscritti, nonché autore di diversi libri per bambini ispirati al mondo di Minecraft. I suoi contenuti, rivolti a un pubblico molto giovane, riguardano videogiochi come *Minecraft*, *Roblox*, *Among Us*, nonché sfide, scherzi e situazioni spaventose che vedono protagonisti i suoi amici.

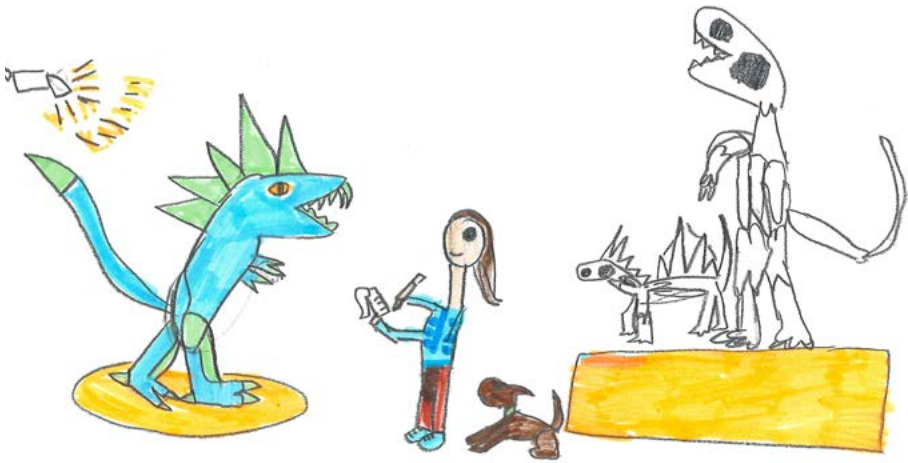


Fig. 5: B., femmina, studiosa dei dinosauri.

Da grande vorrei fare il militare che guida gli elicotteri perché è il sogno di mio nonno (Maurizio, classe II, contesto 2).

Altre motivazioni per la scelta di un lavoro riguardano l'interesse – o meglio, la passione – per le mansioni svolte, in un caso, la trasposizione nel futuro degli attuali rapporti di amicizia attraverso la condivisione di un lavoro:

Da grande vorrei aprire un ristorante/bar con [nomi di quattro bambini] perché abbiamo deciso che lo faremo e anche perché sono i miei migliori amici (Saverio, classe II, contesto 2).

Ancora una volta, dall'analisi dei disegni emerge un immaginario, sia per le bambine sia per i bambini, caratterizzato da una forte marcatura di genere: mentre le prime esprimono una forte inclinazione per ruoli e posizioni in cui sono presenti animali e bambini, o in cui possono risultare famose e 'alla moda', i secondi appaiono maggiormente attratti dagli sport, dalle professioni in divisa, dai videogiochi e dagli aerei. È inoltre interessante evidenziare come tra le bambine sia possibile riscontrare una maggiore scelta di lavori 'atipici' rispetto al genere, mentre fra i maschi l'unico scostamento di questo tipo è rappresentato dal disegno raffigurante un maestro, confermando la maggiore propensione delle bambine a un attraversamento dei confini e degli stereotipi.

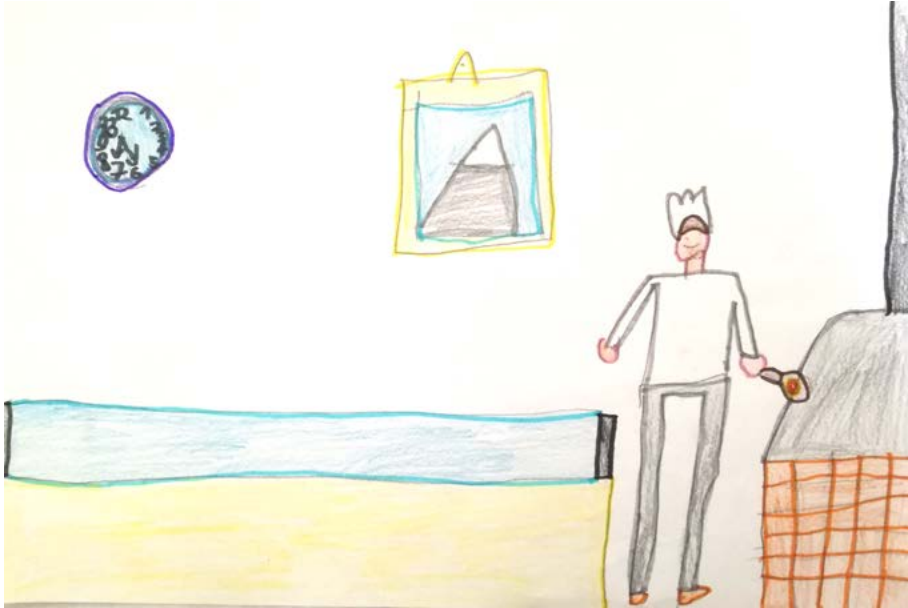


Fig. 6: B., maschio, pizzaiolo.

3.3 I testi scritti: parole per immaginare il futuro

3.3.1 «La vita senza sogni è come un campo arido, gelato dalla neve»: le aspirazioni professionali

Il primo dato saliente per quanto riguarda le quarte elementari del primo paese ('contesto 1') è la varietà di professioni citate (29 lavori per i 15 maschi¹¹, 36 lavori per le 12 femmine¹²), che probabilmente riflette la diversità di stimoli ed esperienze a cui questi bambini e bambine hanno accesso nel proprio contesto di vita.

¹¹ Le ventinove professioni nominate dai bambini del primo contesto sono: gestire un agriturismo, frantoiano, pompiere, ingegnere, muratore, youtuber, calciatore, avvocato, chimico, dottore, idraulico, lavorare con i robot, fisico, pizzaiolo, camionista, allevatore, tecnico, programmatore, militare, tennista, barista, archeologo, detective, agente segreto, restauratore, gestire l'azienda di famiglia, pilota di Formula 1, astronauta, meccanico di Formula 1.

¹² Le trentasei professioni nominate dalle bambine del primo contesto sono: dottoressa, astronoma, maestra, scrittrice, ingegnere chimico, esploratrice, youtuber, pasticciere, infermiera, ballerina, imbianchina, pizzaiola, illustratrice di libri, storica, artista, stilista, carabiniere/poliziotto, parrucchiera, giocatrice di basket, avvocato, veterinaria, toelettatrice di animali, insegnante, baby-sitter, calciatrice, scalatrice, allevatrice, postina, DJ, addestratrice di cani, cavallerizza, donna fattore, zoologa, atleta, modella e dentista.

Analizzando le professioni scelte dalle bambine, spicca la compresenza di un immaginario legato ad ambiti tradizionalmente femminili come la cura (delle persone, ma soprattutto degli animali: ad esempio dottoressa, dentista, baby sitter, veterinaria, toelettatrice di animali, addestratrice di cani, fattore), la moda e la bellezza (parrucchiera, stilista, modella), lo spettacolo (youtuber, DJ) e gli sport considerati femminili (ballerina, cavallerizza), insieme a una apertura verso professioni più *agentic* (ad esempio astronoma, ingegnere chimico, esploratrice, imbianchina, scalatrice). Gli animali e il desiderio della loro cura assumono un ruolo preminente nell'immaginario delle bambine, mentre solo uno dei bambini da grande si immagina allevatore. La difficoltà di pensarsi in ambiti percepiti come maschili da parte delle bambine emerge a tratti anche a livello linguistico: alcune professioni, come carabiniere, avvocato, ingegnere, pompieri e fattore, sono riportate al maschile anche dalle stesse bambine che hanno dimostrato di ricorrere al femminile per nominare altre professioni.

Per quanto riguarda i maschi, la marcatura di genere dell'immaginario risulta ancora più forte: predominano ambiti *agentic* come quello dello sport (calciatore, tennista, pilota di Formula 1), della tecnica (muratore, idraulico, meccanico di Formula 1), della tecnologia (ingegnere, programmatore, lavorare con i robot), della scienza (chimico, fisico, archeologo, astronauta), mentre sono del tutto assenti professioni legate a dimensioni più femminilizzate, con la parziale eccezione del medico, percepito come un lavoro di cura delle persone. Questi dati confermano la tendenza verso un ampliamento degli orizzonti delle bambine con il progressivo avvicinamento ad ambiti da sempre percepiti come maschili quali la scienza o le professioni mediche, a cui non corrisponde uno speculare avvicinamento dei bambini ad ambiti tradizionalmente considerati femminili.

La capacità di immaginarsi come adulti appare strettamente legata alle proprie esperienze di quotidianità, che si dividono nelle seguenti categorie: quelle mediate da adulti significativi (genitori e altri parenti), quelle vissute nei contesti d'esperienza della scuola e delle attività extrascolastiche (sport, vacanze...) e quelle vissute attraverso i media, come giochi, libri, videogiochi e televisione.

Per quanto riguarda il peso dei *role model*, i padri appaiono piuttosto presenti nelle narrazioni sia per i maschi che per le femmine, condividendo con i figli e le figlie attività legate alla propria professione e altre esperienze:

Voglio intraprendere queste attività perché le svolge il mio papà ed io mi diverto ad aiutarlo (Paolo, classe IV, contesto 1).

Questa passione è nata da quando ho costruito un drago robotico insieme a mio papà (Fabio, classe IV, contesto 1).

Mi piacerebbe, poi, avere un orto. Il mio papà ne possiede uno piccolo, e vado sempre ad aiutarlo (Sara, classe IV, contesto 1).

Riguardo invece alle *role model* femminili, solo un bambino immagina di svolgere un lavoro ispirato da una figura adulta nella sua vita, affermando: «Mi piacerebbe anche fare l'ingegnere come la nonna». Per le bambine, prevedibilmente, la madre rappresenta più spesso un riferimento non per il lavoro che svolge, ma per le abitudini, gli usi e le pratiche condivise insieme nella quotidianità:

Questa passione [fare la parrucchiera] mi è venuta grazie alla mamma, perché mi fa sempre delle bellissime acconciature (Daniela, classe IV, contesto 1).

Poi mia mamma (anche lei da piccola correva) si iscrisse come allenatore e l'idea mi piacque moltissimo (Luisa, classe IV, contesto 1).

Il lavoro della madre è menzionato in un solo caso da due sorelle (capo infermiera) mentre quello del padre in quattro casi (gestisce un agriturismo, camionista, possiede un'azienda, imbianchino)¹³. Altri adulti significativi con cui i bambini condividono esperienze e che prendono come riferimento per immaginare il proprio futuro sono gli zii e i nonni, seguiti poi da fratelli, sorelle e cugini. Solo in due casi sono presenti *role model* esterni al contesto familiare, lo youtuber Zerbiian¹⁴ e il corridore Davide Raineri¹⁵. La ridotta importanza delle

¹³ È importante sottolineare che non è stato chiesto né ai bambini né alle famiglie, né alle insegnanti di fornire informazioni socio-demografiche sui partecipanti alla ricerca, per ragioni legate al rispetto della privacy dei minori coinvolti. Non abbiamo quindi modo di conoscere le occupazioni effettivamente svolte dai genitori dei singoli bambini coinvolti nella ricerca né altre informazioni che possano illuminare il loro background socio-economico, all'infuori di quanto da loro raccontato nei loro elaborati. Tuttavia, il fatto stesso che i bambini e le bambine, a parte le eccezioni citate, non abbiano sentito il bisogno di fornire informazioni sul lavoro dei genitori attesta che per loro non si tratta di un'informazione rilevante da inserire nel loro discorso.

¹⁴ Zerbiian, o Zerbi, al secolo Luca Esposito, è uno youtuber italiano che produce contenuti rivolti a un pubblico molto giovane, attivo su due canali, uno con un milione di iscritti, e uno con 756.000 iscritti. I suoi contenuti includono spesso sfide su videogame popolari come *Stumble Guys*, *Fortnite* e *Clash Royale*, reaction a contenuti virali, scherzi e *challenge*, e spesso vedono come co-protagonista la sorella Sara.

¹⁵ Davide Raineri, nato nel 1973, è un atleta noto per aver stabilito il record mondiale sul miglio *outdoor* e sui 3000m *outdoor* per gli over 45.

professioni svolte dai genitori nelle produzioni di significati di questi bambini e bambine, al contrario di quanto affermato da ricerche svolte negli anni Novanta (Trice *et al.*, 1995), suggerisce la necessità di ricalibrare la centralità delle figure genitoriali come *role model* professionali, prestando invece maggiore attenzione al loro ruolo come mediatori di esperienze significative (Fulcher, 2011), attraverso le quali i bambini possono entrare in contatto e mettersi alla prova con ambiti nuovi, come avviene nei casi in cui partecipano alle attività degli adulti, aiutandoli:

Un giorno il mio nonno mi chiese di aiutarlo: gli passavo i mattoni, lo aiutavo a mettere il cemento, lo aiutavo a verniciare i muri (Martino, classe IV, contesto 1).

Mentre stavo aiutando papà a pitturare il tetto della casa che i nonni stanno mettendo a posto e in cui dovrebbero andare a vivere, mi è venuto in mente un altro lavoro che vorrei praticare: l'imbianchina (Sharon, classe IV, contesto 1).

Queste esperienze di condivisione di compiti pratici con gli adulti da un lato rendono più leggibile e meno opaco il mondo adulto, dall'altro contribuiscono a sviluppare nei bambini e nelle bambine un senso di fiducia nelle proprie capacità che può aiutare ad attraversare i confini di genere.

Per quanto riguarda invece le esperienze vissute al di fuori dell'ambito familiare, i due contesti prevalenti nel racconto di bambini e bambine sono rappresentati dalla scuola e dallo sport:

Quando a scuola abbiamo iniziato ad usare i computer la cosa mi è piaciuta e quindi ho desiderato lavorare con i robot (Marco, classe IV, contesto 1).

Vorrei fare il calciatore. Fin da piccolo mi era nata questa passione, così avevo iniziato a seguire gli allenamenti di calcio che mi hanno aiutato a non cambiare idea (Brando, classe IV, contesto 1).

Indubbiamente, dai diversi racconti dei giovani partecipanti emerge una grande ricchezza di esperienze: lo sci, il calcio, la pallacanestro, il tennis, le esperienze nella natura e con gli animali, l'equitazione, sono solo alcune delle attività praticate, confermando la descrizione delle insegnanti di un contesto ricco di opportunità e caratterizzato da un buon livello di benessere economico.

Infine, un ruolo preminente è quello dei media: quasi tutti i bambini e le bambine hanno descritto dettagliatamente il loro utilizzo familiare e quotidiano

con giocattoli, libri, videogiochi e televisione (cartoni animati, documentari, telegiornali) come momenti di scoperta:

Mi sono indirizzato sulla strada dei videogiochi e quindi nel percorso dello youtuber. Fin da quando avevo 7 anni guardavo tanto youtube (Paolo, classe IV, contesto 1).

Da grande voglio fare il chimico. Questa passione è nata quando mia madre mi comprò un libro che parlava di scienza. Dopo quello ne arrivarono altri. A Natale i miei parenti mi regalarono anche un microscopio e io ne fui molto felice (Fabio, classe IV, contesto 1).

Quando divenni un po' più grande ho iniziato ad ascoltare il telegiornale: certe volte parlava di astronauti ritornati sulla Terra, oppure partiti per lo spazio. E da allora è nato in me il desiderio di diventare astronoma (Matilde, classe IV, contesto 1).

Da queste descrizioni emergono da un lato l'accesso a un'ampia gamma di informazioni e stimoli, dall'altro l'immagine di adulti che incoraggiano gli interessi dei figli attraverso regali e condivisione di esperienze. La possibilità di cimentarsi in attività diverse offre a bambine e bambini opportunità di scoprire in cosa possono essere bravi, oltre a quella di conoscere diversi ambiti di lavoro e di esperienze:

Perché fare la scrittrice? Perché mi vengono storie nella testa. Mi è venuta anche una fiaba. Ma non solo per quello. Una volta, in un tema per la scuola, ho ricevuto nove! Dovete sapere che è molto difficile prendere quel voto. A me, sinceramente, non interessano i voti ma quello *mi ha fatto capire che sono brava* e che i miei testi vengono apprezzati! (Vittoria, classe IV, contesto 1).

La percezione di autoefficacia, intesa come fiducia nelle proprie capacità di svolgere i compiti richiesti da un dato lavoro che discende dalle esperienze vissute – in modo diretto o mediato – appare quindi il primo elemento che orienta le aspirazioni dei bambini e delle bambine nel proiettarsi nel futuro (Fulcher, 2011).

Nelle narrazioni dei bambini e delle bambine emergono tre nuclei tematici principali per quanto riguarda la sfera dei valori e delle motivazioni per le proprie aspirazioni future: la cura dell'ambiente, la generosità verso gli altri e il desiderio

di esplorare l'ignoto e compiere nuove scoperte. Il primo valore è espresso sia dal desiderio di vivere a contatto con la natura e con gli animali, sia da una spiccata consapevolezza dei problemi ambientali. Questo tema riflette la crescente importanza dell'educazione ambientale e della sensibilizzazione verso tematiche legate all'ecologia e alla sostenibilità nel contesto della formazione primaria e pre-primaria, oggetto di numerosi lavori di ricerca¹⁶ in Italia (Scarinci, 2024; Schenetti, 2015; Gallotti *et al.*, 2012; Passafaro *et al.*, 2010) e all'estero (a titolo di esempio: Guevara-Herrero *et al.*, 2024; Yeşilyurt *et al.*, 2020; Tekbiyik e Celik, 2019; So e Chow, 2018; Treagust *et al.*, 2016).

Vorrei fare l'ingegnere chimico [...]. Dopo che avrò finito la scuola, vorrei iscrivermi all'università e specializzarmi nel settore alimentare e sugli effetti nocivi delle azioni dell'uomo. Mi piacerebbe anche trovare nuovi metodi per riciclare i rifiuti o convertirli in risorse energetiche. A scuola abbiamo seguito il laboratorio del riciclo, e mi sono accorta che basta poco per aiutare l'ambiente (Alice, classe IV, contesto 1).

Vorrei salvare la natura dall'inquinamento: adoro la natura in tutti i suoi aspetti, e mi piace molto fare passeggiate nei boschi, per un motivo molto importante e cioè che senza gli alberi non possiamo vivere (Sonia, classe IV, contesto 1).

Poi vorrei fare il restauratore perché mi piace dare una nuova vita agli oggetti o ai mobili rotti. Inoltre penso questo: se le persone rompono qualcosa, più facilmente buttano l'oggetto e ne comprano un altro; invece, se qualcuno lo aggiusta, non sprecano il materiale (Mario, classe IV, contesto 1).

Per molti dei giovani partecipanti, continuare a vivere a stretto contatto con la natura, allevando animali, coltivando un orto o gestendo un agriturismo, rappresenta una priorità nel proprio futuro immaginario. Vivere in prossimità dei boschi o in montagna, respirare aria pulita e bagnarsi nelle acque cristalline di laghi e fiumi; inconsapevolmente, queste proiezioni rientrano perfettamente nella teorizzazione del 'sogno ecologista/naturista' individuato da Capecchi e Ferrari (1998, 2023), dove predominano l'amore per gli animali, la consapevolezza della necessità di salvaguardare l'ambiente, il desiderio di vivere all'aria aperta, e l'im-

¹⁶ Per una recente revisione della letteratura sull'educazione ambientale, si rimanda a Falchi e Zurru (2024).

pegno sociale. Anche in questo caso emerge con forza l'impatto dell'ambiente di vita circostante nell'influenzare l'immaginario dei bambini.

Il secondo nucleo valoriale riguarda la sfera della solidarietà verso gli altri, siano questi persone o animali. Per le bambine tale vocazione si traduce più spesso in professioni direttamente legate alla cura, come la medica, la dentista («Un lavoro molto importante per tutti gli ammalati»), l'infermiera («Mi sembrava che aiutare la gente fosse un bel lavoro») o la veterinaria («Salvare gli animali»), ma emergono anche altre declinazioni, come per esempio la bambina che vuole fare «il carabiniere/la poliziotta» per «salvare le vite di persone in pericolo».

«Vorrei fare anche il pompiere volontario per salvare animali e persone», «Mi emoziona l'idea di mescolare sostanze chimiche e scoprire cure per malattie gravi», «All'inizio volevo curare le persone ammalate e quindi mi piaceva diventare un dottore». Per i bambini, invece, il tema della cura è presente in misura minore, anche se non è del tutto assente. Queste evidenze empiriche non giungono inaspettate: le ricerche sociologiche sul tema della cura tra bambini e bambine evidenziano come la socializzazione di genere influenzi lo sviluppo di comportamenti legati all'accudimento e alla sfera della cura. Gli studi dimostrano che sin dalla prima infanzia, bambine e bambini sono esposti a modelli e aspettative diverse: le bambine vengono incoraggiate a sviluppare competenze relazionali e di cura, mentre i bambini sono spinti verso ruoli più autonomi e competitivi (Connell, 2002; West e Zimmerman, 1987). Questo processo di socializzazione differenziata si manifesta attraverso pratiche quotidiane come la divisione dei giochi e dei ruoli simbolici, dove le bambine sono più frequentemente associate a giochi cooperativi e di cura, mentre i bambini tendono a essere coinvolti in attività fisiche e competitive (Thorne, 1993). Anche rendere felici le persone per mezzo del proprio lavoro può essere considerato una declinazione della sfera di cura; in tal senso, una bambina che si immagina scrittrice afferma, non senza una buona dose di romanticismo e poesia:

I bambini non leggono perché sembra noioso, inutile forse. Alcuni provano, ma con i libri sbagliati, quelli che, sì... sono belli, ma non ti fanno sognare. Io voglio provare a far sognare tutti, perché sognare è importante. La vita senza sogni è come un campo arido, gelato dalla neve (Romina, classe IV, contesto 1).

Allo stesso modo, un bambino che immagina di ereditare un giorno l'agriturismo di famiglia descrive le sue responsabilità come «sistemare stalle trasformandole in abitazioni, affittare camere e fare felici le persone»; mentre una

bambina che sogna di fare la pasticciera scrive: «Per prima cosa potrò inaugurare il mio negozio; inoltre farò nuove creazioni e i miei clienti le assaggeranno e apprezzeranno molto». Per i bambini e per le bambine, l'utilità del proprio lavoro rappresenta un fattore attrattivo importante: l'autorealizzazione nella professione desiderata è spesso legata al senso di fare qualcosa di importante e significativo per le altre persone.

Un terzo valore è quello della scoperta, legato alle professioni scientifiche, dove è possibile costruire, inventare, sperimentare e spingersi oltre le frontiere:

Mi attrae il mistero, cose che l'uomo non ha ancora scoperto, cose su cui l'uomo non ha potere; per questo vorrei fare l'astronoma. [...] Spero tanto che il mio sogno si realizzi, così potrò scoprire cose molto interessanti e, soprattutto, misteriose (Matilde, classe IV, contesto 1).

Così, una bambina che si immagina storica afferma: «Abbiamo studiato i dinosauri e mi sono appassionata: potrei trovare qualche reperto oppure farmi qualche nuova idea sugli Egizi», mentre un bambino che sogna di fare l'astronauta immagina di «stare nello spazio, vedere gli altri pianeti, vedere meglio il sole».

Gli elaborati raccolti nel secondo contesto hanno offerto un elemento degno di considerazione, ovvero la differente lunghezza ed espressività manifestata da bambini e bambine, con queste ultime impegnate a scrivere testi significativamente più lunghi e articolati dei loro compagni, includendo molti più dettagli su come immaginano la loro vita da adulte. Tale osservazione si presta a due interpretazioni: da un lato, è possibile che le bambine abbiano maggiori competenze nell'articolare il proprio pensiero attraverso il medium della scrittura – in linea con i risultati di indagini svolte a livello europeo che attestano una maggiore competenza linguistica nelle femmine (Eurydice, 2010) – mentre i bambini sembrano esprimere le loro idee in modo più semplice, senza sentire apparentemente il bisogno di approfondire le descrizioni. Dall'altro, è possibile che i bambini scrivano meno e in modo più semplice perché non si esige che raggiungano un livello altrettanto elevato di complessità nella produzione scritta, mentre potrebbero esserci maggiori aspettative da parte delle insegnanti sulle bambine, che quindi svolgerebbero il compito in modo più approfondito e con maggiore diligenza. Seguendo questa seconda ipotesi, la produzione dei maschi non rifletterebbe minori capacità espressive o uno scarso bagaglio esperienziale, quanto un minore incoraggiamento a espandere il loro pensiero da parte delle insegnanti, soddisfatte nel ricevere un elaborato più breve e meno articolato.

Le diciassette bambine del secondo contesto territoriale hanno menzionato ventitré professioni diverse¹⁷, mentre i dieci bambini ne hanno indicate tredici¹⁸. Le aspirazioni delle bambine appaiono legate alla possibilità di sviluppare i propri interessi, e per questo predominano professioni che ricadono nella sfera della creatività e dell'espressione personale come la scrittrice, la poetessa o l'artista. Seguono le professioni legate alla cura degli animali e quelle afferenti al mondo dello spettacolo; troviamo poi un piccolo gruppo di professioni scientifiche. Nel complesso, le aspirazioni delle bambine presentano un forte orientamento verso mestieri reputati tradizionalmente femminili, con l'eccezione delle professioni scientifiche, della notaia, della sviluppatrice di videogiochi e della Presidente della Repubblica. Lo sport si presenta come percorso verso una futura professione solo per una bambina che vorrebbe fare la ginnasta, mentre in altri due casi è menzionato come un hobby che si auspica di mantenere nel futuro, e in quattordici casi su diciassette non è menzionato, a suggerire che per queste bambine sia una dimensione poco significativa della loro esperienza presente e dei loro orizzonti futuri.

Molto diverso è invece il ruolo dello sport per i loro compagni di classe: sette bambini su dieci includono il calciatore nelle professioni che sognano per il futuro, sia in modo esclusivo che in alternativa ad altri lavori e menzionano uno spazio significativo dello sport nella loro quotidianità. Le altre professioni citate sono abbastanza diverse ma tutte caratterizzate da un orientamento al compito (*task-orientation*) piuttosto che alle relazioni o alla cura, a eccezione del veterinario, del massaggiatore e della guardia del corpo (che si occupa di 'difendere la gente'): troviamo quindi il geometra, l'assistente tecnico, il tecnico informatico, l'inventore, il pizzaiolo e il pastore. Il trapper e il cantante rimandano invece al mondo dello spettacolo, caratterizzato da valori come celebrità e ricchezza. Lo sport riveste un ruolo importante per i bambini anche al di là della carriera da sportivo, come principale modo in cui desiderano trascorrere il tempo libero una volta adulti:

¹⁷ Le 23 professioni menzionate dalle bambine del secondo contesto sono: pittrice, artista, pasticciere, 'architetto di aerei', 'stare con i cavalli', scrittrice fantasy per bambini, chimica, poetessa, zoologa, attrice, Presidente della Repubblica, fisica, 'inventare video game', maestra, ginnasta, notaia, veterinaria, assistente allo zoo, cantante (ad 'Amici'), tiktokker, archeologa, guida turistica, fiorista.

¹⁸ Le 13 professioni menzionate dai bambini del secondo contesto sono: trapper, calciatore (sette volte), guardia del corpo, assistente tecnico, cantante, veterinario, tecnico informatico, geometra, inventore, massaggiatore, pizzaiolo, 'mandare avanti l'azienda di famiglia', pastore.

Vorrei fare come sport: nuoto, motocross e arrampicata (Mauro, classe IV, contesto 2).

Vorrei fare il calciatore e giocare nella Juventus e fare equitazione (Tommaso, classe IV, contesto 2).

I miei hobby saranno andare a tagliare la legna e andare in palestra (Francesco, classe IV, contesto 2).

Anche in queste classi riscontriamo, seppur minoritario, un avvicinamento delle bambine verso ambiti tradizionalmente maschili come le scienze dure (chimica, fisica), l'ingegneria (architetto di aerei), l'informatica ('inventare videogame') e la politica (Presidente della Repubblica), mentre non si ha un analogo avvicinamento dei bambini verso ambiti tradizionalmente femminili, con la sola eccezione del veterinario, considerato una professione femminile già nella ricerca svolta da Maria Grazia Ferrari e Saveria Capecchi (1998) ove risultava essere la professione più ambita dalle bambine: un lavoro che mette al centro la pratica della cura e la gentilezza verso esseri non-umani.

Rispetto al contesto 1, nel complesso, gli alunni delle quarte hanno dedicato meno spazio alla descrizione delle loro professioni future e al percorso immaginativo che ha portato a designarle. Nei loro racconti rivestono meno spazio le esperienze condivise con i genitori: solo tre bambine parlano di pratiche ed episodi vissuti con le proprie madri. Ciononostante, anche in questi estratti ritroviamo la possibilità di cimentarsi in ambiti nuovi attraverso i quali scoprire le proprie abilità, che costituiscono la base per immaginare una professione ideale:

Di lavoro vorrei fare l'artista perché mi piace disegnare e la mamma mi ha insegnato anche a intagliare il legno (Fabiola, classe IV, contesto 2).

Come sport mi piacerebbe fare pallavolo e arrampicata. Arrampicata perché a mia mamma piace andare in montagna e mi porta sempre, io mi arrampico sulle rocce grandi (Anna, classe IV, contesto 2).

L'idea della pasticceria mi è venuta in mente preparando i dolci con la mamma, perché ogni settimana facciamo almeno un dolce (Roberta, classe IV, contesto 2).

L'unica altra figura menzionata come *role model* è una guida turistica incontrata da una bambina mentre si trovava nella baita di montagna con il padre. L'assenza più rilevante è quella dei *role model* maschili e in particolare dei padri,

presenti solo nell'elaborato di una bambina, che descrive i veicoli che vorrebbe possedere da adulta:

Vorrei avere una moto Ducati, perché adesso che sono piccola vado sulla moto con il mio papà e ho il mio casco. Vorrei avere un pick up della Tesla [...] perché mio papà ha sempre avuto dei pick up (Francesca, classe IV, contesto 2).

Quando i bambini parlano delle loro scelte, ricorrono spesso a espressioni spontanee come 'mi piace' e a parole dense di desiderio e coinvolgimento emotivo, come 'sogno' e 'passione'. È proprio in queste formule che si coglie quanto l'interesse personale non sia solo presente, ma centrale – una tendenza già ampiamente documentata anche dalla letteratura scientifica (Trice *et al.*, 1995). Fra le motivazioni, ha poi un ruolo significativo il desiderio di prendersi cura degli animali e dell'ambiente, sia nel proprio lavoro che come stile di vita:

Vorrei contribuire alla lotta per l'ambiente, ad esempio inventando dei robot con pannelli solari che vanno in giro per ricaricare le auto elettriche (Diego, classe IV, contesto 2).

Io da grande vorrei fare...la veterinaria, perché ho sempre avuto una grande passione per gli animali, vorrei che vivessero bene e in salute. Mi impegnerò a fare del mio meglio per salvare gli animali (Mia, classe IV, contesto 2).

Anche in questo gruppo, dunque, aiutare e rendere felici gli altri, siano questi altre persone o animali, riveste un ruolo cruciale: ad esempio, la bambina che si immagina assistente allo zoo afferma «Io mi impegnerò nel mio lavoro per fare in modo che gli animali stiano bene», mentre un'altra bambina desidera fare la poetessa «per far sorridere i bambini» e un bambino si vede nel ruolo della guardia del corpo «per difendere la gente».

3.3.2 Lo stile di vita

Scarpe con tacchi alti, moto da corsa, patente e tatuaggi: cosa hanno a che fare con quanto osservato finora e con gli immaginari futuri dei giovani protagonisti della ricerca?

Lo stile di vita che i bambini e le bambine immaginano di avere da grandi occupa un ruolo non marginale negli elaborati. Questa dimensione è complementare agli orizzonti professionali e include gli hobby che immaginano di praticare, gli *status symbol* associati all'essere adulti e la casa dove abiteranno. In relazione a

questa dimensione, si osserva innanzitutto una maggiore rilevanza attribuita dai bambini e dalle bambine del secondo contesto, che – rispetto ai loro coetanei del primo – hanno dedicato ampio spazio all'immaginazione della propria vita futura, concentrandosi soprattutto sullo stile di vita desiderato, mentre il tema del lavoro è rimasto in secondo piano. Dalle descrizioni, ricche di dettagli concreti, emerge la centralità della dimensione materiale nelle proiezioni nel futuro:

Spero che quando sarò adulta andrò a vivere in una bella villa in riva al lago. Inizierò a fare la patente entro dicembre del 2028, perché in quel periodo avrò diciassette anni e a febbraio 2029 sarò maggiorenne e spero di prendere la patente entro maggio o giugno del 2029 [...] Poi vorrei fare tre-quattro tatuaggi: sul polso vorrei fare un cuore, sulla costola vorrei scrivere una bella frase, vicino all'ascella vorrei una bella farfalla e infine quando avrò i due (spero) bambini mi scriverò i loro nomi: Beatrice e Leonardo (Giulia, classe IV, contesto 2).

Mi piacerebbe comprare una villa gigante con un grande garage, pieno d'auto e di moto. Vorrei fare equitazione e andare a vivere a Dubai. E vorrei avere tanti animali, perché gli animali sono bellissimi. E vorrei fare pure tiro all'arco. In estate mi piacerebbe tornare [al mio paese d'origine nel nord-Africa], dove sono nati i miei genitori perché mi manca tanto (Dabir, classe IV, contesto 2).

Vivrò in una casa a tre piani, sul mare. La casa avrà una bellissima vista. La casa sarà in stile naturale, avrà una piscina sul tetto e i bambini potranno divertirsi nella casa dei giochi che si troverà nel gigante giardino sul retro, in cui faremo tante feste e barbecue (Arturo, classe IV, contesto 2).

Come probabile riflesso del benessere economico delle famiglie, i giovani autori si proiettano in un futuro spensierato, dove non ci sono limiti all'immaginazione e i propri sogni – una casa grande, magari in una località turistica o esotica, auto e moto, viaggi in giro per il mondo – appaiono realizzabili senza sforzo. È questa la categoria dei 'sogni in grande' già individuata da Saveria Capecci e Maria Grazia Ferrari negli anni Novanta, interpretata come prodotto della cultura del consumismo edonistico caratteristica di quei decenni di prosperità:

È come se la cultura delle mode e dell'effimero fosse riuscita ad annullare, almeno a livello immaginario, le barriere e le differenze sociali, proponendo a tutti le stesse immagini e gli stessi prodotti, per cui i ricchi come i poveri possono ambire a sogni di 'bellezza, ricchezza e fama' (1998, p. 134).

A questa rappresentazione rosea del futuro, centrata sulla ricchezza materiale, fa da contraltare quella più sobria del 'vivere una buona vita', incarnata dalla possibilità di avere un buon lavoro, una famiglia, una bella casa e abbastanza tempo per coltivare i propri hobby:

Vorrei diventare una persona con un lavoro che mi piace e avere tempo libero per fare delle cose divertenti come andare al mare. Vorrei avere una bella casa nel paese in cui vivo, vorrei anche giocare nell'Inter; infatti, mi alleno tre volte a settimana (Fabio, classe IV, contesto 2).

Vorrei fare come sport: nuoto, motocross e arrampicata, mi immagino con una bella famiglia e una bella casa con un bel giardino. Vorrei anche un cane, una macchina, una bella vita. E anche andare a Tokyo (Nicola, classe IV, contesto 2).

Capecchi e Ferrari definiscono questo immaginario come 'sogno iperrealistico', ovvero,

Il sogno di chi desidera una vita 'ordinaria', routinaria, basata sullo svolgimento della propria professione [e] sulla formazione di una famiglia tradizionalmente intesa (coppia+figli+eventuali animali domestici): il sogno della realizzazione professionale e della famiglia unita e felice (2023, p. 85).

Queste descrizioni sono caratterizzate da una dimensione più modesta, meno roboante, sottolineata anche dal costrutto al condizionale («vorrei») che si contrappone al più deciso futuro semplice («inizierò», «mi scriverò», «vivrò») che predomina nei 'sogni in grande'. Sono sogni 'con i piedi per terra', espressi con una semplicità quasi titubante, dove la 'bella vita' non è fatta di sfarzo, ma dalla piccola felicità della propria quotidianità. A questo proposito, Capecchi e Ferrari osservano che «il realismo [...] può essere interpretato come una tendenza a sognare in termini più modesti e quindi meno frustranti, il che fa pensare a una realtà che non aiuta a 'sognare'» (2023, p. 26).

In alcuni elaborati emerge la consapevolezza che realizzare i propri sogni richiede i soldi per farlo. Anche in questo caso possiamo distinguere fra chi dà per scontato di riuscire a diventare ricca/o con il proprio lavoro e chi si 'accontenta' di ambire alla stabilità economica. Ad esempio, una bambina afferma: «Con tutti i miei risparmi mi comprerò una casa con la mia migliore amica», mentre un'altra auspica di diventare una scienziata famosa e la Presidente della Repubblica: «(...) e, facendo questi lavori, di diventare multimiliardaria come zio Paperone [così

che] essendo multimiliardaria posso fare quello che mi va». Un altro bambino scrive invece:

Da grande vorrei soprattutto essere felice! Vorrei essere alto e magro e ricco. Mi piacerebbe aiutare la gente più povera e vivere con la mia famiglia e sposarmi (Manuel, classe IV, contesto 2).

Per un altro, più modestamente, vivere una buona vita significa:

(...) avere una famiglia con tre figli, una casa e un lavoro decente con cui posso mantenere la mia famiglia e me stesso. Vorrei donare alcuni risparmi ai poveri, in beneficenza. Questa è la mia vita in futuro e spero che accadrà (Alfio, classe IV, contesto 2).

La dimensione economica affiora anche in affermazioni come «Vorrei diventare famoso e forte e anche guadagnare qualcosa», oppure nella descrizione della professione dell'avvocato come «Un'attività noiosa ma si guadagna tanto. Io forse riuscirei a difendere una o due persone e diventare molto bravo». Similmente, una bambina commenta la decisione di non orientarsi verso una carriera da youtuber affermando: «Ho cambiato di nuovo idea perché se non ho visualizzazioni non ho soldi per mantenermi». Questi estratti illuminano la consapevolezza, presente in alcuni bambini, del fatto che non tutte le opzioni per il futuro si collocano sullo stesso piano: alcuni lavori sono più incerti e instabili, mentre altri sono noiosi ma garantiscono una maggiore sicurezza economica. La ricchezza – o quantomeno la stabilità economica – è vista quindi come una condizione necessaria per realizzare i propri sogni e costruire un progetto di vita, ma non la si può dare per scontata: per riuscire a «guadagnare qualcosa» e a «mantenersi» occorre compiere le scelte giuste, risparmiare e impegnarsi.

3.3.3 «Ho una lunga strada da fare»: incertezze e timori per il futuro

La dimensione dei valori e delle motivazioni rivela le aspirazioni più personali di bambini e bambine, che mostrano in controluce timori e incertezze difficili da articolare: in un certo senso, è come se esprimessero sottotraccia la consapevolezza che i sogni sono fragili e che esiste il rischio di fallire nella costruzione del proprio percorso biografico. Carla, alunna di quarta elementare che sogna di divenire avvocatessa o giocatrice di pallacanestro, afferma:

Ora sono solo una bambina di quarta e ho ancora una lunga strada da fare, qualche sogno nel cassetto se ne andrà o magari lo porterò sempre con me. Ricca o povera

non mi importa, in divisa o no non mi importa, sposata o da sola non mi importa... però prometto a me stessa che farò uno di questi lavori (Carla, classe IV, contesto 1).

La consapevolezza che la realizzazione dei propri sogni non sia affatto scontata emerge frequentemente come riflessione conclusiva nei testi dei bambini. Dopo aver descritto il proprio futuro ideale, molti di loro concludono infatti con espressioni che manifestano un desiderio speranzoso ma realistico, come: «Spero di realizzare i miei desideri, se non tutti almeno uno», «Spero di poter realizzare almeno uno dei miei sogni» oppure «Questo è quello che vorrei fare da grande e spero, un giorno, di riuscirci». Nessun bambino o bambina esprime apertamente la paura di non riuscire a raggiungere i propri sogni, ma il sentimento prevalente appare in bilico fra timore e speranza, rivelando un senso di incertezza e precarietà. Il mondo degli adulti appare quindi come una strada in salita, che richiede determinazione e tenacia per essere percorsa con successo:

Ma se pensi veramente nel tuo cuore al tuo futuro, ti accorgi che la vita non è tutta rose e fiori ma che bisogna lavorare duramente per guadagnare qualcosa. E io sono pronta ad affrontarlo (Emma, classe IV, contesto 1).

Non so se ce la farò, ma so che mi impegnerò tanto perché sono una tipa tosta (Sofia, classe IV, contesto 2).

I concetti di impegno, fatica e difficoltà sono ripetuti frequentemente: «Questa sarà molto difficile, ma io ci riuscirò», «Mi impegnerò per raggiungere l'obiettivo anche se sarà faticoso», «Sarà una vita faticosa, ma divertente», «Vorrei fare tutti e tre i lavori perché mi piacciono tutti, anche se sarà molto faticoso». La vita adulta è percepita come faticosa in quanto carica di responsabilità. Un bambino, ad esempio, scrive: «Mi immagino sempre all'opera, senza un attimo di riposo, con tantissime persone che si fidano di me» e per questo motivo sente di dover diventare «una persona onesta, organizzata e che si impegna a fare ciò che è bene».

In un contesto economico-sociale di piccola e media borghesia, nonostante la giovane età, i bambini sembrano reiterare un vocabolario e un immaginario di stampo neoliberalista e si mostrano consapevoli dell'esistenza della povertà, nei confronti della quale l'atteggiamento è diverso da caso a caso, da chi sa di doversi impegnare per allontanare questo rischio, a chi invece lo percepisce come un problema che riguarda altri: «Da grande mi immagino ricco e disposto ad aiutare le persone povere», scrive un bambino, mentre un'altra bambina conclude: «Vorrei diminuire le disuguaglianze tra i paesi più poveri e i paesi più ricchi». Nonostante

questa percezione della povertà come un problema distante che riguarda «le persone povere» o «i paesi poveri», nondimeno si ha un'assunzione di responsabilità e un desiderio 'politico' di aiutare. I 'poveri' diventano in qualche modo l'incarnazione del rischio di fallire nella costruzione del proprio percorso biografico, una figura in cui si riflette anche la consapevolezza, per quanto ancora poco articolata, del proprio privilegio: chi ha la fortuna – conquistata con l'impegno e la fatica – di non essere povero ha il dovere di aiutare le persone meno fortunate

Da grande mi vedo una persona gentile e ricca. Vorrei rendere il mondo un posto migliore. [...] La mia vita sarà felice e faticosa! (Dario, classe IV, contesto 2).

Il tema dell'impegno sociale, espresso dal desiderio di rendere il mondo un posto migliore, che si declina nell'aiutare gli altri, nel prendersi cura dell'ambiente e nel voler svolgere un lavoro utile in quanto in grado di rendere felici le persone, si ritrova anche negli elaborati dei preadolescenti nella ricerca di Capecchi e Ferrari (2023) come elemento trasversale ai diversi sogni individuati dalle autrici, e risulta una dimensione molto più presente nell'immaginario di bambine e bambini oggi rispetto agli anni Novanta. Capecchi e Ferrari parlano quindi di una generazione caratterizzata da un'apertura nei confronti del sociale e da una curiosità verso il mondo (2023, p. 105).

In conclusione, i bambini si dividono fra coloro che immaginano uno stile di vita agiato e un futuro roseo dove il lavoro è presente ma in posizione secondaria rispetto alle attività che riempiono il tempo libero – viaggi, sport, tempo trascorso nella natura e con gli animali – e coloro che invece prefigurano un percorso irto di ostacoli e di incertezza e ambiscono a una vita semplice, caratterizzata da serenità e sicurezza, nel tranquillo perimetro di un buon lavoro, una bella casa, una famiglia e qualche hobby. Questo secondo gruppo di bambini percepisce la vita adulta come segnata dalle responsabilità e dalla fatica e pone l'accento sull'impegno e sulla determinazione come condizioni necessarie per avere la possibilità di realizzare i propri sogni.

3.3.4 L'idea di famiglia

La formazione di una famiglia, nelle sue varie sfaccettature, appare come una dimensione maggiormente rilevante nell'immaginario dei bambini residenti nel primo contesto, più agiato, rispetto a quelli del secondo, più fragile: viene infatti menzionata negli elaborati di nove bambine su diciassette (53%) e di sette bambini su dieci (70%). Altri immaginano, invece, di andare a vivere da grandi con amici o amiche, cugini e cugine, fratelli o sorelle, da soli, o di continuare a

vivere con i propri genitori. Nelle rappresentazioni dei bambini, la formazione della famiglia è legata alla presenza dei figli: nessuno immagina di avere una relazione di coppia senza figli, mentre la presenza di figli senza che sia menzionata una relazione di coppia è un'opzione che rientra nel loro orizzonte; c'è anche chi immagina che sarà zia e potrà prendersi cura dei nipotini.

Anche questi dati riecheggiano coerentemente la ricerca condotta da Capecchi e Ferrari (2023) con ragazzi e ragazze della scuola secondaria di primo grado (10-12 anni): le autrici riscontrano che il 70% dei preadolescenti si immagina, una volta adulto, in una relazione di coppia, e di questi il 76% vorrebbe avere dei figli, mentre il 15% immagina di vivere da solo e un altro 12% con amici e amiche, e solo l'1% di continuare a vivere con genitori, fratelli e sorelle o cugini.

Nonostante sul piano quantitativo non si registri una netta differenza nell'importanza attribuita alla dimensione della famiglia per un genere rispetto all'altro, fra le bambine si riscontra ancora una volta una maggiore ricchezza di dettagli nelle descrizioni della propria futura famiglia:

Da grande vorrei una famiglia con un ragazzo alto e robusto, con dei capelli arancione chiaro. È un ragazzo forte che protegge le sue amiche e vorrei che lo facesse anche con la mia famiglia. Il ragazzo dei miei sogni! Ha un carattere forte e non molla mai, a ogni cosa risponde, come me! Si veste sportivo alcune volte e altre elegante o casual (Greta, classe IV, contesto 2).

Da grande spero che i miei amici mi rimarranno accanto come adesso e spero di trovarmi un bel fidanzato. [...] Poi vorrei diventare zia dei figli dei miei fratelli, perché mi piacciono i bambini. [...] Mi piacerebbe avere due bambini e prima di avere i bambini mi piacerebbe sposarmi (Elena, classe IV, contesto 2).

La mia famiglia la immagino felice, ma non sempre, e cosa più importante non perfetta. Vorrei avere un maschio che (se mio marito sarà d'accordo) chiamerò Tommaso e una femmina di nome Beatrice (Gaia, classe IV, contesto 2).

I maschi invece hanno dedicato solo rapidi accenni alla loro futura famiglia in parte perché, come si è detto, hanno nel complesso prodotto elaborati più stringati e restituito solo poche righe su come immaginano la loro vita. La famiglia è spesso associata agli amici e, in ogni caso, non appare un aspetto su cui soffermarsi:

Io da grande avrò una casa e avrò una famiglia perché mi piacciono i bambini. Avrò molti amici come ora e sarò ancora amichevole (Edoardo, classe IV, contesto 2).

E mi piacerebbe avere una villa da tre milioni di euro con i miei amici, poi costruirmi una famiglia (Florian, classe IV, contesto 2).

Solo un bambino ha prodotto una descrizione più ampia della sua idea di famiglia:

Da grande mi immagino sposato. Vorrei avere sei figli, perché io sono il quinto di sei e vorrei provare la sensazione di avere sei figli. Vorrei vivere nella mia casa natia (Jacopo, classe IV, contesto 1).

È possibile osservare, dunque, che tra i bambini che includono la famiglia nella propria rappresentazione del futuro emergono differenze di genere significative. Alcune bambine descrivono la costruzione della famiglia come un percorso articolato, che ha inizio con la ricerca di un partner, eventualmente il matrimonio, e prosegue con la nascita dei figli. Al contrario, per i bambini la formazione della famiglia sembra configurarsi come un evento dato, che semplicemente ‘accade’, privo di una narrazione processuale. Nessuno di loro, inoltre, si sofferma a immaginare le caratteristiche della futura compagna.

Non sorprendentemente, gli elaborati delle bambine vedono emergere anche una certa consapevolezza delle difficoltà di conciliare la vita lavorativa e quella familiare:

Vorrei avere due figli: Melissa e Mattia! Però mi immagino che sarò molto assente da casa, visto che per il mio lavoro impiego il giorno e la notte (Beatrice, classe IV, contesto 2).

Una bambina che vorrebbe essere sia chimica che scrittrice dà voce ai suoi timori così:

Ma se devo diventare anche scienziata devo studiare tanto e lavorare tanto. Quindi quando avrò il tempo di scrivere se devo anche stare con la mia famiglia? O magari riuscirò a fare tutto! (Chiara, classe IV, contesto 2).

La conciliazione appare alle bambine come un compito totalmente femminile, apparentemente difficile da condividere con un eventuale compagno o marito, figura pressoché assente su cui fare affidamento per le responsabilità domestiche. Nonostante la giovanissima età, queste bambine paiono incarnare, nei propri desideri e dubbi rispetto al futuro, il concetto di ‘doppia presenza’ di Balbo, con il quale si indica la condizione delle donne che sono simultaneamente impegnate in due sfere di vita: quella lavorativa e quella familiare. Non a caso, una bambina afferma:

Vorrei viaggiare e andare al mare con la mia famiglia, mi prenderò cura di lei perché il marito che vorrei è un po' pasticcione (combina guai) (Bianca, classe IV, contesto 2).

Per molte bambine, la figura di un marito o compagno non sembra far parte dell'immaginario futuro: al suo posto compaiono spesso le figlie – significativamente descritte come obbedienti e disponibili – chiamate a condividere le responsabilità domestiche. Si ripropone così, in forma implicita, una dinamica di infantilizzazione del ruolo maschile, ancora profondamente radicata nell'immaginario collettivo:

Da grande vorrei avere due figlie obbedienti e dove possono essere disponibili quando sono al lavoro, visto che la mia famiglia sarà di sole donne. [...] nella vita però, sarò sempre indaffarata, per cui lavorerò da casa, così potrò anche curare le figlie (Sara, classe IV, contesto 2).

L'idea di famiglia risulta più concreta e definita per le bambine, sia come percorso da intraprendere sia per quanto riguarda le responsabilità ad essa connesse; al contrario, nei bambini appare più vaga e meno strutturata. Pur attribuendo un ruolo centrale alla dimensione familiare, nessuna bambina si immagina, tuttavia, nel ruolo esclusivo di casalinga, moglie o madre a tempo pieno. Come osservato da Capecchi e Ferrari più di vent'anni fa: «Il lavoro per le bambine di oggi non è più considerato un'opzione, ma viene presentato da loro stesse come una tappa 'naturalizzata', scontata» (1998, p. 53), ma non per questo priva di problemi: la conciliazione fra responsabilità familiari e lavorative non appare infatti risolta tramite un'equa condivisione con il proprio compagno, ma è immaginata dalle bambine come un fardello che resta sulle loro spalle o che può essere al massimo condiviso con le figlie. Per i coetanei, invece, il problema non appare minimamente menzionato, e la cura resta una dimensione a loro invisibile.

Nella rappresentazione della famiglia emergono chiaramente le tracce di quella che England (2010) e Saraceno e Keck (2011) definiscono una 'rivoluzione incompiuta'. Da un lato, le bambine attribuiscono un ruolo centrale alla dimensione lavorativa, che viene percepita come parte integrante e irrinunciabile della propria identità adulta. Dall'altro, tuttavia, permane una forte internalizzazione della responsabilità per il lavoro domestico e di cura, che continua a gravare principalmente sulle loro spalle, suggerendo la persistenza di una divisione di genere tradizionale, sebbene riformulata. Nei testi dei bambini, al contrario, non si riscontra alcuna consapevolezza di tali dinamiche: il lavoro domestico e la cura

dei figli risultano completamente assenti dalle loro narrazioni, segnalando un immaginario ancora distante dall'idea di corresponsabilità familiare.

3.3.5 Il corpo e l'aspetto fisico

L'attenzione rivolta all'aspetto fisico e all'immaginazione del proprio corpo e della propria estetica in età adulta rappresenta un elemento di particolare interesse, che introduce una dimensione in parte nuova nelle narrazioni dei bambini e delle bambine. Tale tematica emerge con maggiore evidenza negli elaborati raccolti nel secondo contesto, dove è stata menzionata da nove bambine su diciassette e da quattro bambini su dieci, mentre risulta pressoché assente nel primo contesto, dove compare solo in due elaborati femminili su dodici e in nessuno di quelli maschili (su quattordici). La letteratura scientifica ha iniziato da diversi anni a concentrarsi sulla crescente importanza che l'estetica e l'aspetto fisico rivestono per bambini e soprattutto bambine, soffermandosi particolarmente sulle criticità connesse a questo fenomeno. Numerosi studi evidenziano come la percezione dell'immagine corporea e l'influenza degli standard estetici inizino a formarsi già durante l'infanzia, sotto la spinta congiunta dei media, dei coetanei e del contesto familiare. Le ricerche di Kholmogorova *et al.* (2018), Buss (2016) ed Herbozo *et al.* (2004) mettono in luce gli effetti negativi che tali ideali di bellezza possono avere sul benessere psicologico e sullo sviluppo emotivo di bambini e adolescenti. In particolare, Kholmogorova *et al.* sottolineano come la rivoluzione digitale e la diffusione capillare di immagini idealizzate attraverso i social media abbiano intensificato la pressione sociale sui più giovani, inducendoli a conformarsi a modelli estetici spesso irraggiungibili. Anche lo studio di Buss e Stoltz (2020) analizza i meccanismi attraverso cui i bambini interiorizzano gli standard di bellezza promossi dalla società. I risultati mostrano che già in età precoce i più piccoli risultano sensibili agli ideali estetici veicolati da media e pari, con ripercussioni significative sull'autostima e sul processo di costruzione dell'identità. Anche in Italia, un crescente corpo di studi mette in rilievo l'influenza predominante dei media nella veicolazione di modelli estetici idealizzati e spesso irraggiungibili, sottolineandone le ripercussioni negative sulla salute mentale di bambini, adolescenti e giovani. Sebbene la ricerca nazionale non si concentri sempre con la stessa attenzione sull'infanzia come avviene in ambito internazionale, numerosi contributi si focalizzano su adolescenti e preadolescenti, evidenziando il legame tra l'esposizione a standard estetici inarrivabili e l'insorgere di disturbi alimentari, fragilità dell'autostima e difficoltà nella costruzione dell'identità personale. Roberto Farné (2007), ad esempio, approfondisce il ruolo cruciale dei media italiani – in particolare televisione e social network – nella formazione di ideali di bellezza improntati alla magrezza e alla perfezione, modelli che coinvolgono in modo significativo anche

i più giovani. In parallelo, le indagini condotte da Patrizia Stefani e Laura Dalla Razione (2012) rivelano come l'idealizzazione di corpi esili e irraggiungibili eserciti un impatto profondo sulla salute psicologica degli adolescenti, favorendo lo sviluppo di atteggiamenti ossessivi nei confronti del cibo e dell'immagine corporea. Tale quadro testimonia la complessità delle dinamiche culturali che plasmano l'immaginario corporeo giovanile nel contesto italiano, sottolineando la necessità di una riflessione critica e di interventi mirati. La letteratura sul rapporto tra educazione di genere, percezione corporea e costruzione sociale del corpo offre un quadro approfondito delle modalità attraverso cui bambini e giovani interiorizzano ruoli, aspettative estetiche e norme sociali legate all'immagine di sé. In particolare, gli studi evidenziano come l'educazione scolastica e sociale contribuisca in modo significativo alla formazione delle identità di genere, influenzando il modo in cui il corpo viene percepito e rappresentato (Ghigi, 2019). Numerosi contributi sottolineano il ruolo centrale dei media contemporanei nel veicolare modelli estetici spesso irrealistici, soprattutto per quanto riguarda le donne, imponendo ideali di bellezza che alimentano un costante processo di controllo e disciplinamento corporeo (Sassatelli e Ghigi, 2009). Questi standard estetici, profondamente radicati in una società patriarcale e consumistica, spingono gli individui a conformarsi mediante pratiche come diete restrittive, esercizio fisico intenso e interventi di chirurgia estetica, configurando un perpetuo processo di adeguamento ai canoni estetici dominanti (Sassatelli e Ghigi, 2009). Tali dinamiche sono analizzate in modo dettagliato da Ghigi (2019), che esplora il ruolo dell'educazione nella costruzione delle identità di genere e nella percezione del corpo, e da Sassatelli e Ghigi (2009), che considerano il corpo come una costruzione sociale plasmata da norme culturali e influenze mediatiche.

Il corpo, soprattutto fra le bambine, appare come la prima dimensione a partire dalla quale proiettarsi nel futuro, immaginando *come saranno* prima ancora del *cosa faranno*. Molto spesso, infatti, i loro elaborati si aprono con la descrizione della propria immagine (corporea) futura. Gli aggettivi 'alta' e 'snella', spesso abbinati e altamente ricorrenti in quasi tutti i testi, rappresentano un ideale di bellezza con cui le bambine si confrontano già nel loro presente. Ad esempio, una bambina scrive:

Quando sarò grande il mio fisico spero sia un po' più snello, perché adesso sono un pochino ciiccottella e mi piacerebbe dimagrire un po' (Matilde, classe IV, contesto 2).

Gli altri elementi attorno a cui si declina la descrizione dell'aspetto che le bambine sognano di incarnare una volta adulte sono soprattutto i capelli, che diventano in qualche modo emblematici del modello di femminilità auspicato:

Mi immagino non troppo snella, dai venti ai trent'anni con i capelli lunghi poi a caschetto. Credo di vestirmi con gonne e sui capelli cerchietti o mollette (Camilla, classe IV, contesto 2).

Fisicamente mi immagino: snella, capelli castani con qualche schiaritura sul biondo tutti boccolosi, un piccolo naso e delle sottili labbra (Matilde, classe IV, contesto 2).

Io da grande mi immagino con i capelli lunghi fino ai piedi e di colore blu. Perché così potrei farmi le trecce più lunghe del mondo! Da grande vorrei essere alta e snella (Amelia, classe IV, contesto 2).

L'attenzione dei dettagli e la conoscenza di un linguaggio articolato con cui le bambine descrivono il proprio corpo ideale di adulte rivela la perdurante rilevanza nel loro immaginario della bellezza. Il valore della bellezza emerge in tutta la sua forza dal fatto che resta implicito, sottotraccia: nessuna bambina usa l'aggettivo 'bella' o dei sinonimi per descriversi. La bellezza è piuttosto la risultante di una serie di componenti che insieme rimandano a un quadro piuttosto stereotipato e normativo: un corpo alto e slanciato, capelli lunghi e fluenti, un piccolo naso grazioso. Emblematiche, a tal proposito, le parole di Amisa:

Io da grande mi immagino: snella, alta e con i capelli biondi, lunghi e con la frangetta. Il mio viso sarà lucente, con degli occhi color verde-marroncino, il mio naso come una goccia d'acqua e le mie labbra carnose ma allo stesso tempo sottili (Amisa, classe IV, contesto 2).

Le descrizioni delle sue compagne di classe, simili sebbene con variazioni personali, consentono di mettere in luce l'importanza del trucco e della moda come dimensioni di costruzione dell'identità femminile:

Mi è sempre piaciuta l'idea di truccarmi, quindi credo che, sia in borsa che in bagno, avrò dei trucchi. Ovviamente avrò tante borse. Un'altra cosa che vorrei fare è andare dall'estetista a farmi le unghie (Alberica, classe IV, contesto 2).

Mi immagino alta perché prenderò dal papà, snella, con i capelli lunghi e sempre vestita alla moda, truccata bene. Il mio trucco dovrà essere naturale e quindi non troppo pesante (Simona, classe IV, contesto 2).

Mi immagino che il mio stile sia sempre un po' casual, ma allo stesso momento ben vestita! (Bena, classe IV, contesto 2).

Mi immagino con i tacchi, una gonna elegante e una borsa di cuoio (Elisa, classe IV, contesto 1).

Vorrei essere una ragazza alta, con capelli lunghi castani e con due orecchini di argento su entrambi i lobi (Francesca, classe IV, contesto 1).

Per queste bambine, diventare adulte significa anche diventare donne, e quindi poter accedere a quei marcatori della femminilità come le borse, le scarpe con i tacchi, gli orecchini, il make-up e lo smalto sulle unghie, il tingersi i capelli. Un altro marcatore estetico associato all'essere adulte è rappresentato dai tatuaggi, secondo una bambina che da grande si immagina cantante e tiktokker:

Poi vorrei fare tre-quattro tatuaggi: sul polso vorrei fare un cuore, sulla costola vorrei scrivere una bella frase, vicino all'ascella vorrei una bella farfalla e infine quando avrò i 2 (spero) bambini mi scriverò i loro nomi: Beatrice e Leonardo. (Giulia, classe IV, contesto 2).

Le uniche eccezioni, fra le bambine che hanno dedicato una parte del loro tema all'aspetto fisico, sono due bambine per cui il corpo diventa uno 'strumento' per fare ciò che desiderano. In questo caso, la gerarchia è ribaltata e come saranno è una funzione di ciò che faranno:

Io da grande mi immagino di essere snella ma non molto alta. A me piace fare sport, quindi sportiva e con i capelli non molto lunghi. (Sami, classe IV, contesto 2).

Da grande mi immagino con i capelli molto meno ricci di quelli che ho adesso, così non mi finiscono nelle boccette degli esperimenti! Una corporatura snella, ma non troppo, perché mi dovrò muovere molto, scattando di qua e di là per gli esperimenti. (Alberta, classe IV, contesto 2).

Sia che si tratti di praticare uno sport o di svolgere la propria attività professionale, ad esempio come scienziata, il corpo assume una funzione eminentemente pratica, configurandosi come un progetto personale da modellare in base alle specifiche esigenze e obiettivi. In questo processo, aspetti che in altri contesti potrebbero essere considerati esclusivamente estetici, come i capelli, perdono tale

valenza per diventare elementi da gestire con attenzione, affinché non interferiscano con le attività quotidiane. Allo stesso modo, la corporatura si trasforma in uno strumento funzionale, pensato per sostenere il movimento e facilitare le performance, riflettendo così una concezione del corpo che va oltre l'apparenza per abbracciare la dimensione dell'efficacia e della praticità.

Nel caso dei bambini, l'aspetto fisico sembra assumere un rilievo piuttosto contenuto nelle loro rappresentazioni del futuro, come dimostrano i rari accenni a questo tema nei loro elaborati. Nel primo contesto territoriale analizzato, infatti, nessun bambino ne fa menzione, mentre nelle due classi del secondo contesto si registrano solamente quattro riferimenti.

Il mio fisico sarà muscoloso e magro perché andrò in palestra e mangerò sano e poco (Adan, classe IV, contesto 2).

Da grande mi piacerebbe fare il calciatore [...]. Per fare questo sport devo avere un fisico muscoloso (Matteo, classe IV, contesto 2).

Vorrei essere alto e magro e ricco (Luca, classe IV, contesto 2).

Da grande mi immagino snello e il mio sogno è di diventare un giocatore di calcio professionista (Fede, classe IV, contesto 2).

Dai pochi riferimenti emersi si può rilevare come, per i bambini, l'ideale corporeo risulti strettamente connesso all'atleticità e alla pratica sportiva: possedere un «fisico muscoloso» viene infatti considerato un requisito imprescindibile per l'esercizio della professione sportiva, mentre un altro bambino identifica un corpo «muscoloso e magro» come un obiettivo da perseguire attraverso un rigoroso regime di allenamento e una disciplina alimentare scrupolosa. Diversamente, per gli altri due bambini, un aspetto fisico conforme agli ideali normativi della cultura dominante appare quasi come una dimensione secondaria, a cui si attribuisce un'attenzione marginale e quasi scontata. Infine, solo una bambina ha dedicato spazio nel proprio elaborato all'immagine dell'aspetto fisico del suo futuro ragazzo, mentre nessun bambino ha descritto come sarà una futura compagna (cfr. 'L'idea di famiglia'). Il ragazzo ideale è «alto e robusto, con dei capelli arancione chiaro» che «si veste sportivo alcune volte e altre elegante o casual». Ma più dell'aspetto fisico, risulta importante la personalità: «un ragazzo forte che protegge le sue amiche», che ha «un carattere forte e non molla ma, a ogni cosa risponde, come me!». Dal proprio compagno questa bambina si aspetta i tratti tradizionali della maschilità, la forza di carattere e la capacità di proteggere, ma

nel contesto di una relazione simmetrica in cui anche lei si riconosce la capacità di farsi valere e difendersi. Le asimmetrie emergono guardando invece alla dimensione della cura, in cui sarà lei a doversi prendere cura della propria famiglia «perché il marito che vorrei è un po' pasticciona». In questa rappresentazione, l'incapacità maschile nelle attività domestiche viene percepita come un fatto naturale e inevitabile, più che come una carenza o una debolezza. Tale visione, che si radica profondamente negli stereotipi di genere, mostra quanto questi ultimi influenzano in modo determinante l'immaginario e le aspettative di bambine e bambini, consolidando ruoli e dinamiche tradizionali senza metterli in discussione. Questo meccanismo riflette l'ampia capacità degli stereotipi di modellare la percezione delle competenze e delle responsabilità all'interno della sfera familiare fin dalla prima infanzia.

3.4 Ri-ascoltare le voci: i focus group come spazio riflessivo

Le aspirazioni professionali dei bambini sono spesso finestre preziose sull'immaginario di genere che si forma fin dalla più tenera età, rivelando come tradizioni e stereotipi continuino a plasmare le loro visioni del futuro. Nel focus group condotto nel contesto più stabile della ricerca¹⁹, con i bambini e le bambine giunti al terzo anno, emergono scelte professionali che raccontano una storia di continuità e differenziazione culturale. Le bambine si proiettano verso ruoli come stilista, ballerina e zoologa, esprimendo un interesse che spazia dalla moda e l'estetica, passando per una disciplina sportiva storicamente associata al mondo femminile, fino alla cura degli animali. Dall'altro lato, i bambini orientano le loro aspirazioni verso professioni che incarnano stereotipi maschili consolidati: pilota di Formula 1, portiere di una squadra di calcio e ingegnere, ruoli legati ad attività sportive di forte impatto e ad ambiti tecnici che implicano progettazione e costruzione. Queste scelte riflettono non solo gli immaginari di genere, ma anche la familiarità che i bambini hanno con queste attività, facilitando una naturale continuità tra il presente e il futuro. In particolare, le professioni sportive emergono come un'estensione diretta delle esperienze quotidiane, incarnando per i più giovani una dimensione concreta e immediatamente riconoscibile. Così, l'immaginazione del sé adulto si costruisce su fondamenta solide, plasmate da interessi già vissuti e praticati, rendendo più fluida e credibile la proiezione nel domani. Le ragioni che spingono i bambini a desiderare una determinata professione

¹⁹ A causa delle restrizioni legate alla pandemia, i focus group si sono svolti esclusivamente in un solo plesso scolastico.

si radicano principalmente nell'attrattiva che i contenuti di quel lavoro esercitano nel loro immaginario. Essi, infatti, si orientano verso ruoli che, ai loro occhi, promettono di offrire attività piacevoli, stimolanti e coinvolgenti. Proprio questa capacità di visualizzare concretamente sé stessi nell'esercizio di tali mansioni rappresenta il fattore cruciale che consente loro di identificarsi con la professione scelta. I valori associati ai lavori che bambine e bambini desiderano fare risultano essere legati soprattutto alle possibilità creative. Come afferma un bambino:

(...) perché sono creativo e mi piace tanto la creatività, e la fantasia. È per quello che ho scelto di fare l'ingegnere (Mauro, classe III).

Una bambina, che da grande si immagina stilista, riecheggia questo sentimento, affermando che questo lavoro le piace perché:

(...) crei vestiti che hai fatti tu, cioè non presi così in un negozio, ma che li hai fatti tu. Perché mi piace anche un pochino creare le cose (Asia, classe III).

Nel mondo dei bambini, la competizione e la vittoria non sono solo semplici concetti, ma veri e propri motori di sogni e ambizioni. L'idea di diventare ricchi e famosi grazie alle gare infiamma la loro immaginazione, soprattutto quando guardano alle competizioni sportive trasmesse in televisione, dove atleti nazionali e internazionali si sfidano per la gloria. Lo sport, così, diventa per loro una sorta di filo diretto tra il presente e un futuro carico di successo, un palcoscenico dove la passione e l'impegno si intrecciano come elementi indispensabili per raggiungere i propri traguardi. Per i bambini, la carriera sportiva non è solo affascinante, ma anche chiara e ben definita: sanno immaginare facilmente il percorso che conduce dal gioco e dall'allenamento alla vittoria e alla fama. Tuttavia, al di là dello sport, ciò che davvero accomuna il gruppo è la convinzione che la passione e la dedizione siano le chiavi di ogni successo, indipendentemente dal campo in cui si desideri emergere. Questi valori diventano così il vero terreno su cui si costruiscono i loro sogni, un terreno solido dove ogni aspirazione può germogliare e crescere.

Per i bambini e le bambine più piccoli il mondo adulto appare spesso nebuloso e inaccessibile, per cui gli orizzonti del loro immaginario sono limitati in primo luogo dalla scarsità di professioni 'leggibili' con cui relazionarsi. Contrariamente a quanto suggerisce il senso comune e quanto riportato da ricerche precedenti, le professioni svolte dai genitori nel nostro contesto non risultano significative come orizzonte di riferimento per l'immaginario, e non sono nemmeno menzionate. Risulta invece significativa la presenza di esperienze pregresse,

dalle quali discendono una percezione di autoefficacia (Fulcher, 2011) e un senso di competenza rispetto alla possibilità di svolgere quel lavoro. Sollecitata sul suo desiderio di divenire una stilista, Alessandra, ad esempio, risponde:

Perché già da piccola una volta avevo già provato con dei vestiti della Barbie, a tagliarli e a far qualcosa, tipo con un palloncino avevo fatto un costume da bagno (Alessandra, classe III).

Un ruolo importante nel favorire l'accessibilità ai bambini delle professioni è svolto inoltre dai media. Nel nostro focus group, sia la professione del pilota di Formula 1 che quella dell'ingegnere sono state 'scoperte' dai bambini grazie a dei programmi televisivi. Il genere non appare esplicitamente nel racconto dei bambini e delle bambine, ma l'evidenza raccolta dalle scienze sociali rispetto al carattere differenziato della socializzazione in maschi e femmine induce a supporre che i mondi di cui bambine e bambini possono fare esperienza siano già distinti all'età di sette-otto anni, riducendo gli spazi per pensarsi in un ruolo professionale atipico rispetto al proprio genere.

Come anticipato nel capitolo metodologico, la seconda fase del focus group è stata dedicata a facilitare una discussione rispetto a due professioni fortemente tipizzate per genere, selezionate dalle ricercatrici fra i disegni dei partecipanti. Nel caso dei bambini del terzo anno della scuola primaria, le professioni scelte sono state la ballerina e l'ingegnere. In un primo momento ai bambini è stato chiesto di descrivere cosa fa la ballerina e cosa fa l'ingegnere, e successivamente se avrebbero voluto fare questi lavori da grandi. Partendo dalla professione stereotipicamente femminile, quella della ballerina, i bambini e le bambine si sono concentrati su due elementi di questo lavoro: le caratteristiche fisiche necessarie (essere agile, snodata, flessibile) e la necessità di allenarsi assiduamente per diventare sempre più brava e primeggiare nelle competizioni. Rispetto alla possibilità di immaginarsi in questo ruolo l'elemento dirimente appare, ancora una volta, la percezione di possedere le capacità necessarie. Afferma un bambino:

Perché io sono abbastanza snodato, riesco...allora, non riesco ad alzare la gamba fino a qua... [tenta di riprodurre il gesto] però riesco tipo ad alzare la gamba, mettermi sotto la mano... (Max, classe III).

Il lavoro dell'ingegnere, invece, è apparso caratterizzato da compiti come disegnare, progettare e costruire, ed è stato descritto con aggettivi come divertente, creativo e fantasioso, contrariamente alla rappresentazione del senso comune adulto che

descrive le professioni tecniche come caratterizzate da rigore, analiticità e calcolo. Per i bambini, invece, il lavoro dell'ingegnere si collega direttamente alle loro esperienze ludiche con le costruzioni o con i videogiochi, ed è in questa familiarità che prende senso la percezione di autoefficacia: un bambino, alla domanda se avrebbe voluto fare l'ingegnere, ha risposto affermativamente spiegando:

È bello costruire, perché anche a me piace molto costruire le cose, ho anche tipo un videogioco che si chiama Minecraft dove costruisco le mie case (Francesco, classe III).

Proprio il mestiere dell'ingegnere ha consentito il fluire di una conversazione particolarmente rappresentativa e dinamica della competenza riflessiva (Cardellini, 2017) dei bambini e delle bambine sugli stereotipi di genere:

Antea: Perché, tipo, boh, l'ingegnere è un lavoro anche da maschi, cioè, ci sono anche femmine, però...

Bruno: Esistono anche ingegnere, però!

Ricercatrice: Allora, questa è una cosa interessante, quindi...l'ingegnere quindi è un lavoro da maschi?

Antea: Più da maschi, cioè, ci sono anche femmine, però più da maschi.

Ricercatrice: Cosa vuol dire che è un lavoro da maschi?

Antea: Che lo fanno più i maschi, cioè che lo fanno...la maggior parte sono maschi.

Ricercatrice: Siete d'accordo con questa frase?

Antea: Quasi tutti, Sì!

Andrea: No! Non ne sarei sicuro, eh.

Ricercatrice: Andrea ha detto no.

Andrea: Non ne sono sicuro, perché ci sono anche ingegneri femmine, ci sono anche tantissime ingegneri.

Carlo: Secondo me può essere tutte e due, perché...ehm, non significa solo perché il maschio, cioè, perché ci sono più persone che sono dei maschi e lavorano, e quindi non può essere un lavoro per femmine.

Antea: No, ma non ho detto che non può essere un lavoro per femmine...

Carlo: Sì, lo so.

Antea: ... ho detto che la maggior parte sono maschi.

Ricercatrice: Quindi la maggior parte – ragazzi – dite, la maggior parte sono uomini però possono farlo anche le donne. Secondo voi perché sono la maggior parte uomini?

Giulia: Perché gli uomini trovano sempre il lavoro, mentre le femmine no, perché le femmine...perché devono curare i bambini.

Ricercatrice: Ok, cosa ne pensate di quello che ha detto? Avete sentito cos'ha detto Giulia?

Andrea: No, io non sono d'accordo. Perché anche le femmine trovano il lavoro.

Giulia: Però per la maggior parte trovano più lavoro i maschi.

Andrea: No, secondo me no.

Ricercatrice: E i maschietti qua cosa ne pensano?

Bruno: Secondo me non è vero.

Andrea: Anche secondo me non è vero.

Bruno: Perché secondo me ci sono più uomini perché, forse, perché quello che magari l'ha ideato era un maschio e quindi l'hanno... hanno proseguito a farlo solo i maschi...

Giulia: No, ma secondo me...

Bruno: ... le femmine andavano strane...

Come già riscontrato da Margherita Cardellini (2017), i bambini e le bambine si collocano su un 'doppio fronte', oscillando fra l'accettazione dello stereotipo e la sua messa in discussione, esibendo una sofisticata capacità riflessiva. Il frammento riportato permette di apprezzare, in una delle bambine coinvolte, la consapevolezza che per le donne trovare un lavoro è più difficile che per gli uomini: le responsabilità legate al lavoro di cura sono tante, *per la maggior parte trovano più lavoro i maschi*, ma è pronta la risposta da parte dei coetanei, la posizione non trova tutti d'accordo e si avvia un ulteriore processo di riflessione collettiva.

Cosa vuol dire che è un lavoro da maschi? rilancia una delle ricercatrici. I bambini mostrano di avere ben chiaro, nonostante la giovanissima età, che la preponderanza di uomini in un settore lavorativo non ne implica l'esclusivo appannaggio maschile; al contempo, una spiegazione di questo squilibrio incentrata sulle discriminazioni subite dalle donne viene subito contestata. Un bambino, infatti, oppone subito l'idea secondo cui l'ingegnere è un mestiere in prevalenza maschile in quanto storicamente 'inventato' da un uomo.

Infine, un altro tema significativo emerso dalla discussione fra i bambini riguarda la percezione della temporalità rispetto all'orizzonte del futuro lavorativo. Pur riconoscendo che, come già sottolineato, alcune professioni appaiono ai bambini come percorsi lineari e ben definiti, in cui il presente si collega direttamente a un futuro realizzabile attraverso impegno costante, si intravede tuttavia in alcuni casi una visione temporale più ristretta, che sembra circoscrivere le loro

possibilità di scelta e limitarne l'orizzonte aspirazionale. Per esempio, un bambino afferma di voler fare prima il calciatore e poi il cuoco perché:

(...) se prima faccio il cuoco e arrivo tipo a quarant'anni a fare il cuoco, poi da quarant'anni non posso più cominciare a fare il calciatore, perché poi a quarant'anni il calciatore lo fai solo un anno, neanche più (Paolo, classe III).

La percezione che quella del calciatore sia una carriera con una data di scadenza, da intraprendere mentre si è ancora giovani, mostra una certa comprensione dell'esistenza di vincoli temporali che gravano sulle scelte per il futuro, elementi che è necessario prendere in considerazione per non ritrovarsi 'fuori tempo massimo'.

La dimensione del tempo è presente, seppure in modo diverso, anche nelle parole di Miriam, aspirante futura zoologa:

La zoologa [...] al posto di andare a curare gli animali prima studia, cioè, tipo prima... prima tipo prende e studia. Intendo che studia gli animali, poi quando diventa vecchia cioè che non deve più studiare va subito a curare gli animali (Miriam, classe III).

In questo passaggio emerge chiaramente la percezione di una temporalità altrettanto pressante e incombente quanto quella che caratterizza la carriera sportiva da calciatore: un tempo che segna il passaggio dall'essere studenti all'essere 'vecchi'. Per questi bambini, la vita adulta si presenta come una risorsa limitata e fuggevole, un periodo da gestire con cura e attenzione, poiché destinato a esaurirsi rapidamente. Questo senso di urgenza plasma la loro visione del futuro, rendendo imprescindibile una pianificazione oculata per poter realizzare i propri progetti e raggiungere gli obiettivi desiderati.

Nel focus group con i bambini e le bambine del quinto anno, emerge un quadro interessante in cui tradizione e novità si intrecciano. Da un lato, permangono scelte professionali fortemente segnate dal genere: i maschi tendono a identificarsi con figure sportive, come il portiere di calcio, o con mestieri manuali come pizzaiolo e massaggiatore; dall'altro, tra le bambine compaiono ambizioni che spaziano dalla sfera istituzionale, con la Presidente della Repubblica, a quella sportiva e artigianale, incarnata dalla pallavolista e dalla pasticciera. Queste scelte rivelano non solo l'influenza degli stereotipi, ma anche la presenza di spazi di atipicità che si aprono in relazione alle esperienze vissute da ciascun bambino. Ciò che appare centrale non è solo il genere, ma la capacità di concretizzare nel proprio immaginario un ruolo che si percepisce accessibile e interessante nei suoi

compiti quotidiani. Al cuore di queste aspirazioni si trova, come nei bambini più piccoli, il valore della passione e dell'impegno: ingredienti indispensabili per trasformare un sogno in realtà. E proprio in questo contesto, il tema dei sacrifici e delle rinunce si fa strada come parte integrante della narrazione del successo, specialmente quando si parla di carriere sportive, sottolineando come la realizzazione personale richieda dedizione costante e consapevole rinuncia.

Ad esempio, alla domanda su cosa serve per diventare una pallavolista, una bambina risponde:

Allora, di sicuro non devi mai mollare, perché è impegnativo, perché anche se non riesci a fare qualcosa dopo un po' che ti alleni, eh, riesci. Poi devi essere anche forte perché, se molli subito non imparerai mai. E devi imparare, poi ascoltare quello che ti dicono gli altri, sicuro, perché... provare cose nuove e quindi ti devi proprio impegnare (Maura, classe V).

Un altro bambino, che da grande si immagina portiere, fa eco a questo sentimento:

Devi cominciare ad allenarti da piccolo, impegnarti molto. E dovrai fare dei sacrifici perché per esempio il calciatore ha tanti allenamenti e tante partite; quindi, non può stare tanto tempo con la famiglia (Alessandro, classe V).

Riuscire a realizzare i propri obiettivi non è affatto scontato: l'enfasi si sposta sul tema dell'impegno, della necessità di studiare e fare sacrifici. Sotto la superficie scintillante della determinazione ad avere successo si colgono tracce di una consapevolezza dell'incertezza e delle difficoltà implicate nel costruire il proprio percorso biografico. Sandro, determinato a diventare pizzaiolo e massaggiatore, spiega con dovizia di particolari:

Mi sarebbe sempre piaciuto aprire un localino dove fare la pizza e i massaggi in una grande città, che almeno, come si chiama, posso dare una mano al mondo, a quelli che hanno bisogno, e posso mantenermi. [...] mi piacerebbe tanto e vorrei avere qualche aiuto da qualche familiare, qualche parente, almeno... almeno potrei aprire... potrei aprirne uno più grande se troverò aiuto, se no riuscirò a portarmi avanti da solo (Sandro, classe V).

Le esperienze vissute da bambine e bambini costituiscono un terreno fondamentale che consente loro di riconoscere e sviluppare competenze, offrendo così la possibilità di immaginarsi in ruoli professionali concreti e credibili. Tra queste

esperienze, l'attività sportiva riveste un ruolo di primo piano: essa rappresenta infatti uno dei primi contesti in cui i bambini possono sperimentare le proprie abilità al di fuori delle aule scolastiche, misurandosi con sfide che coinvolgono corpo, mente e relazioni sociali. Ma è proprio attraverso la possibilità di confrontarsi con una pluralità di esperienze che si aprono nuovi orizzonti, permettendo aspirazioni meno convenzionali e meno vincolate agli stereotipi di genere. È in questo senso che emergono figure come quella della Presidente della Repubblica, simbolo di un percorso meno usuale ma alimentato proprio dalla varietà di stimoli e occasioni di crescita vissute nel quotidiano:

Questo lavoro l'ho scoperto quando, un giorno, sono venute in classe le maestre e hanno detto che potevamo candidarci per diventare consiglieri comunali. Ho vinto le elezioni, e quindi ho deciso che avrei potuto diventare quello che volevo (Silvia, classe V).

Per Sandro, allo stesso modo, il primo desiderio discende dall'esperienza di cucinare insieme alla mamma, che offre uno spazio per sentirsi capace e autonomo:

A casa cucino la pizza, la focaccia e varie torte, mi è sempre piaciuto. [...] Mi piace tanto cucinare, lo faccio con mia mamma. Per la maggior parte lo faccio da solo, e ho sempre avuto questa passione (Sandro, classe V).

Risulta dunque fondamentale che i genitori favoriscano la partecipazione di bambini e bambine a una vasta gamma di esperienze, offrendo loro l'opportunità di sperimentare abilità differenti e di coltivare un atteggiamento aperto e curioso. Solo evitando di circoscrivere le possibilità in base agli stereotipi di genere si può realmente sostenere uno sviluppo equilibrato e la libera espressione delle potenzialità individuali.

Per la seconda fase del focus group, le ricercatrici hanno selezionato fra le professioni scelte dai bambini il portiere di calcio e il Presidente della Repubblica. La prima figura rappresenta l'obiettivo iniziale di esplorare le rappresentazioni e gli spazi di pensabilità legati a una professione fortemente connotata dal punto di vista di genere, mentre la seconda è stata selezionata per indagare un lavoro che si presenta sia come atipico rispetto alle aspettative di genere, sia distante dagli ambiti abitualmente immaginati dai bambini. Per i partecipanti, il ruolo del portiere si distingue per la necessità di un impegno costante e di un allenamento rigoroso, elementi che si intrecciano con la percezione della sua funzione cruciale

all'interno della squadra, carica di responsabilità e nettamente separata da quella degli altri giocatori. Partendo dalla domanda se avrebbero desiderato intraprendere questa carriera da grandi, bambini e bambine hanno dato vita a un vivace confronto riguardo alle compagne che conoscono e che giocano a calcio. Pur considerando che tutte le bambine del gruppo hanno giocato almeno occasionalmente a calcio con coetanei, compagni di classe o fratelli e sorelle, nessuna immagina per sé un futuro come calciatrice. In questo caso, l'esperienza pregressa non sembra favorire né l'identificazione con il ruolo né la possibilità di superare i confini di genere, ma lascia emergere un disinteresse femminile che riflette la persistenza di una forte associazione tra il calcio e la maschilità. I maschi, invece, hanno mostrato un entusiasmo evidente nel discutere le abilità e le responsabilità richieste al portiere, dando vita a una conversazione vivace e partecipata:

Riccardo: Però anche il portiere è il cervice... ha il ruolo fondamentale soprattutto sui rigori, conta tutto sul portiere. È il cervello della situazione in quei casi, e quindi deve sempre allenarsi, deve avere una resistenza sul corpo assoluta per i lanci e se va a sbattere contro qualcuno nelle uscite.

Silvio: E anche deve avere freddezza.

Riccardo: Non deve avere paura della palla!

Silvio: Non deve MAI avere paura.

Riccardo: Della palla, e se riesce...

Silvio: Infatti, quando tipo va incontro al piede deve mettere sempre la mano... la testa fra le braccia perché, se no te la spacchi. Io mi sono fratturato un dito, l'anno scorso...

Il ruolo del portiere appare quindi emblema di attributi prestigiosi della maschilità: l'essere determinante in situazioni difficili, dotato di elevate capacità fisiche, di sangue freddo e coraggio in situazioni dove c'è il rischio di farsi male.

Il Presidente della Repubblica rappresenta una professione interessante attraverso cui indagare le rappresentazioni dei bambini nei confronti di un ambito della vita adulta lontano dalla loro esperienza, quello della politica e delle istituzioni, che giunge loro spesso filtrato dalle conversazioni degli adulti, dagli insegnamenti e dai notiziari televisivi. I bambini immaginano il Presidente della Repubblica come una figura che «deve portare la pace nell'Italia e aiutare chi non ha tanti soldi», che svolge «un lavoro molto difficile, deve fare rinunce e deve prendersi cura dell'Italia», «deve prestare i suoi soldi a chi ne ha bisogno» e «fa le leggi e si impegna a svolgere bene il suo lavoro. Mantiene la pace e accontenta il popolo. E deve anche sapersi comportare educatamente di fronte a situazioni

difficili». Poiché si tratta di un «lavoro molto importante, bisogna credere in sé stessi e puntare molto in alto». Nelle parole della bambina che ha immaginato di diventare un giorno presidente, inoltre, «deve essere capace di convincere le persone, non fare preferenze, sapere sempre cosa fare, sempre, senza avere paura di esprimersi». La formulazione più interessante di questo lavoro è però la seguente:

Allora, il presidente dell'Italia deve essere di un'intelligenza alta per risolvere dei problemi sulla società, tipo le guerre, le case comunali, e soprattutto... soprattutto essere un presidente buono... buono e rispettoso per quelli bisognosi... biso-gno-si, come i senzatetto e gli immigrati da un altro Paese e quindi mai odio e solo amore (Bruno, classe V).

Questo stralcio mostra la competenza dei bambini rispetto ai problemi della società, in contrasto con un senso comune adulto che li rappresenta spesso isolati nello spazio innocente dell'infanzia. La capacità di distillare senso dal contesto che li circonda permette loro di costruire una rappresentazione complessa e sfaccettata di un mestiere dalle caratteristiche più astratte rispetto agli altri lavori scelti. Gli aspetti centrali di questo lavoro appaiono, da un lato, la responsabilità e, dall'altra, la possibilità di fare la differenza per aiutare gli altri. Ed è attorno a questi aspetti che i bambini articolano il loro interesse o meno per questo ruolo:

Allora a me piacerebbe tanto farlo ma soprattutto per aiutare i bisognosi come ho scritto. Vorrei donare la maggior parte dei risparmi in beneficenza per quelli bisognosi, quelli senza genitori, ehm... gli immigrati (Bruno, classe V).

Dall'altra parte, invece, sono proprio le responsabilità a risultare scoraggianti:

Allora, secondo me è un bel lavoro fare il presidente anche se non so se lo farei, perché comunque hai la possibilità di scegliere cosa fare, anche se devi scegliere ovviamente come vuole il popolo, perché non è che puoi scegliere solo tu e sì, è un bel lavoro, è impegnativo però (Gigi, classe V).

A questo punto, per indagare la dimensione di genere, una delle ricercatrici ha chiesto al gruppo se l'Italia avesse mai avuto donne presidenti della Repubblica. I bambini sono rimasti sorpresi nello scoprire che nessuna donna avesse mai ricoperto questa carica, ma la discussione è stata immediatamente chiusa da un lapidario «Vabbè, la prima sarà lei» riferito alla compagna di classe che aspira a tale ruolo. In questo senso, attorno al ruolo del presidente non si riscontrano at-

triti rispetto a un possibile attraversamento dei confini di genere, proprio perché i bambini non percepiscono la presenza di un confine.

Infine, a conclusione del focus group, il dialogo è stato ulteriormente espanso domandando ai bambini e alle bambine come si immaginavano da grandi, al di là del lavoro svolto. Come per i bambini più piccoli, l'immagine di una buona vita che emerge dai racconti dei partecipanti è condensata attorno ad alcuni elementi come la 'super-villa' e l'essere diventati famosi e ricchi, ma sotto la superficie del sogno di gloria si colgono elementi di incertezza e timore per il futuro. Ad esempio, uno dei bambini che da grande si immagina portiere in una squadra di serie A afferma:

Io mi immagino in una villa abbastanza grande dove non ci sia tanta gente, così se divento famoso non do fastidio, non do fastidio alla gente... (Max, classe V).

Un sentimento simile si coglie nelle parole della bambina che sogna di fare la pallavolista:

Angelica: Io vabbè abbastanza un po' più ricca, perché è il sogno di tutti, no? E poi, cioè...perché non voglio restare sola. Allora, non voglio una vita infelice perché non voglio restare sola, ma non penso, cioè...spero di non restare sola.

Ricercatrice: Angelica ha detto una cosa interessante. Ha detto 'non voglio rimanere da sola', no? Quindi immagini anche una famiglia, ad esempio?

Angelica: Eh, sì, perché, cioè, mi piace fare sport, mi piace tutto, però non voglio restare sola con i soldi, vorrei anche una famiglia.

Per questi bambini, quindi, il futuro non si presenta come un orizzonte luminoso pieno di possibilità di realizzare i propri sogni senza sforzo, ma è contemplata la possibilità del fallimento e, come visto prima, la necessità di fare sacrifici – in particolare per riuscire a conciliare la carriera con la famiglia. La vita adulta appare come segnata dal rischio di restare soli anche nelle parole di un altro bambino:

Allora io da piccolo mi immaginavo da grande, ehm, un po'... così, cioè, mi immaginavo da grande un po' triste, un po' solo, che, ehm... nessuno mi voleva da piccolo (Vittorio, classe V).

I focus group hanno consentito di gettare uno sguardo più approfondito e particolareggiato sui processi attraverso cui bambini e bambine costruiscono, de-

scrivono e si proiettano in un ipotetico futuro professionale. Il racconto corale, emerso grazie all'utilizzo di più strumenti creativi e partecipativi, ha evidenziato elementi centrali come l'accessibilità nell'immaginario dei bambini di rappresentazioni concrete dei compiti di cui è costituito un dato lavoro e delle abilità richieste, così come la percezione di possedere le capacità necessarie per il suo corretto svolgimento. L'accesso a una più ampia gamma di esperienze consente certamente a bambini e bambine di ampliare i propri immaginari futuri; allo stesso tempo, fornisce terreni diversificati sul mettersi alla prova e occasioni inedite per scoprire non solo interessi e passioni nuove, ma anche nuove competenze.

Al contrario, il mantenimento di una rigida distinzione di genere nelle attività che vengono proposte o rese accessibili a bambine e bambini finisce per restringere in modo significativo gli orizzonti entro cui possono svilupparsi le loro aspirazioni. Quando i contesti educativi, familiari o sociali orientano le esperienze infantili verso ambiti considerati più adatti in base al genere, si riduce la possibilità di sperimentarsi in campi diversi, di scoprire nuove inclinazioni o talenti e, più in generale, di immaginare liberamente il proprio futuro. In questa prospettiva, il genere non agisce come un vincolo esplicito o come un divieto diretto, ma opera in modo più sottile e pervasivo, delimitando anticipatamente lo spazio dell'immaginabile. Le preferenze e le scelte che bambine e bambini esprimono possono dunque apparire come libere e spontanee, ma risultano già tracciate lungo i confini degli stereotipi di genere tradizionali, che rendono alcune opzioni più accessibili, familiari e socialmente legittime di altre.

Conclusioni: il futuro visto da bambine e bambini

Nel contesto della ricerca sociale italiana, il tema degli immaginari di genere legati al futuro dei bambini e delle bambine è stato esplorato finora solo marginalmente. Nonostante la crescente attenzione verso le questioni di genere nell'ambito educativo e sociale, le indagini che si concentrano sulle rappresentazioni che i bambini sviluppano riguardo al proprio futuro attraverso una lente di genere restano limitate: ancora più ridotte sono quelle che adottano approcci interdisciplinari o metodologie integrate.

Eppure, gli immaginari del futuro rivestono un'importanza cruciale per comprendere come le nuove generazioni percepiscono e costruiscono le proprie aspettative rispetto al mondo che verrà e che ruolo immaginano per sé stessi nella sua realizzazione. Questi orizzonti simbolici, plasmatis da influenze sociali, educative e culturali, non solo riflettono le condizioni socio-economiche e tecnologiche attuali, ma fungono anche da indicatori delle aspirazioni, delle paure e delle possibilità che i bambini intravedono per il proprio avvenire. Seguendo la definizione proposta da Charles Taylor, possono essere definiti 'immaginari sociali', ovvero le differenti forme con cui le persone immaginano i propri mondi e la propria esistenza sociale; i modi con cui si adattano gli uni alle altre, sviluppano aspettative e in cui si sentono quando queste ultime vengono soddisfatte o deluse. Esplorare questi orizzonti simbolici consente di decifrare il modo in cui i bambini interiorizzano o resistono ai discorsi dominanti, inclusi quelli legati al lavoro, al cambiamento climatico e alle relazioni sociali, e permette di mettere in luce le eventuali disuguaglianze di genere, classe e provenienza etnica che si manifestano già nell'infanzia, contribuendo alla costruzione di politiche educative e sociali più eque e sostenibili.

Inoltre, la maggior parte delle ricerche sul tema si è basata principalmente su approcci quantitativi, spesso attraverso questionari standardizzati, composti

da domande omologate che richiedono risposte chiuse, senza sfruttare appieno il potenziale delle tecniche qualitative, come le interviste semi-strutturate e narrative, che permettono di esplorare in profondità le narrazioni individuali e collettive dei bambini (Bertolini, 2015; Ricciardi, 2018). Ancora più rari sono i lavori che hanno impiegato strumenti creativi, come il disegno o i laboratori partecipativi, capaci di valorizzare la capacità dei bambini di esprimersi attraverso linguaggi simbolici alternativi e collettivi. Tali strumenti, come evidenziato da Corsaro (2014), aprono prospettive innovative per esplorare come i bambini interpretano il processo di diventare adulti e come il genere interagisce con queste rappresentazioni.

Il ricorso a queste tecniche alternative, come dimostrato da alcune ricerche internazionali (Thomson, 2008; Punch, 2012), non solo offre ai bambini uno spazio espressivo più libero e meno vincolato dalle convenzioni linguistiche degli adulti, bensì permette anche di cogliere le sfumature emotive e simboliche che i bambini attribuiscono ai loro immaginari di genere. In Italia, queste metodologie sono ancora scarsamente utilizzate, ma rappresentano un campo promettente per future indagini che mirino a comprendere in modo più articolato le aspettative e le percezioni dei bambini riguardo al proprio futuro e al ruolo del genere nella costruzione della loro identità adulta. Lo sviluppo di ricerche che combinino metodologie quantitative e qualitative, come suggerito da diversi autori (Greene e Hogan, 2005; Clark, 2010), potrebbe offrire una visione più completa e dinamica delle rappresentazioni di genere nei bambini, contribuendo così al dibattito su come le norme di genere si formino e si consolidino fin dalla prima infanzia.

Difatti, l'analisi dei temi, dei disegni e dei focus group creativi condotti ha permesso di riscontrare numerosi elementi di originalità relativi alle modalità con cui i bambini e le bambine che hanno partecipato a questo progetto immaginano e descrivono l'età adulta, il mondo del lavoro e le proprie aspirazioni professionali, in una maniera che tecniche più tradizionali, probabilmente, non sarebbero riuscite a rintracciare e non con la stessa profondità.

Un primo elemento di interesse concerne gli spazi entro cui l'immaginazione del proprio futuro si dispiega e prende forma. Dall'analisi condotta, emerge chiaramente che bambine e bambini si immaginano prevalentemente a svolgere professioni che risultano accessibili e familiari al loro immaginario. In effetti, il mondo degli adulti appare opaco e intriso di complessità, rendendosi difficilmente leggibile per i più giovani. I bambini costruiscono, dunque, nelle loro culture una costellazione di rappresentazioni di tale mondo, partendo dai frammenti e dalle esperienze a cui sentono di avere accesso. Queste rappresentazioni sono influenzate da diversi fattori, tra cui l'interesse personale e la percezione di

autoefficacia rispetto a specifiche professioni, elementi che si intrecciano con le narrazioni che essi possiedono su 'cosa si fa' in quei contesti lavorativi.

L'interesse e la fiducia nelle proprie capacità risultano fortemente potenziati dalle esperienze vissute, sia attraverso il contatto con adulti significativi, i quali agiscono come modelli di riferimento, sia nel contesto delle attività scolastiche e sportive, dove i bambini possono esplorare e testare le loro aspirazioni. Inoltre, il ruolo dei media quali libri, giochi o programmi televisivi risulta cruciale nell'alimentare e orientare le loro aspirazioni professionali, offrendo visioni del mondo del lavoro che possono rimanere impresse nella loro coscienza. La letteratura sociologica sottolinea come queste influenze interagiscono per formare una rete complessa di significati che i bambini utilizzano per navigare le loro aspirazioni future.

La tipizzazione di genere appare presente nell'immaginario dei bambini e delle bambine coinvolti, ma con delle importanti differenze: se l'immaginario dei maschi resta legato a professioni *agentie* e non presenta, se non come eccezioni, una significativa permeabilità ad attraversamenti dei confini di genere, l'immaginario delle bambine mostra invece maggiori aperture verso ambiti professionali tradizionalmente maschili; questi dati confermano quanto già emerso dalla letteratura sulle trasformazioni più significative del ruolo femminile, a fronte di una maggiore e persistente rigidità dei ruoli e delle rappresentazioni maschili. Questi pattern non sono però fissi e immutabili: le professioni degli alunni del secondo anno risultano maggiormente connotate rispetto al genere rispetto a quelle degli alunni del quarto anno, il che suggerisce che, con l'ampliamento del ventaglio di esperienze e informazioni accessibili anche il loro immaginario si amplia, arrivando a comprendere un maggior numero e una maggiore varietà di ambiti professionali e facilitando l'attraversamento dei confini di genere.

Fra i valori presenti nell'immaginario dei bambini ha un posto significativo l'assunzione di responsabilità nei confronti degli altri e dell'ambiente, che ridefinisce il *prendersi cura* non più solo come incombenza che ricade sulle spalle delle donne, ma anche come valore civico trasversale ai generi e alle generazioni, riflesso di una nuova sensibilità verso chi appare come vulnerabile, che si tratti di persone, animali o della natura. Possiamo considerare questa sensibilità non solo come specifico tratto generazionale, ma anche come frutto della più recente cultura scolastica, nella quale hanno un ruolo preminente i valori della *communalità*: l'orientamento verso gli altri, l'aiuto reciproco, la solidarietà, la collaborazione piuttosto che la competizione.

A emergere dalla discussione sviluppata dai bambini, parallelamente, è anche una rappresentazione del mondo adulto dove si intravedono dei margini di incer-

tezza e delle difficoltà nella realizzazione delle proprie aspirazioni: per ‘riuscire’, avere successo ed effettuare una corretta transizione all’età adulta, è quindi necessario orientarsi su percorsi in cui ci si sente competenti e per i quali si nutre una forte passione, passare attraverso un difficile periodo di apprendistato nella forma dello studio o dell’allenamento, non restare indietro e farcela ‘in tempo’; è solo a quel punto che diviene possibile trovare il coronamento dei propri sogni, in forma di ricchezza, successo e fama, resi tangibili da immagini estremamente concrete come una bella casa con il giardino, una bella auto e qualche animale domestico. Cresciuti in un contesto sociale ed economico dominato principalmente dalla classe media e in cui i principali spazi di aggregazione ruotano intorno alla Chiesa cattolica e alla vita comunale, questi bambini descrivono il futuro come un obiettivo da costruire con fatica e impegno, con il costante rischio del fallimento, inteso come impossibilità di riuscire a realizzare i propri sogni, ritrovarsi in solitudine, non riuscire a trovare un lavoro dignitoso con cui mantenersi. In questo scenario l’impegno e la passione appaiono valori che si impongono con forza perché ritenuti strumenti necessari per trovare un ambito in cui si può essere bravi e continuare a perseguirlo con determinazione.

Nell’immaginario di ciò che comporta divenire adulti, la formazione di una famiglia occupa un ruolo più incerto e meno netto rispetto alla carriera lavorativa; considerando il campione di alunni del quarto anno di entrambi i plessi, i riferimenti alla creazione di un proprio nucleo familiare appaiono nel 46% degli elaborati (25 su 54). Questo primo dato suggerisce che la rappresentazione di sé nel ruolo di genitore o all’interno di una coppia sia, in questa fase della vita, una parte meno significativa del pensarsi come adulto rispetto al ruolo professionale.

Un altro elemento degno di nota consiste nel fatto che, fra gli alunni del quarto anno, nessuna bambina – né, tantomeno, nessun bambino – si immagina in futuro nel solo ruolo di moglie/madre casalinga, quindi confinata solo all’interno della dimensione familiare e domestica: questo dato riflette l’acquisizione dell’idea per cui l’età adulta è caratterizzata quasi esclusivamente dalla dimensione lavorativa, retribuita e nella sfera pubblica, come parte integrante del proprio progetto di vita, a cui la creazione di una famiglia può affiancarsi come opzione aggiuntiva. Laddove per le bambine la fatica del ruolo adulto discende dal farsi carico della conciliazione tra lavoro retribuito e responsabilità di cura, i bambini immaginano la fatica del ruolo di *breadwinner*, responsabile della sicurezza economica della famiglia con il proprio lavoro.

In conclusione, è evidente che nuovi modelli educativi sono necessari per ampliare gli immaginari entro cui bambini e bambine costruiscono le proprie culture e conferiscono significato alle loro esperienze. Questi modelli devono

essere progettati in modo da non limitare gli spazi di pensabilità e di possibilità per ciascun bambino sulla base del genere. È fondamentale che l'educazione promuova un approccio inclusivo, in grado di riconoscere e valorizzare la diversità delle aspirazioni e delle esperienze di tutti i bambini, senza costringerli in ruoli tradizionali e stereotipati. La letteratura recente suggerisce che l'educazione possa svolgere un ruolo cruciale nell'espansione degli orizzonti immaginativi dei bambini, incoraggiando la creatività e l'auto-espressione attraverso pratiche pedagogiche innovative. Inoltre, l'implementazione di curricula che affrontano esplicitamente le questioni di genere e che promuovono un ambiente di apprendimento aperto e rispettoso è essenziale per garantire che ogni bambino possa esplorare una gamma più ampia di opportunità professionali e personali.

Promuovere un'educazione che sia sensibile alle questioni di genere significa anche fornire a bambini e bambine strumenti critici per interrogare e rivedere le norme sociali, aiutandoli a costruire un'identità più corrispondente e consapevole. Solo attraverso questo approccio si potrà realmente garantire un futuro in cui tutti i bambini, indipendentemente dal genere, possano aspirare a realizzare i propri sogni e contribuire attivamente alla società.

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola, E.; Stagi, L. (2017), *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Abele, A.E. (2003), The dynamics of masculine-agentic and feminine-communal traits: findings from a prospective study, «Journal of Personality and Social Psychology», 85(4), pp. 768-776.
- Agenzia per la Coesione Territoriale (N.D.), *Le aree interne: di quale territorio parliamo? Nota esplicativa sul metodo di classificazione delle aree*, Disponibile su: https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2021/01/Nota_metodologica_Aree_interne-2-1.pdf
- Aina, O. E.; Cameron, P.A. (2011), Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children, «Dimensions of Early Childhood», 39(3), pp. 11-19.
- Almalaurea (2023), *XXV Indagine Profilo dei Laureati 2022. Sintesi del Rapporto 2023*. Disponibile su: <https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2023-07/rapportoalmalaurea2023-sintesi-profilo.pdf>
- Angell, C.; Alexander, J.; Hunt, J. (2014), 'Draw, write and tell': A literature review and methodological development on the 'draw and write' research method, «Journal of Early Childhood Research», 13(1), pp. 17-28.
- Bainotti, L.; Torrioni, P.M. (2017), Che genere di socializzazione? Crescere in famiglia: percorsi di costruzione delle identità femminili e maschili, «About Gender», 6(12), pp. 190-217.
- Balbo, L. (1978), La doppia presenza, «Inchiesta», 32, pp. 3-6.
- Barazzetti, D. (2006), Doppia presenza e lavoro di cura. Interrogativi su alcune categorie interpretative, «Quaderni di Sociologia», 40, pp. 85-96.
- Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (2024), *Il normale caos dell'amore*, Milano, Mondadori (ed. or. 1990).

- Bernacchi, E.; Biemmi, I. (2018), *Boys in Care. Strengthening boys to pursue care occupations. Rapporto nazionale Italia*. Disponibile su: https://www.boys-in-care.eu/fileadmin/BIC/Italy/Rapporto_nazionale_Italia_IT.pdf
- Bernstein, B. (1971), *Class, Codes and Control: Volume 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Londra, Routledge & Kegan Paul.
- Bertolini, P. (2015), *L'infanzia e la costruzione dell'identità di genere*, Milano, FrancoAngeli.
- Best, J. (1998), Too much fun: toys as social problems and the interpretation of culture, «Symbolic Interaction», 21(2), pp. 197-212.
- Bian, L.; Leslie, S.-J.; Cimpian, A. (2017), Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests, «Science», 355, pp. 389-391.
- Biemmi, I. (2017), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I.; Satta, C. (2017), Childhood, Education and Gender. The construction of gender culture in classroom, after-school and family settings, «About Gender», 6(12), pp. 1-20.
- Bühler-Niederberger, D. (2010), Childhood sociology in ten countries: Current outcomes and future directions, «Current sociology», 58(2), pp. 369-384.
- Burgio, G. (2020), *La scatola nera: le educazioni di genere implicite nell'infanzia*, in M.M. Coppola, A. Donà, B. Poggio, A. Tuselli (a cura di), *Genere e r-esistenze in movimento. Soggettività, azioni, prospettive*, Trento, Editrice Università degli Studi di Trento. Disponibile su: https://webmagazine.unitn.it/alfresco/download/workspace/SpacesStore/6a208f55-b081-448d-98e0-95c8602cb3f0/Atti%20convegno%20CSG%20Trento%202020%20-%20201117_def.pdf
- Buss, D.M. (2016), *Evolutionary psychology: The new science of the mind* (5th ed.), New York, Routledge.
- Butler, J. (1990), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York, Routledge.
- Cahill, S.E. (1986), Language practices and self definition: the case of gender identity acquisition, «The Sociological Quarterly», 27(3), pp. 295-311.
- Cannito, M. (2022), *Fare spazio alla paternità. Essere padri in Italia tra nuovi modelli di welfare, lavoro e maschilità*, Bologna, Il Mulino.
- Care, E.; Deans, J.; Brown, R. (2007), The realism and sex type of four- to five-year-old children's occupational aspirations, «Journal of Early Childhood Research», 5(2), pp. 155-168.
- Capecchi, S.; Ferrari, M.G. (1998), *Una baby-sitter a Beverly Hills. Immaginario, media e dintorni: le rappresentazioni di bambini e bambine*, Milano, FrancoAngeli.

- Capecchi, S.; Ferrari, M.G. (2023), *L'inventrice di robot e lo youtuber*, Milano, FrancoAngeli.
- Cardellini, M. (2017), Il "genere" nelle parole di bambine e bambini di scuola primaria in Italia: tra stereotipi ed esperienze, «About Gender», 6(12), pp. 74-101.
- Cherney, I. D.; London, K. (2006), Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5-to 13-year-old children, «Sex Roles», 54 (9-10), 717-726.
- Chick, K. A.; Heilman-Houser, R. A.; Hunter, M.W. (2002), The impact of child care on gender role development and gender stereotypes, «Early Childhood Education Journal», 29(3), pp. 149-154.
- Christensen, P.; James, A. (a cura di) (2000), *Research with children. Perspectives and Practices*, Londra-New York, Routledge.
- Clark, A.; Moss, P. (2001), *Listening to young children: the Mosaic approach*, London, National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A. (2010), *Transforming Children's Spaces: Children's and Adults' Participation in Designing Learning Environments*. Abingdon, Routledge.
- Colombo, M.; Aroldi, P.; Maccarini, A. (a cura di) (2020), *Sociologia dell'infanzia*. Milano, FrancoAngeli.
- Connell, R.W. (2002), *Gender*, Cambridge, Polity Press.
- Connell, R. (1995), *Masculinities*, Berkeley, University of California Press.
- Corsaro, W.A. (2003a), *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino (ed. or. 1997).
- Corsaro, W.A. (2003b), "We're friends, right?" *Inside kids' culture*, Washington, D.C., Joseph Henry Press.
- Corsaro, W.A. (2014), *The Sociology of Childhood* (4th ed.), Thousand Oaks, Sage Publications.
- Corsi, M. (2020), *Donne e potere un binomio possibile*, in InGenere Newsletter, pp. 1-3.
- Cox, S. (2005), Intention and meaning in young children's drawing, «International Journal of Art and Design Education», 24(2), pp. 115-125.
- Crespi, I. (2003), *Il pendolo intergenerazionale. La socializzazione al genere in famiglia*, Milano, Unicopli.
- Crowley, K.; Callanan, M. A.; Tenenbaum, H. R.; Allen, E. (2001), Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking, «Psychological Science», 12(3), pp. 258-261.
- Darbyshire, P.; MacDougall, C.; Schiller, W. (2005), Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more?, «Qualitative Research», 5(4), pp. 417-436.

- Decataldo, A.; Ruspini, E. (2014), *La ricerca di genere*, Roma, Carocci.
- Denzin, N.K. (1971), Children and Their Caretakers, «Trans-action», 8, pp. 62-72.
- De Lauretis, T. (1999), *Soggetti eccentrici*, Milano, Feltrinelli (ed. or. 1987).
- De Marchi, V.; Pistono, D.; Scanu Ballona, E. (2021), *Atlante dell'infanzia a rischio 2021. Il futuro è già qui: il mondo dei bambini di domani*, Roma, Save the Children. Disponibile su: [https://atlante.savethechildren.it/content/2021/XII Atlante dell'infanzia a rischio Il futuro e già qui.pdf](https://atlante.savethechildren.it/content/2021/XII%20Atlante%20dell%20infanzia%20a%20rischio%20Il%20futuro%20e%20gi%C3%A0%20qui.pdf)
- Eagly, A. H.; Wood, W. (2012), Social role theory, «Handbook of theories of social psychology», 2(9), pp. 458-476.
- England, P. (2010), The gender revolution: Uneven and stalled, «Gender & Society», 24(2), pp. 149-166.
- Esping-Andersen, G. (2009), *Incomplete revolution: Adapting welfare states to women's new roles*, Cambridge, Polity Press.
- Eurydice (2010), *Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, Bruxelles, EACEA. Disponibile su: [https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Gender IT.pdf](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Gender_IT.pdf)
- Falchi, S.; Zurru, A.L. (2024), Practices of environmental education in primary school: a scoping review, «Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete», 24(1), pp. 96-115.
- Farné, R. (2007), Pedagogy of Play: Perspectives of research, in *Educational Innovation: Perspectives of Internationalization* (pp. 147-154), Hangzhou, Zhejiang University Press.
- Ferrari, F.; Ragaglia, E. M.; Rigliano, P. (2015), *Il "genere". Una guida orientativa*. Società Italiana di Psicoterapia per lo Studio delle Identità Sessuali (SIPSIS), Disponibile su: [http://www.sipsis.it/wp-content/uploads/2015/10/IL GENERE UNA GUIDA ORIENTATIVA def3.pdf](http://www.sipsis.it/wp-content/uploads/2015/10/IL_GENERE_UNA_GUIDA_ORIENTATIVA_def3.pdf)
- Fiore, B. (2021), *La relazione tra famiglie e scuola. Modelli organizzativi e politiche sociali*, Roma, Carocci.
- Fiorucci, M. (2021), *Educare alle differenze. Culture pedagogiche e pratiche di inclusione*, Roma, Carocci.
- Frisina, A. (2010), *Focus group. Una guida pratica*, Bologna, Il Mulino.
- Frisina, A. (2013), *Ricerca visuale e trasformazioni socio-culturali*, Torino, Utet.
- Fulcher, M. (2011), Individual differences in children's occupational aspirations as a function of parental traditionality, «Sex Roles», 64, pp. 117-131.
- Fulcher, M.; Coyle, E.F. (2011), Breadwinner and caregiver: a cross-sectional analysis of children's and emerging adults' visions of their future family roles, «British Journal of Developmental Psychology», 29, pp. 330-346.

- Furedi, F. (2002), *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child*. Chicago, Chicago Review Press Inc.
- Gallotti, C.; Ferloni, P.; Roncarolo, F.; Maccagni, M.; Alessi, L.; Scorletti, E.; Sacco, S.; Tenconi, M.T. (2012), «Giochiamo con la Terra»: un progetto di educazione ambientale per la scuola primaria, «Epidemiologia & Prevenzione», 36(3-4), pp. 204-212.
- Gauntlett, D.; Holzwarth, P. (2006), Creative and visual methods for exploring identities, «Visual Studies», 21, pp. 82-91.
- Gauntlett, D. (2007), *Creative Explorations: New Approaches to Identities and Audiences*, Londra-New York, Routledge.
- Ghigi, R. (2019), *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna, Il Mulino.
- Ghigi, R.; Sassatelli, R. (2009), *Corpo, genere e società*, Bologna, Il Mulino.
- Gianini Belotti, E. (1973), *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli.
- Gibson, J.E. (2012), Interviews and Focus Groups with children: methods that match children's developing competencies, «Journal of Family Theory & Review», 4, pp. 148-159.
- Giorgi, A.; Pizzolati, M.; Vacchelli E. (2021), *Metodi creativi per la ricerca sociale. Contesto, pratiche, strumenti*, Bologna, Il Mulino.
- Goffman, E. (2015), *Rappresentazioni di genere*, Milano, Mimesis (ed. or. 1979).
- Greene, S.; Hogan, D. (2005) (a cura di), *Researching children's experience. Approaches and methods*, Londra, Sage Publications.
- Graue, M.E.; Walsh, D.J. (1998), *Studying Children in Context: Theories, Methods, and Ethics*. Thousand Oaks (CA), Sage Publications.
- Grotper, J.K.; Crick, N.R. (1996), Relational aggression, overt aggression, and friendship, «Child development», 67(5), pp. 2328-2338.
- Guerzoni, G.; Tarabusi, F.; Truffelli, E.; Lorenzini, S.; Cretella, C.; Gallerani, M.; Zanetti, F.; Nardone, R.; Crivellaro, F.; Malaguti, E. (2012), *Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie. Report finale: III parte e allegati*. Disponibile su: <https://parita.regione.emilia-romagna.it/cultura-di-genere/documentazione-stereotipi-di-genere/ricerca-201cstereotipi-di-genere-relazioni-educative-e-infanzie201d-1>
- Guevara-Herrero, I.; Esquivel-Martín, T.; Fernández-Huetos, N.; Pérez-Martín, J.M. (2024), Towards Transformative Environmental Education: Effective Activities for Primary Education, in A.M. Güneş, E. Yünkül (a cura di), *Interdisciplinary Approach to Fostering Change in Schools*, Hershey (PA), IGI Global.
- Hays, S. (1996), *The Cultural Contradictions of Motherhood*, New Haven, Yale University Press.

- Herbozo, S.; Menzel, J. E.; Thompson, J. K.; Altabe, M.N. (2015), The role of media exposure in body dissatisfaction and eating disorders: A meta-analysis, «Eating Behaviors», 16(1), pp. 46-55.
- Hope, G. (2008), *Thinking and learning through drawing in primary classrooms*, Londra, Sage Publications.
- ISTAT (2020), *Le misure della vulnerabilità: un'applicazione a diversi ambiti territoriali*, Roma, Istituto nazionale di statistica. Disponibile su: <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Le-misure-della-vulnerabilita.pdf>
- ISTAT (2023), *Goal 5 – Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze*. Disponibile su: <https://www.istat.it/storage/rapporti-tematici/sdgs/2023/goal5.pdf>
- Kara, H. (2015), *Creative research methods in the social sciences. A practical guide*, Bristol, Policy Press.
- Kiger, M. E.; Varpio, L. (2020), Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131, «Medical Teacher», 42(8), pp. 846-854.
- Kholmogorova, A.; Tarhanova, P.; Shalygina, O. (2018), Standards of physical beauty and mental health in children and young people in the era of the information revolution, «International Journal of Culture and Mental Health», 11(1), pp. 87-98.
- Koselleck, R. (2007) (a cura di), *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Bologna, Clueb.
- Lapum, J.; Ruttonsha, P.; Church, K.; Yau, T.; David, A.M. (2011), Employing the Arts in Research as an Analytical Tool and Dissemination Method: Interpreting Experience Through the Aesthetic, «Qualitative Inquiry», 18(1), pp. 100-115.
- Leccardi, C. (2018), *La trasformazione dei rapporti tra i generi*, in M. Lazar; M. Salvati; L. Sciolla (a cura di), *Europa. 3. vol: Culture e società* (pp. 375-384), Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana (Treccani).
- Leccardi, C. (2006), *Sociologia del tempo: Soggetti e tempo nella società della modernità*, Roma, Carocci.
- Leigh, J. (2020), Using creative research methods and movement to encourage reflection in children, «Journal of Early Childhood Research», 18(2), pp. 130-142.
- Leslie, S.-J.; Cimpian, A.; Meyer, M.; Freeland, E. (2015), Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines, «Science», 347, pp. 262-265.
- Leavy, P. (2015), *Method meets art: Arts-based research practice*, New York (NY), Guilford.

- Liben, L. S.; Bigler, R. S.; Krogh, H.R. (2001), Pink and blue collar jobs: children's judgments of job status and job aspirations in relation to sex of worker, «Journal of Experimental Child Psychology», 79, pp. 346-363.
- Looker, E. D.; Magee, P.A. (2000), Gender and work: the occupational expectations of young women and men in the 1990s, «Gender Issues», 18, pp. 74-88.
- Lyon, D.; Carabelli, G. (2016), Researching young people's orientations to the future: the methodological challenges of using arts practice, «Qualitative Research», 16(4), pp. 430-445.
- Magaraggia, S. (2012), Tensions between fatherhood and the social construction of masculinity in Italy, «Current Sociology», 61(1), pp. 76-92.
- Magaraggia, S. (2013), «Di certo mio figlio non lo educo allo stesso modo dei miei». Relazioni intergenerazionali e trasformazioni dei desideri paterni, «Studi culturali», 2, pp. 189-209.
- Martin, B. (2011), *Children at play. Learning gender in the early years*, Stoke on Trent, Trentham Books.
- Mead, M. (1949), *Male and female: A study of the sexes in a changing world*, New York, William Morrow & Company.
- Mercuri, E. (2025), *Buoni genitori. Come esperti e famiglie costruiscono la genitorialità*, Roma, Carocci.
- Milani, P. (2006), *Educare nella complessità. Per una pedagogia del benessere*, Trento, Erickson.
- Mitchell, C. (2006), Drawing as a method of pedagogy: Imagining the unimaginable, «Ethnography and Education», 1(1), 31-45.
- Monaci, M. G.; Sarteur, M. (2012), Alle bambine piacciono le bambole, ai bambini le macchinine... o no? Il ruolo dei giocattoli nella differenziazione di genere, «Psicologia clinica dello sviluppo», 3, pp. 453-479.
- Montano, A.; Cali, S.; Zagaroli, A. (2013), *Educare alla diversità a scuola. Scuola primaria*, Roma, Istituto A.T. Beck. Disponibile su: <https://www.yumpu.com/it/document/view/35988946/unar-file-completo-primaria>
- Murgia, A.; Poggio, B. (2018) (a cura di), *Saperi di genere: prospettive interdisciplinari su formazione, università, lavoro, politiche e movimenti sociali*, Trento, Garcia Working Papers.
- Naldini, M. (2015) (a cura di), *La transizione alla genitorialità. Da coppie moderne a famiglie tradizionali*, Bologna, Il Mulino.
- Naldini, M.; Solera C. (2020), Introduzione. Cambiano le famiglie, cambiano le istituzioni?, «La rivista delle politiche sociali», 1, pp. 7-18.
- NUVAP – Nucleo di Valutazione e Analisi per la Programmazione (2022), *Aggiornamento 2020 della mappa delle Aree Interne. Nota tecnica NUVAP*.

Disponibile su: https://politichecoesione.governo.it/media/2831/20220214-mappa-ai-2020-nota-tecnica-nuvap_rev.pdf

- Oakley, A. (1972), *Sex, gender and society*, London, Maurice Temple Smith.
- Paechter, C. (2011), Foreword, in B. Martin, *Children at play. Learning gender in the early years*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- Parsons, T. (1951), *The Social System*, New York, Free Press.
- Passafaro, S.; Carrus, G.; Pirchio, S. (2010) (a cura di), *I bambini e l'ecologia. Aspetti psicologici dell'educazione ambientale*, Roma, Carocci.
- Piccone Stella, S.; Saraceno C. (1996) (a cura di), *Genere: la costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il Mulino.
- Pitiyanuwat, S.; Campbell, J.R. (1994), Socio-economic status has major effects on math achievement, educational aspirations and future job expectations of elementary school children in Thailand, «International Journal of Educational Research», 21(7), pp. 713-721.
- Prearo, M. (2024), *Anti-gender Mobilizations, Religion and Politics: An Italian Case Study*, Londra-New York, Routledge.
- Punch, S. (2012), Hidden struggles of fieldwork: Exploring children's roles in participatory research, «Children's Geographies», 10(3), pp. 249-264.
- Ricciardi, R. (2018), *Stereotipi e modelli di genere nell'educazione infantile*, Bologna, Il Mulino.
- Risman, B.J. (2004), Gender as a social structure: Theory wrestling with activism, «Gender and Society», 18(4), pp. 429-450.
- Risman, B. J.; Travers; Fleming, C. (2022), Category X: What does the visibility of people who reject the gender binary mean for the gender structure?, «About Gender», 11(21), pp. 1-34.
- Rubin, G. (1975), *The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex*, in R. Reiter (a cura di), *Toward an Anthropology of Women*, New York, Monthly Review Press.
- Saraceno, C.; Keck, W. (2011), Towards an integrated approach for the analysis of gender equity in policies supporting paid work and care responsibilities, «Demographic Research», 25, pp. 371-404.
- Satta, C. (2012), *Bambini e adulti: la nuova sociologia dell'infanzia*, Roma, Carocci.
- Scarinci, A. (2024), *Il bosco nell'aula. Progettare l'educazione ambientale*, Bari, Progedit.
- Schenetti, M. (2015), Quando l'educazione ambientale può educare alla sostenibilità, «Scuola Italiana Moderna», 7, pp. 76-80.
- Scierri, I.D.M. (2017), Stereotipi di genere nei sussidiari di lettura per la scuola primaria, «About Gender», 6(12), pp. 15-44.

- Scott, J.W. (1986), Gender: A useful category of historical analysis, «The American Historical Review», 91(5), pp. 1053-1075.
- Sinner, P.; Prochaza, F.; Paus-Hasebrink, I.; Farrugia, L. (2013), *FAQ 34: What are some good approaches to conducting focus groups with children?*, in K. Ólafsson; S. Livingstone; L. Haddon, (a cura di), *How to research children and online technologies? Frequently asked questions and best practice*. Disponibile su: http://eprints.lse.ac.uk/50437/1/Libfile_repository_Content_Livingstone%2C%20S_EU%20Kids%20Online_How%20to%20research%20children%20and%20online%20technologies%28sero%29.pdf
- So, W.W.M.; Chow, S.C.F. (2018), Environmental education in primary schools: a case study with plastic resources and recycling, «Education 3-13», 47(6), pp. 652-663.
- Stefani, P.; Dalla Ragione, L. (2012), *Le sfide dell'anoressia. La cura possibile*, Milano, FrancoAngeli.
- Tekbiyik, A.; Celik, M. (2019), Education for sustainable development in primary school: Improvement of students' ecocriticism skills, «Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)», 5(2), pp. 178-191.
- Thomson, R. (2008), Exploring Children's Imaginary Futures: Social Class, Gender, and New Expectations, «Childhood», 15(3), pp. 335-353.
- Thomson, P. (2008) (a cura di), *Doing Visual Research with Children and Young People*, Londra-New York, Routledge.
- Thorne, B. (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick (NJ), Rutgers University Press.
- Treagust, D. F.; Amarant, A.; Chandrasegaran, A. L.; Won, M. (2016), A Case for Enhancing Environmental Education Programs in Schools: Reflecting on Primary School Students' Knowledge and Attitudes, «International Journal of Environmental and Science Education», 11(12), pp. 5591-5612.
- Trice, A. D.; Tillapaugh, P. (1991), Children's estimates of their parents' job satisfaction, «Psychological Reports», 69, pp. 63-66.
- Trice, A. D.; McClellan, N. & Hughes, M.A. (1992), Origins of children's career aspirations: II. Direct suggestions as a method of transmitting occupational preferences, «Psychological Reports», 71, pp. 253-254.
- Trice, Ashton D.; Hughes, M. A.; Odom, C.; Woods & K. McClellan, N.C. (1995), The origins of children's career aspirations: IV. Testing hypotheses from four theories, «The Career Development Quarterly», 43, pp. 307-322.
- Veale, A. (2005), *Creative methodologies in participatory research with children*, in S. Greene; D. Hogan (a cura di), *Researching Children's Experiences: Approaches and methods*, Londra, Sage, pp. 253-272.

- Ventimiglia, C. (2006), Per una sociologia della sessualità, «Rivista di sessuologia», 30(3), pp. 141-147.
- Volpato, C. (2013), *Psicosociologia del maschilismo*, Roma-Bari, Laterza.
- West, C.; Zimmerman, D.H. (1987), Doing gender, «Gender & Society», 1(2), pp. 125-151.
- Will, J. A.; Self, P. A.; Datan, N. (1976), Maternal behavior and perceived sex of infant, «American Journal of Orthopsychiatry», 46(1), pp. 135-139.
- World Economic Forum (2023), *Global Gender Gap Report 2023*. Disponibile su: https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2023.pdf
- Yeşilyurt, M., Özdemir Balakoğlu, M.; Erol, M. (2020), The Impact of Environmental Education Activities on Primary School Students' Environmental Awareness and Visual Expressions, «Qualitative Research in Education», 9(2), pp. 188-216.

Collana Immagin-azioni sociali

1. *Sociologie visuelle et filmique. Le point de vue dans la vie quotidienne*, a cura di Joyce Sebag, Jean-Pierre Durand, Christine Louveau, Luca Queirolo Palmas, Luisa Stagi, 2018; e-ISBN (pdf) 978-88-97752-97-4.
2. Luca Giliberti, *Negros de Barcelona. Juventud dominicana entre racismo y resistencia*, 2018; e-ISBN (pdf) 978-88-94943-00-9.
3. Sebastiano Benasso, Luisa Stagi, *Ma una madre lo sa? La responsabilità della corretta alimentazione nella società neoliberale*, 2018; e-ISBN (pdf) 978-88-94943-02-3.
4. *Winou el shabab. Images of transformations between the two shores of the Mediterranean*, a cura di Luca Queirolo Palmas, Luisa Stagi, 2018; e-ISBN (pdf) 978-88-94943-31-3.
5. *Più vicini che lontani. Giovani stranieri a Genova tra percorsi di cittadinanza e questioni identitarie*, a cura di Francesca Lagomarsino, Deborah Erminio, 2019; e-ISBN (pdf) 978-88-94943-49-8.
6. Cristiana Ottaviano, Greta Persico, *Maschilità e cura educativa. Contronarrazioni per un (altro) mondo possibile*, 2020; e-ISBN (pdf) 978-88-94943-99-3.
7. *Scienze sociali ed emancipazione. Tra teorie e istituzioni del sapere*, a cura di Vincenza Pellegrino, Monica Massari, 2021; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-090-5.
8. *Ricerca sociale ed emancipazione. Campi, posizionamenti e pratiche*, a cura di Vincenza Pellegrino, Monica Massari, 2021; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-091-2.
9. *Asylum and resettlement in Canada. Historical development, successes, challenges and lessons*, a cura di Ervis Martani, Denise Helly, 2022; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-194-0.
10. Daniela Bagattini, Mariella Popolla, *Violenza maschile sulle donne: il ruolo dell'assistente sociale tra sfide e opportunità*, 2024; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-263-3.
11. Sveva Magaraggia, Maria Grazia Gambardella, Rassa Ghaffari, Tiziana Pirola, *Immaginari in crescita: bambine e bambini alla scoperta del futuro*, 2025; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-329-6.

Sveva Magaraggia, sociologa, si occupa di relazioni familiari, violenza di genere e transizioni biografiche giovanili, e in particolare di femminismi e di partecipazione politica.

Maria Grazia Gambardella, sociologa, si occupa di vissuti giovanili, differenze di genere e generazione, con un interesse specifico per le metodologie di ricerca sociali qualitative.

Rassa Ghaffari, sociologa, si occupa di metodologia della ricerca sociale, sociologia della famiglia, studi di genere e femminismi in prospettiva interculturale.

Tiziana Pirola, sociologa, si occupa di socializzazione al genere, cultura videoludica e diversity studies con approccio critico.

Il volume analizza la formazione delle aspirazioni professionali, le incertezze future e le rappresentazioni di genere e familiari di bambine e bambini della scuola primaria, con particolare enfasi sul concetto di agency infantile nel contesti familiari ed educativi. Basato su una ricerca empirica condotta nel 2021 combinando interviste semi-strutturate, pratiche artistiche e focus group, lo studio si configura come una esplorazione interdisciplinare che coglie le delicate interazioni tra contesto socio-culturale, dinamiche di genere e mondi immaginativi dell'infanzia nel periodo pandemico italiano.

e-ISBN: 978-88-3618-329-6

In copertina:
particolare di *Studiosa di dinosauri*