

*Il Gender Affirmative Model e i contesti educativi zerosei non cisnormativi. Una riflessione pedagogica per bambine e bambini gender variant**

Antonio Raimondo Di Grigoli**

Riassunto

La prima infanzia è un periodo di peculiare importanza per lo sviluppo sociale, emotivo e cognitivo delle/dei bambine/i (UNICEF, 2018-2021). La dimensione di genere ha oggi una determinata influenza nel momento in cui si redigono i testi normativi inerenti alla progettazione curriculare del sistema integrato zerosei, sebbene il modello di riferimento continui a essere di carattere essenzialmente cisnormativo. Il presente contributo intende offrire la prospettiva del Gender Affirmative Model per supportare le bambine nell'esplorare l'ampio ventaglio dei generi che loro ritengono più confortevoli. In conclusione, il lavoro propone l'implementazione di tale modello per la progettazione pedagogica ed educativa a partire dalla formazione del personale educativo, affinché si possa lavorare sulla costruzione di strategie educative inclusive per tutti i generi.

Parole-chiave: *Differenze; Cisnormatività; Inclusione; Prima infanzia; Servizi educativi.*

The Gender Affirmative Model and non-cisnormative early childhood education services. A pedagogical reflection for gender variant children

Abstract

Early childhood is a period of special importance for the social, emotional, and cognitive development of children (UNICEF, 2018-2021). While the regulations governing the curricular design of the ECEC include a sec-

* In questo lavoro userò “bambina” e “bambino” (dove “ə” è lo schwa singolare, mentre “ə” quello plurale), “bambino/a” e “bambini/e” in modo intercambiabile. Le motivazioni di questa doppia scelta risiedono nel fatto che, nonostante l'uso dello schwa sia più adatto quando si parla di identità *gender creative* o *variant*, il ricorso esclusivo a esso per riferirmi a soggetti che non sono ancora pienamente coscienti della loro identità rappresenterebbe una scelta “imposta dal mondo adulto”, alla stregua della formula binaria maschile/femminile. Sia lo schwa che il maschile e il femminile avranno un'accezione non assoluta ma parziale, nel rispetto del diritto che ogni persona ha di scegliere di identificarsi in uno dei due generi socialmente accettati o di non riconoscersi in nessuno di essi.

** Università degli Studi di Firenze (Italy).

tion on the importance of gender development, this dimension remains caged in a cisnormative model. This paper aims to offer the theoretical and methodological perspective of the Gender Affirmative Model to support children in exploring the wide range of genders they find most comfortable for them. In conclusion, the paper proposes the implementation of such a model for pedagogical and educational design starting with the training of educational staff so that we can work on the co-construction of inclusive educational strategies for all genders.

Keywords: Differences; Cisnormativity; Early childhood; Educational services; Inclusion.

I. LA NORMATIVA ITALIANA SUI PERCORSI DI EDUCAZIONE AL GENERE NEI SERVIZI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA

Negli ultimi anni si è posta una particolare attenzione sulle questioni di genere con un'ottica emergenziale, a causa di un aumento dei fenomeni di discriminazione e di violenza che investono la società contemporanea. La tradizionale locuzione “violenza di genere” è stata sostituita con l'equivalente espressione “violenze di genere”, laddove tale pluralità serve a indicare un ampio ventaglio di fenomeni e di contesti che, oltre a riconoscere la violenza verso le donne, ingloba al suo interno anche i casi violenti di omobittransfobia, atti riconducibili tutti alla stessa matrice sociale e culturale, dato che tali fenomeni sono prodotti da processi discriminatori eteronormativi (Burgio, 2020).

Alcune ricerche di natura sociologica e pedagogica del panorama nazionale (Abbatecola & Stagi, 2018; Biemmi & Mapelli, 2023; Ghigi, 2019) e internazionale (Brownhill *et al.*, 2015; Elliot, 2020; Heywood & Adzajlik, 2023; Werin, 2023) hanno evidenziato il bisogno imprescindibile di un focus sulla progettualità educativa, affinché si ponga come obiettivo il raggiungimento dell'eguaglianza di genere, mediante un lavoro finalizzato alla decostruzione degli stereotipi di genere già a partire dalla prima infanzia. In questa prima parte introduttiva verrà, dunque, posta una particolare attenzione ai servizi educativi e alla normativa che regola l'educazione di genere.

I servizi educativi e di cura per la prima infanzia (*ECEC – Early Childhood Education and Care Services*) sono indicati come contesti che in modo significativo contribuiscono allo sviluppo del sé dei/le bambini/e, soprattutto in una fase della loro vita considerata particolarmente fertile per la costruzione e per il rafforzamento delle competenze cognitive, relazionali ed emotive (Catarsi & Fortunati, 2004; Fabbri, 2008). Con il D. Lgs. del 13 aprile 2017 n. 65 e, successivamente, con le “Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei”¹, viene messa in risalto per la prima volta l'im-

1 Le “Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei” sono state adottate con il decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334 e elaborate dalla Commissione nazionale

portanza di un'educazione di genere già dalla primissima infanzia. L'idea risulta innovativa se si considera che esistono numerosi pregiudizi sulla trattazione delle questioni di genere in una fascia di età considerata ancora oggi lontana da un mondo genderizzato² e priva dei rischi che si legano agli stereotipi di genere.

In effetti, nella parte delle “Linee pedagogiche” riguardante le indicazioni progettuali del curriculum, “Parte IV – Curricolo e progettualità: le scelte organizzative. L'educazione nello zerosei: gli scopi e i processi”, si legge che:

Le principali finalità dell'educazione riferite al bambino in questa fascia prendono in considerazione: [...] l'elaborazione di *una identità di genere, libera da stereotipi*; la progressiva conquista di autonomia non solo nel senso di essere in grado di fare da solo, ma come capacità di auto direzione, iniziativa, cura di sé (Decreto ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021: 22, corsivo mio).

Anche nel punto tre, intitolato “Famiglie come partner di un'alleanza educativa”, si afferma – in una prospettiva interculturale – che:

La presenza di genitori provenienti da altri Paesi favorisce l'ampliamento della visione educativa quando le differenze entrano in contatto in un'ottica di apertura e di rispetto reciproci. Diventa possibile la creazione di un lessico comune all'interno di un quadro culturale che non rinuncia a promuovere valori quali *la parità di genere*, l'accoglienza, la pace, la democrazia, il dialogo interreligioso, valori costituzionali non negoziabili (Ibid.: 17, corsivo mio).

Infine, la sezione “Socialità e gruppi” afferma l'importanza del genere anche nella dimensione della socialità:

Il gruppo eterogeneo, seguendo diversi criteri quali età, *genere*, interessi, livello di competenza raggiunto in specifici ambiti, si caratterizza come una comunità che perdura e continua nel tempo, in cui vi sono bambini che entrano ed escono, diventando partecipi di una storia che vede via via i principianti diventare “grandi” e fungere da tutor ai nuovi arrivati (Ibid.: 26, corsivo mio).

per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, istituite ai sensi dell'articolo 10 del D. Lgs. del 13 aprile 2017, n. 65. Per maggiori informazioni è possibile consultare il seguente link: <<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>>, consultato il 28 dicembre 2023.

- 2 Il termine genderizzazione indica la formazione ai generi cui le bambine sono costantemente esposti dagli adulti di riferimento (genitori, insegnanti) e da altre bambine, in un costante processo di conformazione sulla base di determinate aspettative sociali (Browhill & Warin, 2015; Paechter, 2002, 2008; Scambor *et al.*, 2019).

Nonostante il documento risulti innovativo proprio per avere inserito le questioni dell'uguaglianza di genere e della valorizzazione delle differenze nella prima infanzia, occorre precisare che presenta anche alcune carenze. Il rischio a cui si va incontro è che tale normativa non fornisca direttive esplicite sull'azione da intraprendere da parte di educatori e di educatrici. Inoltre, quando vengono utilizzate espressioni quali “parità di genere”, “identità di genere”, non sono menzionati in modo chiaro i mezzi e le finalità educative con cui intenzionare un modello formativo sistematico (Istituto degli Innocenti, 2022). In relazione alla “identità di genere”, in particolare, non si fa alcun riferimento all'approccio con cui impostare il processo educativo, correndo così il rischio di rafforzare inconsapevolmente uno sguardo di genere cisnormativo³. L'infanzia appare come una galassia composta da soggetti esclusivamente cisgender, senza considerare i generi al di là del binarismo.

In un'indagine scientifica svolta da un gruppo di ricerca appartenente all'Istituto degli Innocenti di Firenze, in seno al progetto europeo “ECaRoM – Early Care and the Role of Men”⁴, sono state condotte cinque interviste semistrutturate con gli/le educatori/trici dei servizi educativi per la prima infanzia della Regione Toscana, con l'obiettivo di rilevare le loro riflessioni in merito alle modalità mediante cui bambini e bambine socializzano il loro genere. Dall'indagine svolta è emerso che nella fascia di età compresa tra lo zero e i quattro anni l'identità di genere di bambini e bambine non appare ancora definita. Al tal proposito, un'educatrice afferma ad esempio:

A questa età [bambine e bambini] sono molto fluidi... mi capita spesso di vedere il bambino che indossa la borsetta (e che litiga con la compagnetta per chi deve indossarla per prima tra loro due) oppure che si trucca. Ma non ho mai avuto l'idea di una proiezione a lungo termine della loro identità, sarebbe una forma di influenza negativa per loro... qualche riflessione avviene dentro di me, ma ovviamente opero mediante un processo di sospensione di giudizio (Ibid., p. 26).

- 3 Il termine cis (forma abbreviata di cisgender) significa letteralmente “dalla stessa parte”. Rispetto al genere e al sesso, si riferisce alle persone che non sono trans*, ovvero a coloro il cui sesso anatomico è in linea con l'identità di genere. Il posizionamento degli individui cis in una dimensione di “normalità” e l'inquadramento delle persone trans* nell'“anormalità” rimandano ad un atto cisnormativo, basato sull'assunto che il genere maschile o femminile di un individuo dipendano dalla sua corrispondenza obbligatoria con il sesso biologico assegnato alla nascita (Cordoba, 2023).
- 4 “ECaRoM – Early Care and the Role of Men” (R101005885 – REC) è un progetto europeo della durata di 24 mesi (febbraio 2021-gennaio 2023) che mira a promuovere nella fascia d'età zero-sei anni il concetto di *caring masculinities* come modello di maschilità in antitesi a quella egemonica, attraverso il trinomio della cura di sé, dell'altro e del mondo. I partner che hanno preso parte al progetto sono: il Dissens – Institute for Education and Research (Germania, Coordinatore), l'Institute for Masculinity Research and Gender Studies (Austria), l'Istituto degli Innocenti (Italia), il Peace Institute (Slovenia), il Center for Equality Advancement (Lituania) e il Center of Women's Studies and Policies (Bulgaria). Per maggiori informazioni è possibile consultare il sito al seguente link: <<https://ecarom.eu/it/>> consultato il 20 dicembre 2023.

L'educatrice, insomma, non scoraggia il desiderio dei bambini di impersonare ruoli del “genere opposto” al loro nelle attività proposte. È necessario però che tutte le educatrici predispongano un contesto educativo basato sulla sospensione del giudizio, per citare le parole dell'intervistata, in modo da creare uno spazio sicuro in cui bambine e bambini possano dispiegare la propria espressività di genere senza essere oggetto di prescrizioni genderiste e eteronormative. L'opposta posizione (di educatori/trici) di “giudizio” del comportamento di bambini/e nelle loro interazioni quotidiane potrebbe invece inficiare un lavoro educativo volto alla valorizzazione delle differenze. Agire in un'ottica di prevenzione e di contrasto alle disuguaglianze di genere vuol dire mostrare che esistono modi diversi per rappresentarsi come future/i donne e uomini, grazie a un lavoro che aiuti a decostruire gli stereotipi di genere che relegano la maschilità e la femminilità in ruoli piuttosto rigidi e complementari. Un punto programmatico delle nuove normative zerosei afferma, al contrario, la necessità di svelare la dimensione del genere in maniera libera dagli stereotipi, ovvero come ventaglio di possibilità. Si tratta allora di concedere la possibilità a una bambina o a un bambino di percepirsi in un genere differente rispetto a quello che la famiglia e la società hanno attribuito sulla base del sesso anatomico. Di recente è inoltre emersa una particolare attenzione verso bambine e bambini con varianza di genere (Meadow, 2013) – che negli ultimi tempi hanno acquisito una maggiore visibilità nella letteratura internazionale – tesa ad andare oltre gli approcci medicalizzanti che patologizzano tali identità. Le bambine *gender variant*, così come quellə trans*⁵, in modo transitorio o a lungo termine, non sentono di appartenere al genere attribuito alla nascita, ma preferiscono esplorarlo e costruirlo da sé. Ciò rafforza l'importanza che i professionisti dell'educazione lavorino sulla decostruzione del proprio modo di interpretare la realtà, spesso in un'ottica binaria e cisnormativa, così da considerare e da rispettare le differenti espressioni di genere.

2. I SISTEMI EDUCATIVI ZEROSEI TRA APPROCCI CISNORMATIVI E INVISIBILIZZAZIONE DEƏ BAMBINƏ GENDER VARIANT

Le aspettative di genere verso le bambine hanno origine prima ancora della loro nascita, in virtù delle spinte sociali che li incasellano in uno dei due poli di genere socialmente costruiti, secondo i dettami del vigente ordine sociale di genere. Quest'ultimo è un modello relazionale storicamente

5 Trans* (forma abbreviata della parola *transgender* più l'asterisco) è spesso usato come termine generico per indicare le persone che non si identificano con il genere che è stato loro assegnato alla nascita. Ciò non significa che coloro che rientrano in questi criteri si identifichino necessariamente con il termine *transgender*, dato che possono usare altri termini come *transessuale*, *crossdresser*, non-binario, e così via (Cordoba, 2023: 4; Halberstam, 2023).

costruito, che si regge su rapporti di potere tra uomini e donne e che contribuisce a definire la maschilità e la femminilità in modo implicito, invisibile e naturalizzato (Abbatecola & Stagi, 2018; Connell, 1987). L'esistenza di un sistema sociale rigidamente genderizzato ha poi costituito il terreno su cui sono stati inevitabilmente edificati i sistemi educativi che, a più livelli, operano mediante le aspettative di genere insite nella società e nell'impianto educativo, a partire dal curriculum nascosto⁶.

L'ordine di genere struttura i contesti di vita degli individui sulla base di un'idea di infanzia polarizzata, mediante un processo di genderizzazione del maschile e del femminile in cui non è lecito pensare a identità che possano discostarsi dal binarismo. A tal proposito, il brano sopra riportato è un estratto di un'intervista rilasciata da un'educatrice ad Abbatecola e Stagi durante una loro ricerca, nella quale è stato chiesto se vi fosse possibilità di guarigione per un bambino che trascorrevva del tempo a giocare con un giocattolo comunemente destinato alle bambine e che, quindi, si sviava dal polo culturalmente attribuito alla dimensione maschile. Si può qui riscontrare l'esistenza di un retaggio che propone una contrapposizione tra un genere maschile "sano" e uno "malato", una contrapposizione che mostra chiaramente come ogni proposta educativa "contenga" il genere sotto forma di categoria trasversale alle attività curriculari. Ciò, inoltre, è effetto di una visione adulto-centrica del fare educazione che orienta verso scelte dettate dall'idea che bambine e bambini siano "asessuali" fino alla pubertà e che debbano essere protetti e preservati nella loro "innocenza", ma – contemporaneamente – accompagnati nel loro sviluppo di genere ritenuto corretto (Warin & Price, 2020). Tale accompagnamento è ritenuto necessario, dato che l'adulto può "raddrizzare" eventuali forme di "deviazione" dal percorso di genere tracciato dalla società.

Su questa base, possiamo affermare che l'infanzia e le questioni di genere rappresentano due realtà strettamente unite da un filo conduttore che, tuttavia, mostra alcune contraddizioni. Se da un lato permane una visione della realtà infantile in cui si crede non sia necessario osservare lo sviluppo dei minori mediante delle lenti di genere, dall'altro lato, è evidente un sistema educativo improntato sulla socializzazione di genere di bambin^e, vista come parte essenziale del loro sviluppo identitario. Ma, al di là di questa contraddizione, di quanti generi parliamo?

La letteratura è concorde nell'affermare che il binarismo, inteso come norma, concretizza un sistema che restringe le possibilità dell'individuo di costruire la propria identità (Cordoba, 2023) e che la riproduzione di un sistema cisnormativo può risultare deleteria per individui che non si riconoscono in esso. In effetti, esistono molte categorie in cui alcune per-

6 Con l'espressione curriculum nascosto si fa riferimento a una serie di impliciti stereotipi sociali (dunque anche di genere) che sono presenti nei contesti di apprendimento. Esso si contrappone al curriculum formale che, invece, è il risultato di informazioni fornite esplicitamente con una programmazione *ad hoc* (Biemmi & Leonelli, 2016; Jackson, 1968).

sone adulte si identificano al di là del genere maschile e femminile. A tal proposito, esistono ricerche che non solamente si discostano dall'idea che il genere sia immutabile, ma che sostengono la possibilità di esplorare la propria identità e espressione di genere anche durante la prima infanzia. Ci sono anche bambine/i e adolescenti che si possono definire *gender variant*, *gender nonconforming*, o anche *non binary*, *gender creative*, *genderqueer*, *genderfluid*, per citare alcuni dei modelli teorici creati per definire coloro che rifiutano la cisnormatività di genere.

Il termine *gender variant* o *gender nonconforming* è usato in ambito clinico per indicare le bambine che socializzano la loro identità di genere scegliendo ruoli e comportamenti di un genere differente da quello assegnato sulla base dell'anatomia genitale (Stein, 2012) (mentre l'attivismo trans* preferisce la locuzione *gender creative*, ritenuta meno giudicante). Quando ci si riferisce a un'infanzia *gender variant*, occorre tenere presente che alcune bambine, già a partire dai due-tre anni (Coolhart *et al.*, 2018), mettono in discussione la nozione di genere e le aspettative sociali legate a un determinato sistema genderizzato, il quale – lo ripetiamo – è sempre correlato al contesto storico, sociale e culturale di riferimento (Bochicchio *et al.*, 2019: 118).

È possibile individuare tre ambiti in cui la varianza di genere, o la cosiddetta non conformità di genere, potrebbe manifestarsi sin dai primi anni di vita:

- (1) il dominio comportamentale, che si riferisce al grado in cui le azioni, i giochi, le scelte di abbigliamento, gli interessi e i modi di fare del bambino sono incoerenti con le aspettative culturali sul genere; (2) il dominio cognitivo, che indica il grado in cui le credenze del bambino sul genere sono incoerenti con le credenze culturali su come i maschi e le femmine possono essere caratterizzati; e (3) il dominio affettivo, che si riferisce al grado in cui le norme culturali sul genere sono sentite come scomode e inadatte al sé (Ibid.: 119).

Insomma, è opportuno ricordare che esistono modi differenti in cui si manifesta la varianza di genere nella prima infanzia. Ci sono bambine/i in cui essa riguarda l'espressione di genere, ovvero la scelta di un determinato abbigliamento o di un atteggiamento rispetto a un evento, che differiscono dalle aspettative sociali sul genere (punti 1 e 2), mentre in altri casi le/i bambine/i non si riconoscono nel sesso assegnato alla nascita (punto 3) e, di conseguenza, a essere coinvolta è la loro identità di genere (Lowry *et al.*, 2018). Identità di genere e espressione di genere sono dimensioni differenti, dato che la prima riguarda il modo in cui una persona si identifica nella propria dimensione interiore, mentre la seconda indica la maniera mediante cui una persona comunica la propria identità con il mondo esterno, attraverso le scelte riguardanti il vestiario, i comportamenti o gli interessi.

Alcune ricerche recenti hanno evidenziato come i/le bambini/e che vengono identificati come *gender variant*, in presenza di un contesto sociale

disconfermante, correranno il rischio di sviluppare in età adolescenziale e adulta disturbi di ansia e di depressione (Fisher *et al.*, 2017), disturbi del comportamento alimentare (Weiselberg *et al.*, 2019) e possibili tendenze suicidarie (Connolly *et al.*, 2016). Di certo, è evidente che la retorica secondo cui le persone *gender variant* siano in un “corpo sbagliato” determina il loro senso di disagio in adolescenza e in età adulta. Tuttavia, è solo a partire dalla seconda metà del XIX secolo che abbiamo assistito alla creazione di sistemi di classificazione nosografica che hanno patologizzato le identità non normative (Rinaldi, 2017). Il concetto di “sbagliato” o di “deviante”, associato a bambine e bambini *gender variant*, affonda le proprie radici nel modello correttivo che è prevalso per gran parte del XX secolo, soprattutto dalla fine degli anni Settanta e fino a tutti gli anni Ottanta. Secondo tale approccio era infatti necessario individuare la presenza nel bambino di segnali precoci di tendenze omosessuali o di transgenderismo. Come evidenziano le attuali *Guidelines for Psychological Practice with Transgender and Gender Nonconforming People* (American Psychological Association, 2015, d’ora in poi APA), gli approcci correttivi possono provocare un impatto negativo sulla crescita sociale, emotiva e cognitiva del bambino, oltre a mancare di qualsiasi valenza etica e di ogni efficacia “correttiva”, dato che i tentativi di incoraggiare comportamenti conformi al sesso anagrafico e/o di scoraggiare quelli non conformi potrebbero solo aumentare la pressione di genere percepita dai minori (Bochicchio *et al.*, 2019: 121). A partire dagli anni Duemila si evidenzia un cambiamento epistemologico importante, in quanto viene promosso un nuovo modello di supporto per il bambino *gender variant*, che parte dal presupposto per cui ci sono differenti modi con cui bambini e bambine possono essere accompagnati nel loro percorso di affermazione identitaria attraverso un modello educativo di tipo affermativo (Mariotto, 2020). Questo approccio è presente nelle attuali “Linee guida” dell’APA (2015), secondo cui bambini e bambine identificati come *gender variant* dovrebbero essere liberi di esprimere i propri desideri e le proprie scelte in termini di giochi, di compagnie preferite, di vestiti e di comportamenti e, quindi, caregiver, educatori/trici e insegnanti dovrebbero sostenerli/e mediante la creazione di un clima non giudicante (Bochicchio *et al.*, 2019: 123).

Nonostante a livello nazionale e internazionale manchino statistiche sul numero esatto di bambini/e *gender variant* e la ricerca sul tema sia piuttosto limitata, si ritiene che i loro comportamenti considerati non conformi inizino a delinearli intorno ai 2-3 anni e persistano durante tutta l’infanzia (Li *et al.*, 2017). Negli Stati Uniti, il 4% dei bambini e il 10% delle bambine sono stati descritti dai genitori come agenti in modo differente rispetto al genere assegnato loro alla nascita (Achenbach, 1991). Riguardo alle conseguenze sul benessere psicofisico dei minori *gender variant*, alcune ricerche basate sul modello del *minority stress*⁷, hanno dimostrato

7 Con l’espressione *minority stress* si fa riferimento alla condizione di stress di natura cronica che caratterizza la vita di determinate persone, le cui differenze sono oggetto

l'impatto negativo che i membri appartenenti a una minoranza, come i/le bambini/e *gender variant*, possono sperimentare a causa dello stigma, del pregiudizio e della discriminazione (Meyer, 2003). Le bambin* *gender variant* presentano, ad esempio, un maggior rischio di diventare vittime di bullismo e di ostracizzazione da parte di coetanei e di familiari, fattori che possono portare a un senso di vergogna (Roberts *et al.*, 2013). Via via che bambini e bambine crescono possono al contrario scoprire di sentirsi più completi e autentici come *gender variant* (Human Rights Campaign Foundation, 2020: 2-3). Ciò può destare diverse preoccupazioni nei genitori e, in alcuni casi, una vera e propria frustrazione (soprattutto in assenza di informazioni sufficienti e di una formazione adeguata) che può causare un forte senso di sofferenza. Nella maggior parte dei casi, invece, “i comportamenti di quest* bambin* sono da considerarsi semplicemente come la naturale espressione della diversità umana, che andrebbe pertanto accolta come una risorsa e non come un problema” (GenderLens, 2020: 2-3). Affinché si possa eliminare la situazione di disagio percepito dalle famiglie, che influisce inevitabilmente sul rapporto con i/le figli/e, è opportuno lavorare per sviluppare e diffondere la conoscenza sull'infanzia *gender variant*.

Inoltre, il personale educativo, insieme ai genitori, può svolgere un ruolo importante per garantire ai minori un contesto all'insegna del pluralismo. Sarebbe utile attuare un cambiamento di paradigma, in cui le espressioni e le identità di genere non conformi al binarismo non debbano rappresentare caratteristiche di “minoranze” da includere, bensì una dimensione dell'ampio ventaglio di genere all'interno del quale l'identità cisgender va considerata come una categoria tra le altre esistenti.

3. LA COSTANZA DI GENERE NON È UNA COSTANTE. UN CONFRONTO TRA LE TEORIE CLASSICHE SULLO SVILUPPO SESSUALE E DI GENERE E IL GENDER AFFIRMATIVE MODEL (GAM)

Secondo le teorie tradizionali sullo sviluppo dell'identità sessuale, fin dai primi mesi di vita, bambine e bambini utilizzano due categorie sociali per comprendere la realtà intorno a loro, ovvero il sesso e l'età, apprendendo in modo attivo cosa significa essere (e diventare) maschio o femmina. A partire dal ventesimo mese hanno, ad esempio, oggetti preferiti tipici del genere di appartenenza (Abbatecola & Stagi, 2018: 53), mentre dai due-tre anni diventano consapevoli del proprio sesso, del genere e delle aspettative legate alla loro espressione del genere assegnato alla nascita (Grossman

di stigma (o che, comunque, sono considerate negativamente all'interno di un determinato gruppo sociale o ambiente socio-culturale). Tale forma di stress può colpire minoranze come, ad esempio, quelle sessuali oppure quelle composte da insiemi di persone che possiedono determinate caratteristiche (Gianola, 2018: 31-32).

& D’Augelli, 2007). Gli studi indicano che molto presto i/le bambini/e “sviluppano una piena capacità di discriminare il sesso e di imparare gli attributi correlati ad esso” (Martin *et al.*, 2002: 903).

Il graduale aumento di visibilità e di sensibilità nei confronti dell’infanzia *gender variant*, secondo approcci rispettosi delle specificità di ogni bambino/a, ha però influenzato una nuova visione dello sviluppo dell’identità di genere fin dai primi mesi di vita di un individuo. Questo cambiamento culturale ha richiesto una revisione dei saperi “classici” che hanno condizionato le teorie sulla costruzione dell’identità di genere, tra cui quelle elaborate da Lawrence Kohlberg e da Erik Erikson.

La teoria della costanza di genere di Kohlberg (1966) sostiene che bambine e bambini si percepiscono come maschi o femmine sulla base dei loro genitali, già all’età di tre anni. Nella fase successiva, intorno ai quattro anni di età, iniziano a capire che il genere è “fisso”, e che saranno ancora maschio o femmina quando saranno più grandi. Infine, lo studioso sosteneva che tra i cinque e i sette anni si è in grado di capire che i cambiamenti di abbigliamento, di nome o di comportamento non cambiano il genere di una persona. Kohlberg credeva che i/le bambini/e imparassero prima di tutto che il genere è costante, e che poi usassero questa comprensione per imparare a comportarsi in modi “adatti al genere”. Nonostante in molti studi odierni sullo sviluppo infantile la teoria della costanza di genere di Kohlberg sia ampiamente citata, è utile sottolineare che il suo approccio non tiene in considerazione l’infanzia *gender variant*, in cui l’identità e l’espressione di genere non rientrano nelle tradizionali categorie maschile/femminile e, dunque, sono percepite come atipiche rispetto alla progressione di sviluppo da lui teorizzata (Steel & Nicholson, 2019: 94).

Nel descrivere lo sviluppo nei primi anni di vita, Erik Erikson (1968) ha affermato che bambini e bambine in età prescolare sono in grado di organizzare sé stessi e la realtà che li circonda in categorie di genere che secondo lo studioso sono rigidamente binarie e stabili nel tempo. La sua teoria perpetua così la convinzione che bambini e bambine le cui identità e espressioni di genere esulino dal binarismo, siano “atipici” nella loro progressione evolutiva, spesso in “crisi d’identità” e presumibilmente “a rischio” di conseguenze psicosociali negative per tutta la vita (Steel & Nicholson, 2019: 95).

Le ricerche più attuali, invece, propongono nuove considerazioni sull’infanzia *gender variant* fondate su un progressivo processo di depatologizzazione, rendendo la costanza di genere una delle possibilità (sebbene sia quella maggioritaria) di un processo – quello della costruzione dell’identità di genere – caratterizzato da una grande complessità. Dato che, come si è detto, la maggior parte dei/le bambini/e è consapevole del proprio genere all’età di due o di tre anni, non deve sorprendere che durante questa fase della vita possano mostrarsi anche comportamenti diversi da quelli considerati tipici del proprio genere. Tali comportamenti incidono sulla scelta dei vestiti, dei giocattoli e dei giochi, che generalmente vengono influenzati dal processo sociale di polarizzazione di genere. Neə bambinə a cui è stato

attribuito il genere maschile, il comportamento *gender variant* può includere, ad esempio, il desiderio di indossare abiti attribuiti culturalmente al femminile, oppure può accadere che si esprimano preferenze per i colori tipicamente associati alle bambine, come ad esempio il rosa. Inoltre, al di là della diversa espressione di genere, già da piccolə lə bambinə possono esprimere il desiderio di appartenere all'altro sesso o addirittura affermare un'identità diversa dal genere assegnato alla nascita.

In riferimento a ciò, appare preferibile adottare il *Gender Affirmative Model (GAM)* (Ehrensaft, 2019; Keo-Meier & Ehrensaft, 2018), un approccio che viene utilizzato per la validazione e l'accettazione dell'identità delle persone *gender variant*. Il GAM è un modello che supporta i soggetti che non si riconoscono in uno dei due generi "accettati" e propone un approccio non patologizzante verso l'infanzia *gender variant*, dato che la diversità di genere non è concepita come una patologia, ma come una delle molteplici variazioni dell'identità di genere. Tale modello ha delle ricadute positive sulla salute di genere⁸ dei bambini e delle bambine, dato che lavora sulla possibilità di ciascunə di vivere nel genere che sente più reale e confortevole (Hidalgo *et al.*, 2013).

A fronte di una situazione in cui, spesso, nei contesti educativi, sia dirigenti che educatori/trici rafforzano inconsapevolmente e riproducono quotidianamente la "matrice eterosessuale" (Butler, 2006), lasciando poco o nessuno spazio alle articolazioni non binarie del genere (Burgio & Santambrogio, 2024; Santambrogio, 2022; Sullivan & Urrarro, 2019: 17-18), il GAM fornisce strumenti teorici che scardinano gli assunti pedagogici e educativi costruiti intorno a tale matrice, che si presenta come naturale, ma che è in realtà un costrutto che si fonda su quella norma sociale che definisce tutti e tutto come eterosessuali fino a che non sia dimostrato il contrario, stabilendo quali sono i modi di vivere "sani" e quelli "devianti", e invisibilizzando coloro che non riconoscono questa griglia dicotomica. Il GAM costituisce, invece, uno strumento efficace per l'ideazione di contesti educativi che supportino la salute di genere di bambine e bambini *gender variant*, sulla base della consapevolezza che ogni tentativo di costringere qualcuno a vivere con un genere differente da quello con cui ci si identifica non fa altro che danneggiarlo. Le identità e le espressioni di genere sono diverse, possono essere fisse o mutevoli, e variano tra gli individui così come tra le culture (de Vries *et al.*, 2011; Pastel *et al.*, 2019: 60-61).

Le principali basi teoriche su cui si basa il GAM sono: 1) la considerazione che nessuna espressione identitaria di genere è patologica; 2) la diversificazione del genere ha una base culturale; 3) il genere è un costrutto che non può essere ricondotto normativamente al binarismo; 4) la sofferenza də bambinə *gender variant* è da ricercarsi non in uno stato patologico legato alla loro identità, bensì al contesto normativo circostante che

8 Per salute di genere si intende l'opportunità data ai/alle bambini/e di crescere secondo il genere che sentono più confortevole, senza per questo subire restrizioni o rifiuti (Timmons & Airton, 2020: 5).

patologizza una persona perché “diversa” dall’idea di maschile e femminile socialmente accettata (Hidalgo *et al.*, 2013). Inoltre, il GAM contesta – come abbiamo visto – l’idea essenzialista che l’identità e l’espressione del genere siano immutabili e svincolate dal contesto sociale. Al contrario, viene evidenziato come ogni elemento che contribuisce alla costruzione del sé deэ bambino, come ad esempio, le loro convinzioni, le loro risposte emotive e le loro espressioni, sia informato da una fitta e complessa trama di interazioni fondate su aspetti culturali, sociali, geografici e interpersonali (Bronfenbrenner, 2002). Questo modello ritiene centrale la consapevolezza delle norme sociali prevalenti in relazione all’identità e all’espressione di genere, consolidando un’interpretazione binaria del genere. Rispetto a tali modelli, preme sottolineare come un modello educativo implicitamente binario, innatista e escludente produca inevitabilmente una realtà stratificata e gerarchica in cui al vertice si pongono coloro che rientrano nella “norma di genere” (Ruffolo, 2009), con la conseguenza che, come descritto sopra, lə bambino *gender variant* rischino di essere isolati socialmente e denigrati. Nonostante tali rischi, spesso coloro che hanno un’espressione di genere non conforme non riescono a “nascondersi” per salvaguardarsi dall’emarginazione sociale (aspetto che avrebbe peraltro conseguenze esistenziali nefaste). Per tale ragione, il GAM afferma che, anche in virtù della mutevolezza del genere nel tempo, bambini e bambine dovrebbero essere messi nelle condizioni di esplorare liberamente l’ampio ventaglio delle espressioni di genere, senza che forze esogene (specialmente se disconfermanti) si impongano nel loro vissuto personale.

4. LA PEDAGOGIA DI GENERE E LA PROGETTUALITÀ EDUCATIVA PER LA PRIMA INFANZIA SECONDO IL GAM

Nella società in cui viviamo la tendenza culturale prevalente è di conformare i minori in relazione al sesso anatomico, all’interno di una visione dicotomica del genere maschile o femminile, senza considerare i bisogni identitari endogeni dei bambini. Anche l’attuale sistema educativo è costituito da ambienti cisnormativi, predisposti a promuovere un processo formativo di bambine e bambini radicato in pratiche educative genderizzate secondo una logica che rende invisibili le persone *gender variant* e che impone loro un’identità cisgender. Il personale educativo è spesso implicitamente chiamato a far rispettare gli standard cisnormativi mediante dei metodi correttivi di *reframing* o di reindirizzamento delle espressioni non normative (Hannah, 2022: 93), tenendosi così lontano da quelle pratiche educative che, al contrario, tendono a “includere” la varianza di genere. Queste forme di reindirizzamento si esplicano anche attraverso il ricorso a pratiche discorsive, come il *misgendering*, ovvero l’uso di pronomi che sono in accordo con il genere assegnato alla nascita invece dei pronomi scelti dalla persona (Bourelly *et al.*, 2022: 26).

Nel processo di comprensione di quelle modalità di strutturazione dei percorsi educativi che s'ispirano invece al GAM, un punto di partenza potrebbe essere mettere in luce quei nodi problematici propri della pedagogia come disciplina. Questi nodi si riferiscono a un'asincronia complessa tra teorie pedagogiche, pratiche educative e sviluppo degli studi di genere contemporanei, un'asincronia che rimanda alla difficoltà della pedagogia ad accogliere elaborazioni teoriche che prescindono dal binarismo. Uno dei primi passi che la pedagogia di genere deve affrontare è l'assunzione di una più ampia visione del paradigma della complessità identitaria (Lopez, 2018). Riguardo a ciò, Biemmi e Mapelli (2023: 49) sostengono che:

È possibile individuare un paradosso che nasce dall'asincronia tra la teorica pedagogica e lo sviluppo degli studi di genere in altre discipline e in altri Paesi. Non si tratta più [...] di considerare il genere come la costruzione culturale dei significati dell'essere donne e uomini e delle reciproche relazioni, il quadro si fa più complesso e l'attenzione di genere si muove nel superamento della binarietà maschile e femminile verso altre forme di identità sessuali, molteplici e fluide [...]. Il paradosso è che mentre gli studi di genere si arricchiscono e assumono un respiro ampio di interpretazione della realtà che li rende inevitabilmente più complessi, questo stesso fatto, che dovrebbe attirare le attenzioni delle teorie pedagogiche, sembra piuttosto respingerle, renderle in molti casi estranee e restie all'acquisizione di questi saperi e metodologie di conoscenza.

Alla base della progettualità pedagogica nei servizi educativi per la prima infanzia può, invece, svolgere un ruolo di primo piano il modello della “pratica appropriata allo sviluppo”⁹, e le sue prassi educative, che possono servire anche a sostegno di bambin* con varianza di genere.

Inoltre, una progettazione educativa *gender sensitive* non può privarsi della “teoria del margine” di bell hooks, in quanto paradigma riflessivo che – a partire dal margine – permette di giungere alla decostruzione del potere egemonico (2020). Anche per Brambilla una progettazione educativa adeguata deve tenere conto del rapporto che intercorre tra i due poli che rappresentano la “normalità” (il centro) e “l'errore” (il margine). Nella relazione tra questi due estremi, il margine rappresenta l'esito e il prodotto di un centro che simbolizza la cultura dominante e che si erige a modello e a fonte di ispirazione (2023). Il concetto hooksiano di margine può invece diventare “spazio di possibilità e di apertura radicale” (hooks, 2020: 134) che, riportato sul piano della progettazione,

9 Il *developmentally appropriate practice* è un modello che promuove lo sviluppo e l'apprendimento ottimale di ogni bambino/a attraverso un approccio basato sul gioco per un apprendimento impegnato. Facendo leva sui punti di forza di ciascun/a bambino/a – e prestando attenzione a non danneggiare alcun aspetto del suo benessere fisico, cognitivo, sociale e emotivo – vengono progettati e realizzati ambienti di apprendimento che aiutano tutti e tutte a raggiungere il loro pieno potenziale in ogni dominio di sviluppo e area di contenuto (Friedman & Bredekamp, 2021).

consente di muovere ben oltre l'eventuale tentativo di *integrare* l'altro all'interno di un ordine pensato come statico e irremovibile. Esso [il margine] può da qui orientare le finalità (individuali e sociali) del mandato educativo verso cornici autenticamente trasformative coerenti con una tensione democratica e progressista (Brambilla, 2023: 61).

La progettazione dal margine appare in linea con i principi espressi dal *Gender Affirmative Model*, visto che quest'ultimo prevede una rilettura delle categorie di genere, oltrepassando l'idea di norma attribuita a quel binarismo maschile-femminile che tende strutturalmente a occultare le differenti possibilità di "fare il genere" che sono state segregate per secoli nel campo della patologia medica e, pertanto, marginalizzate. Inoltre, il posizionamento al "margine" spinge a sostituire un sistema educativo di stampo adulto-centrico con uno attento ai bisogni del/la bambino/a (come prevede anche la "pratica appropriata allo sviluppo"), sostenendo la decostruzione del binomio costituito dalla cisnormatività di genere/centro, da un lato, e dalla non conformità di genere/margine, dall'altro.

Lavorare con lə bambinə sull'identità e sull'espressione di genere può contribuire a rendere i servizi educativi più inclusivi (Martino & Cumming-Potvin, 2015). Ad esempio, con il ricorso all'uso di materiali (come giocattoli, albi illustrati, ecc.), educatori/trici e insegnanti possono ridurre i pregiudizi di genere e sostenere il benessere də bambinə. Chi educa ha un ruolo fondamentale nella crescita dei bambini, anche se spesso lamenta la mancanza di una formazione adeguata sulle tematiche di genere, che rende piuttosto difficile la progettazione di un curriculum *ad hoc* (Meyer, 2010).

Nel contesto dei servizi educativi per la prima infanzia, il *Gender Affirmative Model* può operare anche sulle dimensioni del linguaggio e della comunicazione. Nel dialogo tra educatori/trici, insegnanti e bambine/i è importante l'utilizzo di un linguaggio inclusivo e rispettoso che non presuma il genere di un individuo sulla base di quello assegnato alla nascita. In effetti, ciò è espressione di un approccio adulto-centrico che può delegittimare le esperienze dei/le bambini/e (Castañeda, 2014; Kutassy, *et al.*, 2023: 55-56).

Tra le altre dimensioni strategiche che possono essere tenute in considerazione, occorre ricordare la progettazione di attività strutturate che si rifanno al gioco simbolico, strumento utilissimo per lavorare sugli stereotipi di genere e per consentire a bambine e bambini di esplorare una vasta gamma di interessi. I burattini, ad esempio, sono protagonisti indiscussi del materiale educativo utilizzato in questo tipo di gioco, che ha vari scopi, dalla promozione delle capacità comunicative alla realizzazione di un clima relazionale positivo, così come il miglioramento della creatività nei discenti (Kröger & Nupponen, 2019). Il ricorso a burattini non genderizzati permetterebbe agli/le educatori/trici e agli/le insegnanti di lavorare con lə bambinə e di far maturare in loro una riflessione sulle questioni dell'identità, delle differenze e delle discriminazioni in un contesto di sicurezza (Pastel *et al.*, 2019: 140).

Attraverso tali pratiche di “resistenza educativa” è possibile andare oltre le restrizioni delle abitudini cognitive e affettive apprese, sviluppando invece nuovi atteggiamenti e orientamenti cognitivo-affettivi. Educatrici, educatori e insegnanti possono insomma assumersi la responsabilità di pluralizzare lo sguardo sociale in modo da produrre un modo più complesso di immaginare la realtà, resistendo costantemente all’ossificazione delle nostre categorizzazioni (Medina, 2013: 22).

Alla luce di queste riflessioni si ritiene che nella progettazione educativa dei servizi per la prima infanzia il modello affermativo di genere – favorendo la creazione di un ambiente in cui la crescita individuale avvenga nel rispetto delle differenze e libera da pressioni esogene e contesti *limitanti* – possa contribuire alla strutturazione di una società compiutamente inclusiva e democratica.

BIBLIOGRAFIA

- Abbatecola, E. & Stagi, L. (2018), *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell’infanzia*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Achenbach, T.M. (1991), *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*, Burlington (VT): University of Vermont.
- American Psychological Association (2015), *Guidelines for Psychological Practice with Transgender and Gender Nonconforming People*, in *The American Psychologist*, vol. 70, n. 9, pp. 832-864.
- Bernacchi, E., Di Grigoli, A.R. & Bilocchi, L. (2022), *ECaRoM – Early Care and the Role of Men. Rapporto nazionale*, Firenze: Istituto degli Innocenti, <https://ecarom.eu/it/studies/>, consultato il 1° agosto 2023.
- Biemmi, I. & Mapelli, B. (2023), *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*, Milano: Mondadori.
- Blackburn, M.V. (2004), “Understanding Agency Beyond School Sanctioned Activities”, in *Theory into Practice*, vol. 43, n. 2, pp. 102-110.
- Bochicchio, V., Perillo, P., Valenti, A., Chello, F., Amodeo, A.L., Valerio, P. & Scandurra, C. (2019), “Pre-service teachers’ approaches to gender-nonconforming children in preschool and primary school: Clinical and educational implications”, in *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, vol. 23, n. 2, pp. 117-144.
- Bourelly, R., Lorusso, M.M & Mariotto, M. (2022), “Riconoscimento di studenti trans nel sistema educativo italiano: criticità e prassi per una buona scuola”, in *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Almayer»*, vol. LI, n. 2, pp. 23-39.
- Brambilla, L. (2023), *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*, Roma: Carocci.
- Brill, S. & Pepper, R. (2022), *The Transgender Child: A Handbook for Parents and Professionals Supporting Transgender and Nonbinary Children*, Jersey City (NJ): Cley Press.
- Bronfenbrenner, U. (2002), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: il Mulino.

- Brownhill, S., Warin, J. & Wernersson, I. (2015), *Men, Masculinities and Teaching in Early Childhood Education: International perspectives on gender and care*, London-New York: Routledge.
- Burgio, G. (2020), “Le omofobie a scuola. Un inquadramento teorico problematizzante”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, vol. 15, n. 1, pp. 155-168.
- Burgio, G. & Santambrogio, A. (2024), “Le infanzie di genere creativo: una proposta educativa affermativa”, in *Bambini*, gennaio, pp. 4-5.
- Butler, J. (2006), *La disfatta di genere*, Milano: Booklet.
- Castañeda, C. (2014), “Childhood”, in *Transgender Studies Quarterly*, vol. 1, nn. 1-2, pp. 59-61.
- Catarsi, E. & Fortunati, A. (2004), *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Roma: Carocci.
- Connell, R.W. (1987), *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*, Redwood City (CA): Stanford University Press.
- Connolly, M.D., Zervos, M.J., Barone, C.J., Johnson, C.C. & Joseph, C.L.M. (2016), “The Mental Health of Transgender Youth: Advances in Understanding”, in *The Journal of Adolescence Health*, vol. 59, n. 5, pp. 489-495.
- Coolhart, D., Baker, A., Farmer, S., Malaney, M. & Shipman, D. (2018), “Therapy with Transsexual Youth and Their Families: A Clinical Tool for Assessing Youth’s Readiness for Gender Transition”, in *Journal of Marital and Family Therapy*, vol. 39, n. 2, pp. 223-243.
- Cordoba, S. (2023), *Non-binary gender identity. The language of becoming*, London-New York: Routledge.
- Decreto ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>, consultato il 1° luglio 2023.
- de Vries, A.L.C., Steensma, T.D., Doreleijers, T.A.H. & Cohen-Kettenis, P.T. (2011), “Puberty suppression in adolescents with gender identity disorder: a prospective follow-up study”, in *The Journal of Sexual Medicine*, vol. 8, n. 8, pp. 2276-2283.
- Ehrensaft, D. (2019), *Il bambino gender creative. Percorsi per crescere e sostenere i bambini che vivono al di fuori dei confini del genere*, Bologna: Odoja.
- Erikson, E.H. (1968), *Identity: Youth and Crisis*, New York: Norton.
- Fabbri, M. (2008), *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, Pisa: ETS.
- Fisher, A.D., Ristori, J., Castellini, G., Sensi, C., Cassioli, E., Prunas, A., Mosconi, M., Vitelli, R., Dèttore, D., Ricca, V. & Maggi, M. (2017), “Psychological characteristics of Italian gender dysphoric adolescents: a case-control study”, in *Journal of Endocrinological Investigation*, vol. 40, n. 9, pp. 953-965.
- Friedman, S. & Bredekamp, S. (2021), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8*, Washington (USA): The National Association for the Education of Young Children.
- GenderLens (2020), *La varianza di genere nell'infanzia. Una guida per la famiglia e la scuola*, <https://www.genderlens.org/2020/05/27/la-guida-genderlens/>, consultato il 3 agosto 2023.

- Ghigi, R. (2019), *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna: il Mulino.
- Gianola, M. (2018), *Giovanotti Femmenelle e Signurine Masculone. A ognuno la libertà di esprimere la propria identità. Gender Nonconformity, ruoli e stereotipi di genere tra un gruppo di minori a rischio in un quartiere della periferia napoletana*, Napoli: Fondazione Genere Identità Cultura.
- Grossman, A.H. & D'Augelli, A.R. (2007), "Transgender Youth and Life-Threatening Behaviors", in *Suicide and Life-Threatening Behavior*, vol. 37, n. 5, pp. 527-537.
- Halberstam, J. (2023), *Trans**, Bologna: Odoja.
- Hannah, T.K. (2022), *Creating Gender Expansive Early Childhood Education Settings*, in V.L. Nygaard (2022), *Gender: Reflections and Intersections*, <https://pressbooks.bccampus.ca/gri1/>, Montreal (Ca): Pressbooks, consultato il 14 agosto 2023.
- Heywood, S. & Adzajlik, B. (2023), *Challenging Gender Stereotypes in the Early Years. Changing the Narrative*, London-New York: Routledge.
- Hidalgo, M.A., Ehrensaft, D., Tishelman, A.C., Clark, L.F., Garofalo, R., Rosenthal, S.M., Spack, N.P. & Olson, J. (2013), "The Gender Affirmative Model: What We Know and What We Aim to Learn", in *Human Development*, vol. 56, pp. 285-290.
- hooks, b. (2020), *Elogio del margine. Scrivere al buio*, Napoli: Tamu.
- Human Rights Campaign Foundation (2020), *Supporting Your Young Gender Non-Conforming Child*, Washington, DC (US): Human Rights Campaign Foundation, <https://www.hrc.org/resources/supporting-your-young-gender-non-conforming-child>, access on August 3, 2023.
- Iudici, A. & Orczyk, G. (2022), "Promoting the health of gender variant children in Italy: Parents' experience with supportive networks", in *Family Relations*, vol. 73, n. 2, pp. 1-18.
- Keo-Meier, C. & Ehrensaft, D. (2018), *The Gender Affirmative Model: An Interdisciplinary Approach to Supporting Transgender and Gender Expansive Children*, Washington DC: American Psychological Association.
- Kohlberg, L. (1966), "A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes", in E. E. Maccoby (ed.), *The development of sex differences*, Stanford (CA): Stanford University Press, pp. 82-173.
- Kutassy, D., Platero, L. & Sadurni, N. (2023), *Colourful Childhoods. Linee guida per lo sviluppo di protocolli per prevenire e combattere la violenza contro le bambine e i bambini LGBTIQ nei contesti di vulnerabilità*, Milano: PM edizioni, https://zenodo.org/record/8183920?fbclid=IwAR06FodWRxgNmjKjIiHp91WJNFvEvcme5_j3S_FZacn3vX2jcGTMFSeYz0, consultato il 16 agosto 2023.
- Leonelli, S. (2011), "La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica/Journal of Theories and Research in Education*, vol. 6, n. 1, pp. 1-15.
- Li, G., Kung, K.T. & Hines, M. (2017), "Childhood gender-typed behavior and adolescent sexual orientation: A longitudinal population-based study", in *Developmental Psychology*, vol. 53, n. 4, pp. 764-777.

- Lopez, A.G. (2018), *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, ETS: Pisa.
- Lowry, R., Johns, M.M., Gordon, A.R., Austin, S.B., Robin, L.E. & Kann, L.K. (2018), “Nonconforming Gender Expression and Associated Mental Distress and Substance Use Among High School Students”, in *JAMA Pediatrics*, vol. 172, n. 11, pp. 1020-1028.
- Mariotto, M. (2020), “Varianza di genere nell’infanzia: un’analisi della letteratura esistente al di fuori della clinica”, in *About Gender. International Journal of Gender Studies*, vol. 9, n. 18, pp. 244-270.
- Martin, C., Ruble, D. & Szkrybalo, J. (2002), “Cognitive theories of early gender development”, in *Psychological Bulletin*, vol. 128, n. 6, pp. 903-933.
- Medina, J. (2013), *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*, New York: Oxford University Press.
- Meyer, I.H. (2003), “Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence”, in *Psychological Bulletin*, vol. 129, n. 5, pp. 674-697.
- Paechter, C. (2002), *Educating the Other: Gender, Power and Schooling*, London-New York: Routledge.
- Paechter, C. (2008), *Being Boys; Being Girls: Learning Masculinities and Femininities*, Maiden, Berkshire (UK): Open University Press.
- Pastel, E., Steele, K., Nicholson, J., Murer, C., Hennock, J., Julian, J., Unger, T. & Flynn, N. (2019), *Supporting Gender Diversity in Early Childhood Classrooms: A Practical Guide*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rahilly, E.P. (2015), “The Gender Binary Meets the Gender-Variant Child: Parents’ Negotiations with Childhood Gender Variance”, in *Gender and Society*, vol. 29, n. 3, pp. 338-361.
- Rinaldi, C. (2017), *Sesso, Sé e Società. Per una sociologia della sessualità*, Milano: Mondadori.
- Roberts, A.L., Rosario, M., Slopen, N., Calzo, J.P. & Austin, S.B. (2013), “Childhood gender nonconformity, bullying victimization, and depressive symptoms across adolescence and early adulthood: an 11-year longitudinal study”, in *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 52, n. 2, pp. 143-152.
- Santambrogio, A. (2022), “Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un’analisi della letteratura pedagogica sull’esperienza scolastica dell’adolescenti trans*”, in *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, vol. LI, n. 2, pp. 283-300.
- Scambor, E., Jauk, D., Gärtner, M. & Bernacchi, E. (2019), “Caring Masculinities in Action: Teaching Beyond and Against the Gender-Segregated Labor Market”, in S. Magaraggia, G. Maurerer & M. Schmidbauer, *Feminist Perspectives on Teaching Masculinities Learning Beyond Stereotypes*, London-New York: Routledge, pp. 59-78.
- Stein, E. (2012), “Commentary on the treatment of gender variant and gender dysphoric children and adolescents: Common themes and ethical reflections”, in *Journal of Homosexuality*, vol. 59, n. 3, pp. 480-500.

- Sullivan, A.L. & Urraro, L.L. (2019), *Voices of Transgender Children in Early Childhood Education*, New York: Palgrave Macmillan.
- Timmons, K. & Airton, L. (2020), “Welcoming gender diversity in the early years: Interpreting professional guiding documents for gender-expansive practice”, in *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 24, n. 4, pp. 1-14.
- UNICEF (2018-2021), *Gender Action Plan*, <https://data.unicef.org/resources/gender-actionplan/>, access on August 20, 2023.
- Valerio, P. & Santamaria, F. (2016), “Bambini e adolescenti con variazioni di genere: questioni e dilemmi”, in L. Ferraro, F. Dicé, A. Postigliola & P. Valerio, *Pluralità identitarie tra bioetica e biodiritto*, Milano: Mimesis, pp. 345-357.
- Warin, J. & Price, D. (2020), “Transgender awareness in early years education (EYE): ‘we haven’t got any of those here’”, in *Early Years. An International Research Journal*, vol. 40, n. 1, pp. 140-154.
- Warin, J. (2023), *Gender in Early Childhood Education: Implementing a Gender Flexible Pedagogy*, New York: SAGE Publications.
- Weiselberg, E.C., Shandianloo, S. & Fisher, M. (2019), “Overview of care for transgender children and youth”, in *Current Problems in Pediatrics and Adolescence Health Care*, vol. 49, n. 9, pp. 1-17.
- Zaman, B.A. & Nathe, B.A. (2021), “Toward queer potential in child and youth care”, in *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, vol. 12, nn. 3-4, pp. 104-128.