

La rivoluzione di genere incompiuta nei sogni e nelle paure di bambine e bambini

Authors: Maria Grazia Gambardella, Sveva Magaraggia

Università degli Studi di Milano-Bicocca

This article has been accepted for publication, but has not been through the copyediting, typesetting, pagination and proofreading process, which may lead to differences between this version and the Version of Record.

Please cite this article as:

Gambardella M. G., Magaraggia S. (2026), *La rivoluzione di genere incompiuta nei sogni e nelle paure di bambine e bambini*, in «Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali», doi: 10.36253/cambio-18863.

La rivoluzione di genere incompiuta nei sogni e nelle paure di bambine e bambini

MARIA GRAZIA GAMBARDELLA, SVEVA MAGARAGGIA

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Contact: mariagrazia.gambardella@unimib.it

Abstract: Gli immaginari sul futuro di bambine e bambini non sono mere fantasie individuali, ma rappresentazioni sociali che incorporano e rielaborano norme, disuguaglianze e contraddizioni del contesto adulto. Questo articolo presenta i risultati di una ricerca qualitativa condotta in due piccoli comuni lombardi, volta ad analizzare come si strutturano gli immaginari professionali, familiari e di sé in bambine e bambini della scuola primaria. Attraverso l'analisi di disegni, racconti brevi, interviste con insegnanti e focus group, lo studio evidenzia una persistente rigidità degli stereotipi di genere. I risultati mostrano un'asimmetria fondamentale: le bambine, pur esplorando parzialmente professioni tradizionalmente maschili (*agentie*), interiorizzano precocemente il dilemma della conciliazione come problema femminile e concepiscono il corpo come oggetto di cura e riconoscimento sociale. Al contrario, l'immaginario maschile rimane rigidamente confinato entro canoni di maschilità tradizionale, con assenza di professioni di cura (*communal*) e di qualsiasi consapevolezza delle responsabilità domestiche. Le narrazioni infantili rivelano anche l'interiorizzazione di un senso di precarietà e di timore per il futuro. La discussione colloca questi risultati nel quadro teorico delle "trasformazioni incompiute" dei ruoli di genere, argomentando come gli immaginari infantili riflettano le frizioni di una società in cui le spinte al cambiamento convivono con resistenze profonde. L'articolo si conclude sottolineando l'urgenza di interventi educativi che amplino deliberatamente i repertori culturali a disposizione dell'infanzia, per favorire l'emergere di soggettività meno vincolate dagli stereotipi.

Keywords: childhood; gender; gender stereotypes; imaginaries; future; social change; agency

INTRODUZIONE

«Come ti immagini da grande?» è una domanda apparentemente semplice, che adulti rivolgono spesso a bambine e bambini con leggerezza. Eppure, se ascoltate con attenzione, le loro risposte aprono mondi complessi: specchi di norme sociali, aspettative culturali e disuguaglianze che plasmano lo sguardo infantile sul futuro. Immaginare il futuro, infatti, è un atto situato, che riflette vincoli e risorse simboliche, rappresentazioni di genere e aspettative familiari e scolastiche (Appadurai 2004; Zipin et al. 2015).

Gli immaginari non sono mere fantasie individuali, ma rappresentazioni sociali condivise, radicate in esperienze concrete e discorsi quotidiani (Biemmi e Satta 2017). Essi funzionano come dispositivi di anticipazione sociale, capaci di orientare i percorsi di vita e di riprodurre, ma talvolta anche di mettere in discussione, modelli e disuguaglianze esistenti. La sociologia dell'infanzia ha a lungo insistito sul fatto che l'infanzia è un costrutto sociale e che i bambini sono attori dotati di agency, in grado di interpretare, negoziare e rielaborare le norme che li circondano (Corsaro 2003, 2020; James et al. 1998). Tali norme,

in particolare quelle di genere, si radicano nelle “pratiche familiari” (Morgan 1996; 2011) che quotidianamente costruiscono e consolidano ruoli e aspettative.

In Italia, un contesto segnato da una “stalled revolution” (Hochschild 1989; England 2010) e da una partecipazione femminile al mercato del lavoro tra le più basse d’Europa, la famiglia rimane un luogo cruciale di trasmissione di modelli tradizionali.

Questo articolo presenta una ricerca qualitativa condotta tra il 2021 e il 2022 in due piccoli comuni della provincia lombarda. L’obiettivo è comprendere come bambine e bambini della scuola primaria costruiscono i propri immaginari del futuro, tra aspirazioni professionali, rappresentazioni della famiglia e immagini di sé.

Questo studio si distingue nel panorama degli studi sociologici sugli immaginari infantili per la focalizzazione sui piccoli comuni (lombardi), contesti caratterizzati da bassa mobilità, forte coesione sociale e repertori simbolici tradizionali che influenzano profondamente le rappresentazioni di bambine e bambini. A differenza di ricerche precedenti, svolte in contesti urbani o utilizzando una sola tecnica, la ricerca si avvale di un disegno metodologico plurimo, integrando disegni, testi scritti, focus group con bambine e bambini e interviste con insegnanti, e offrendo una visione multilivello che coglie la complessità degli immaginari professionali, familiari e corporei in una fase cruciale della costruzione identitaria.

L’analisi mette in luce le tensioni tra la persistenza di stereotipi di genere radicati e le significative, seppur ancora parziali, aperture verso identità più fluide, offrendo nuovi spunti sulla “rivoluzione di genere incompiuta” vista attraverso gli occhi di bambine e bambini, e contribuendo ai dibattiti sociologici sulla riproduzione sociale e sull’agency infantile.

La ricerca non ha finalità generalizzanti, ma si propone di offrire una lettura situata di processi più ampi, osservando come gli immaginari di futuro di bambine e bambini si costruiscano all’intersezione tra genere, contesto e relazioni sociali.

TEORIE IN DIALOGO: INFANZIA, GENERE E RIPRODUZIONE SOCIALE

Indagare gli immaginari infantili del futuro significa collocarsi in uno spazio di intersezione tra studi di genere e sociologia dell’infanzia. Entrambi questi campi hanno in comune la critica a visioni naturalizzanti e l’attenzione al carattere sociale e culturale dei processi che costruiscono identità e ruoli.

In questa direzione, alcune studiose femministe hanno riflettuto sui parallelismi tra studi di genere e studi sull’infanzia. Alanen (2005), in particolare, propone un dialogo esplicito tra *women’s studies* e *childhood studies*, sottolineando come entrambi i campi condividano una critica alle concezioni naturalizzanti e un’attenzione alle relazioni di potere che attraversano i rapporti sociali. Questo parallelismo consente di leggere infanzia e genere come categorie sociali costruite e situate, storicamente collocate in posizioni di subordinazione, ma centrali nei processi di riproduzione e trasformazione delle disuguaglianze.

Gli studi femministi hanno mostrato come il genere non sia una qualità intrinseca, ma una costruzione sociale che ordina aspettative, comportamenti e opportunità. Già Oakley (1972) e Rubin (1975) hanno sottolineato la natura relazionale del genere, mentre la prospettiva performativa di Butler (1990) ha evidenziato come esso si produca e si riproduca attraverso atti quotidiani che danno forma a identità apparentemente stabili. In questa ottica, gli immaginari infantili non sono semplici fantasie, ma pratiche discorsive che contribuiscono a consolidare, ma anche a incrinare, le norme di genere dominanti.

La famiglia rappresenta uno snodo cruciale di tali processi. La critica femminista al modello della “Standard North American Family” (Smith 1993) ha evidenziato come il nucleo tradizionale padre breadwinner e madre caregiver non sia una realtà neutra, bensì un codice ideologico che produce esclusioni e disuguaglianze. Morgan (1996; 2011) ha proposto di guardare alle relazioni familiari come a pratiche quotidiane che costruiscono continuamente significati e ruoli.

In Italia, dove permane il modello del *male breadwinner* (Naldini, Saraceno 2011), la rivoluzione di genere rimane incompiuta (Hochschild 1989; England 2010). Le politiche di conciliazione, e in particolare i congedi parentali, hanno avuto un impatto limitato nel riequilibrare la divisione del lavoro di cura: la fruizione maschile resta minima e la maternità continua a rappresentare il fulcro identitario e

organizzativo della vita familiare (Cannito 2022; Zanatta 2011). Questa asimmetria contribuisce a rafforzare la trasmissione precoce di modelli tradizionali, che si riflette anche negli immaginari infantili del futuro.

Parallelamente, la sociologia dell'infanzia ha messo in discussione l'idea dei bambini come soggetti "in divenire" e passivi. James, Jenks e Prout (1998) li hanno descritti come attori sociali a pieno titolo, mentre Corsaro (2003) ha evidenziato la natura interpretativa delle culture infantili. L'agency di bambine e bambini non si riduce a resistenza o innovazione radicale, ma si esercita in una tensione continua tra riproduzione e rielaborazione delle norme. In questo senso, gli immaginari futuri rappresentano luoghi di negoziazione, dove si rivelano le modalità attraverso cui bambine e bambini interiorizzano, ma anche trasformano, i modelli di genere e familiari, tra gli altri.

Infine, il contesto territoriale ricopre un ruolo non secondario. Le aspirazioni non emergono in astratto, ma sono legate a repertori simbolici disponibili in specifici ambienti sociali. Come osservano Zipin e colleghi (2015), le prospettive di futuro dipendono dalle opportunità percepite e dai discorsi dominanti nei contesti locali. Nei piccoli comuni, caratterizzati da bassa mobilità e forte coesione, la gamma delle possibilità immaginabili tende a essere più ristretta, consolidando modelli tradizionali e limitando la capacità di proiettarsi in scenari alternativi (Appadurai 2004).

Alla luce di queste considerazioni, diventa essenziale interrogare come tali processi si riflettano negli immaginari infantili di futuro. Per osservare come questi processi prendano forma negli immaginari infantili, abbiamo scelto di condurre una ricerca qualitativa che desse voce diretta a bambine e bambini.

ESPLORARE I FUTURI: IL DISEGNO DELLA RICERCA

La ricerca è stata realizzata tra il 2021 e il 2022 in due piccoli comuni lombardi, ciascuno con meno di 10.000 abitanti, bassa mobilità residenziale e una struttura familiare prevalentemente tradizionale. In questi contesti, caratterizzati da una forte interconnessione tra scuola, famiglie e comunità locale, l'adesione a norme implicite e condivise costituisce spesso la condizione per l'appartenenza. Proprio per questo essi rappresentano luoghi particolarmente significativi per osservare la costruzione degli immaginari infantili in ambienti a ridotta esposizione alla diversità simbolica.

Il campione complessivo era composto da 110 bambine e bambini, di cui 55 frequentanti la seconda classe della scuola primaria e 55 la quarta. L'età dei partecipanti era indicativamente compresa tra i 7 e gli 8 anni per le classi seconde e tra i 9 e i 10 anni per le classi quarte.

Il disegno di ricerca si è articolato in tre fasi che hanno visto l'utilizzo di tecniche di ricerca differenti a seconda dei soggetti coinvolti e degli obiettivi, e che si sono svolte in momenti distinti:

- *Esplorazione del contesto*, in cui sono state realizzate 10 interviste semi-strutturate con le insegnanti delle classi coinvolte, al fine di comprendere l'ambiente educativo, le dinamiche relazionali e il rapporto con le famiglie.
- *Raccolta dei materiali di ricerca*, avviata a partire da una domanda ampia e aperta – «Come ti immagini da grande?». La consegna non prevedeva una traccia strutturata e lasciava a bambine e bambini piena libertà espressiva. Le dimensioni del lavoro, della famiglia e dell'immagine di sé costituiscono le principali lenti analitiche adottate successivamente nella lettura dei materiali raccolti. Alle bambine e ai bambini della seconda classe è stato proposto di rispondere attraverso un disegno, mentre a quelli e quelle della quarta attraverso un breve elaborato scritto. Sono stati così raccolti complessivamente: 55 disegni (31 realizzati da bambine e 24 da bambini) e 55 testi scritti (24 da bambine e 31 da bambini).
- *Approfondimento*, nel quale a un anno di distanza dalla raccolta dei materiali, sono stati condotti due focus group con un sottogruppo di alunne e alunni delle classi coinvolte. A ciascun focus group hanno partecipato otto bambini, per un totale di sedici partecipanti: quattro bambine e quattro

bambini provenienti dalle classi seconde (diventate terze al momento dell'incontro) e quattro bambine e quattro bambini provenienti dalle classi quarte (diventate quinte l'anno successivo). I focus group sono stati concepiti non solo come strumento di raccolta dati, ma come veri e propri laboratori di autoriflessione collettiva, incentrati sulla rilettura e discussione condivisa dei disegni e dei testi prodotti in precedenza, al fine di stimolare il confronto tra pari su sogni, desideri e paure legati al proprio futuro.

Durante gli incontri, i disegni e i testi prodotti nella fase precedente sono stati utilizzati come materiali di lavoro aperti, che bambine e bambini potevano commentare, modificare o rielaborare nel corso della discussione. Questa possibilità di intervento sui propri elaborati – inclusa la cancellazione o riscrittura di parti del disegno o del testo – faceva parte del dispositivo di ricerca ed era funzionale a osservare i processi di riflessione e ridefinizione dei significati nel confronto tra pari.

Il coinvolgimento di soggetti diversi – insegnanti, bambine e bambini di età differenti – ha consentito di osservare gli immaginari di futuro da prospettive differenti e complementari. Le interviste con le insegnanti hanno fornito uno sfondo interpretativo utile a comprendere il contesto educativo e familiare entro cui tali immaginari prendono forma, mentre i materiali prodotti dalle bambine e dai bambini hanno restituito rappresentazioni individuali del futuro, espresse attraverso registri differenti.

I disegni, realizzati dalle classi seconde, hanno restituito soprattutto rappresentazioni del lavoro futuro, mettendo in evidenza le professioni immaginate e la loro marcatura di genere, spesso attraverso simboli immediatamente riconoscibili (uniformi, strumenti di lavoro, ambienti professionali). I testi scritti delle classi quarte, più articolati sul piano narrativo, hanno invece consentito di esplicitare con maggiore dettaglio non solo le aspirazioni professionali, ma anche motivazioni, valori, immagini della famiglia e rappresentazioni del sé, includendo riflessioni sul corpo, sulle relazioni e sulle difficoltà percepite nel conciliare ambiti diversi della vita adulta. I focus group, infine, hanno offerto uno spazio di confronto tra pari sui materiali prodotti in precedenza, rendendo osservabili processi di accordo, tensione e ridefinizione condivisa dei significati.

Le ricercatrici hanno assunto un ruolo di facilitatrici, ponendosi come figure esterne e non giudicanti: questo posizionamento ha favorito la fiducia di bambine e bambini e ridotto la tendenza a fornire risposte socialmente desiderabili. Sul piano etico, sono stati garantiti anonimato, rispetto e consenso informato delle famiglie. È stata inoltre posta particolare attenzione alla restituzione dei risultati, sia con le insegnanti sia con le bambine e i bambini, in forma narrativa e dialogica.

L'analisi dei materiali (trascrizioni delle interviste, elaborati scritti, discussioni dei focus group) è stata condotta attraverso un approccio tematico, incrociando le lenti della sociologia dell'infanzia e degli studi di genere, con uno sguardo intersezionale alle modalità in cui genere, età, contesto territoriale e background socio-economico si intrecciano nel modellare esperienze e immaginari.

LA VALIGIA DEI SOGNI: COSA CONTENGONO GLI IMMAGINARI DI BAMBINI E BAMBINE

I materiali raccolti offrono una panoramica articolata degli immaginari di futuro espressi da bambine e bambini, mettendo in luce i temi ricorrenti e le rappresentazioni attraverso cui viene immaginata la vita adulta. Disegni, testi scritti e discussioni consentono di osservare come il futuro venga narrato e rappresentato a partire da esperienze, riferimenti e modelli presenti nei contesti di vita quotidiani.

Le rappresentazioni del futuro emerse dall'analisi si organizzano attorno a tre nuclei principali: le aspirazioni lavorative, la famiglia e la corporeità. Ciascun ambito viene esplorato nelle sezioni che seguono, al fine di descrivere le modalità attraverso cui bambine e bambini articolano le proprie immagini di futuro. Per inquadrare tali rappresentazioni, l'analisi prende avvio dalle narrazioni delle insegnanti, che offrono uno sfondo utile a comprendere il contesto familiare, scolastico e sociale entro cui gli immaginari infantili prendono forma.

Le dieci interviste semi-strutturate, realizzate con le insegnanti della seconda e quarta classe della scuola primaria, hanno offerto uno sfondo prezioso per comprendere le dinamiche familiari, scolastiche e sociali. Un primo elemento emerso riguarda le difficoltà nel trattare le questioni legate al genere a scuola: se l'inclusione degli alunni stranieri o con disabilità è considerata un tema pacifico, parlare di famiglie allargate o di differenze di genere suscita invece reazioni molto più critiche. «Per quanto riguarda l'integrazione dello straniero o del disabile, tutto tranquillo. Per quanto riguarda il discorso di genere, lì sono più le famiglie che alzano le antenne, pongono dei vincoli... bisogna camminare un po' più sulle uova», racconta un'insegnante, a sottolineare che queste tematiche sono percepite come più divisive rispetto ad altre forme di educazione alla diversità.

Le insegnanti segnalano inoltre una certa distanza generazionale con le famiglie: se da un lato molti genitori accolgono con favore l'uso delle nuove tecnologie, dall'altro preferiscono che la scuola resti ancorata a contenuti tradizionali, riducendo lo spazio dedicato a discussioni su emozioni, accoglienza e differenze. Come spiega un'altra docente, «su certe cose sono molto più innovative – sull'utilizzo dei mezzi multimediali, ad esempio – ma vogliono rimanere ancorate ai contenuti di trent'anni fa... Ecco perché si dedica più tempo a grammatica e aritmetica e meno a tematiche come differenza di genere o comprensione delle emozioni».

Dalle interviste emerge anche la crescente incidenza delle disuguaglianze sociali, che si riflettono direttamente sulle possibilità immaginative dei bambini. Chi può contare su reti familiari e culturali ampie è esposto a stimoli diversificati e sviluppa orizzonti più aperti, mentre chi non dispone delle stesse risorse sociali e simboliche tende a elaborare futuri più ristretti, come evidenziato dalla letteratura sulle disuguaglianze educative che mostra il ruolo delle risorse familiari e culturali nella strutturazione delle aspirazioni e degli orizzonti di possibilità (Reay 2017). Le osservazioni delle insegnanti confermano così il ruolo del capitale sociale e culturale nel plasmare gli immaginari.

Nelle dinamiche quotidiane di classe, le differenze di genere restano marcate. Le bambine tendono a giocare tra loro e i bambini fanno lo stesso, con poche eccezioni. Particolarmente significativa è la stigmatizzazione da parte dei pari dei maschi ritenuti “troppo sensibili”: «Ci sono un paio di maschi molto dolci, molto sensibili, e altri compagni li rifiutano proprio. Sembra che percepiscano in loro aspetti femminili che li infastidiscono», osserva un'insegnante. Non mancano però episodi in controtendenza, in cui le bambine mostrano una elevata capacità di resistere a battute e atteggiamenti percepiti come offensivi o fastidiosi: «Se c'è un bambino che fa delle battute, loro rispondono molto bene. Non si lasciano sopraffare, sanno gestire e tenere testa», racconta un insegnante, con orgoglio.

Accanto a questi elementi, affiorano nelle narrazioni delle insegnanti rappresentazioni stereotipiche, spesso non riconosciute come tali: bambine descritte come «più perfide» nei litigi, bambini come «bisognosi di movimento». Si tratta di letture che ricalcano ciò che la letteratura definisce aggressività relazionale (Grotper, Crick 1996), ma che, nel loro presentarsi come autoevidenti, rischiano di naturalizzare le differenze di genere. In questo senso, le parole delle insegnanti esprimono una condizione di ambivalenza: da un lato il riconoscimento della capacità delle bambine di resistere e difendersi, dall'altro l'uso inconsapevole di categorie essenzializzanti che riproducono modelli tradizionali. Come hanno osservato West e Zimmerman (1987), il genere si produce attraverso pratiche quotidiane che, proprio perché routinizzate, appaiono naturali e difficili da mettere in discussione; allo stesso modo, l'habitus bourdieusiano (1990) consente di leggere queste rappresentazioni come disposizioni incorporate, che si riproducono anche attraverso chi, pur mosso da intenzioni inclusive, finisce per consolidarle.

I disegni e gli elaborati

Per indagare le rappresentazioni di bambine e bambini rispetto al futuro, si è scelto di utilizzare tecniche di ricerca capaci di dare spazio alla loro espressività e di risultare adeguati alle diverse competenze cognitive e linguistiche. Alle alunne e agli alunni del secondo anno della scuola primaria è stato chiesto di

realizzare un disegno, mentre al quarto anno è stato chiesto di elaborare un breve testo scritto. Disegno e scrittura, in questo senso, non sono stati pensati solo come tecniche di raccolta dati, ma come modalità di narrazione partecipativa che riconoscono bambine e bambini come agenti attivi nella costruzione delle proprie visioni del mondo. Come sottolineano Christensen e James (2008), tali tecniche possono assumere la forma di pratiche di *empowerment*, offrendo ai più piccoli la possibilità di rappresentarsi non solo come oggetti ma come soggetti della ricerca.

Nel complesso, sono stati raccolti 55 disegni (31 realizzati da bambine e 24 da bambini) e 55 elaborati scritti (24 da bambine e 31 da bambini), sviluppati attorno a tre nuclei tematici che hanno guidato il disegno di ricerca: il lavoro, la famiglia e il sé. Questi materiali restituiscono un panorama articolato, dove le norme di genere appaiono interiorizzate e riprodotte, ma anche talvolta contestate o ridefinite, rivelando un'ambivalenza che attraversa i sogni e le paure di bambini e bambine. È proprio in questa tensione tra ripetizione e possibilità di trasformazione che si colloca l'analisi presentata nelle sezioni seguenti.

Immaginari professionali: un'asimmetria di genere

Nel nostro materiale adottiamo la distinzione, ampiamente consolidata nella letteratura, tra professioni a prevalente orientamento *agentic* (centrate sul compito, la padronanza, la leadership) e professioni a prevalente orientamento *communal* (centrate sulla cura, la relazione, il supporto) (Bakan 1966; Eagly, Karau 2002; Eagly, Wood 2012). Poiché gli stereotipi di genere sono storicamente intrecciati con la divisione sessuale del lavoro, le occupazioni *communal* risultano tipicamente femminilizzate, mentre quelle *agentic* sono codificate come maschili; la “congruità di ruolo” tra genere e contenuto del lavoro agisce così come potente dispositivo di aspettativa e valutazione sociale.

Studi di psicologia dello sviluppo e dell'educazione hanno mostrato che, già nella scuola primaria, molte bambine interiorizzano l'idea che intelligenza, leadership e successo siano prerogative maschili (Bian et al. 2017), con conseguenze sulle scelte scolastiche, sulle preferenze professionali e, più in generale, sulla fiducia in sé. Simmetricamente, i bambini sono spesso maggiormente vincolati a modelli di maschilità rigida, che scoraggiano cura, espressione emotiva e riflessione identitaria, aumentando il “costo” di ogni attraversamento di confine (Renold 2004). Proprio questa ambivalenza tra aperture possibili e sanzioni implicite fa da sfondo alle aspirazioni professionali che emergono dai nostri materiali.

Nei disegni delle bambine ricorrono figure come la mamma, la veterinaria, la pasticcera, la toelettatrice o l'insegnante: professioni che riflettono una forte tipizzazione di genere e che rimandano prevalentemente alla sfera della cura, sia delle persone sia degli animali. Accanto a questi compaiono lavori legati al mondo dello spettacolo – la cantante, la YouTuber – o alla creatività artistica – la scrittrice, la pittrice – mentre sono marginali le aspirazioni in ambito sportivo. Non mancano tuttavia aperture verso ruoli atipici rispetto alle convenzioni di genere, come la studiosa di dinosauri, la macellaia, la finanziaria o la pilota d'aerei, che segnalano una certa capacità di immaginarsi al di là degli schemi tradizionali.

Tra i bambini, al contrario, la marcatura di genere appare ancora più netta. Le professioni indicate – vigile del fuoco, poliziotto, pilota di elicotteri da guerra, calciatore, pilota di Formula 1, fino alla figura simbolica del Papa – si inscrivono tutte in un immaginario maschile di tipo *agentic*, centrato sull'azione, la forza e il comando. A differenza delle coetanee, non si registra alcun attraversamento dei confini di genere: i futuri possibili restano rigidamente all'interno di un repertorio maschile convenzionale, senza aperture verso occupazioni comunemente associate alla cura o alle relazioni.

Se i disegni offrono una prima fotografia delle aspirazioni, gli elaborati scritti delle alunne e degli alunni di quarta consentono di coglierne la complessità e le motivazioni sottostanti. Anche in questo caso, nelle bambine emergono soprattutto professioni legate alla cura delle persone e degli animali – dalla dottoressa alla dentista, dalla babysitter alla veterinaria, fino all'addestratrice di cani – a cui si affiancano attività connesse alla moda e alla bellezza (parrucchiera, stilista, modella), al mondo dello spettacolo (YouTuber, DJ) e a sport percepiti come femminili, come danza e equitazione. Anche tra le bambine di quarta, accanto a queste scelte convenzionali emergono anche professioni riconducibili ad ambiti *agentic*, come l'astronoma, l'ingegnera chimica, l'esploratrice, l'imbianchina o la scalatrice: «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» (Alice, classe IV). Colpisce poi come la centralità degli animali e del desiderio di prendersene cura attraverso gran parte dei testi femminili, assumendo un ruolo quasi identitario: «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).

Anche per i maschi di quarta la marcatura di genere si conferma più rigida. Le loro narrazioni si concentrano soprattutto sulle professioni sportive – calciatore, tennista, pilota di Formula 1 – e su mestieri tecnici e manuali (muratore, idraulico, meccanico), accompagnati da professioni della tecnologia (ingegnere, programmatore, costruttore di robot) e della scienza (chimico, fisico, archeologo, astronauta). In alcuni casi, le aspirazioni professionali sono esplicitamente collegate alle risorse familiari e culturali disponibili: «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). L'unica eccezione parziale è rappresentata dalla figura del medico, che, pur richiamando elementi di cura, emerge nei racconti come una professione ad alto status simbolico e socialmente legittimata per entrambi i generi. Questa asimmetria conferma un dato ricorrente nella letteratura: mentre le bambine mostrano segnali di ampliamento degli orizzonti professionali, aprendosi anche a ruoli tradizionalmente maschili, i bambini tendono a rimanere maggiormente ancorati a repertori professionali maschili convenzionali, come evidenziato da numerosi studi sulle aspirazioni professionali in età infantile e preadolescenziale, che mostrano una maggiore rigidità delle scelte maschili rispetto a quelle femminili (Charles, Bradley 2009).

Nei testi scritti sono spesso espresse anche le motivazioni sottostanti le professioni auspiccate, che attraversano generi e contesti. Tre nuclei tematici appaiono centrali per gli alunni e le alunne di quarta: il desiderio di prendersi cura dell'ambiente, la generosità verso gli altri e la spinta a esplorare l'ignoto. «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», scrive Sonia, mentre Manuel collega il sogno della ricchezza al desiderio di aiutare i più poveri: «Vorrei essere alto e magro e ricco. Mi piacerebbe aiutare la gente più povera e vivere con la mia famiglia».

Non va poi dimenticato che questi materiali sono stati raccolti nell'anno del primo lockdown per la pandemia da COVID-19. I vissuti dell'emergenza – isolamento sociale, interruzioni scolastiche, ridefinizione degli spazi quotidiani – hanno inevitabilmente inciso sugli immaginari. Molti bambini e bambine esprimono timori e incertezze, restituendo l'immagine di un futuro percepito come un percorso in salita: «Ora sono solo una bambina di quarta e ho ancora una lunga strada da fare, qualche sogno se ne andrà o magari lo porterò sempre con me» (Carla, classe IV). «La vita non è tutta rose e fiori, bisogna lavorare duramente per guadagnare qualcosa» (Emma, classe IV).

La consapevolezza che la realizzazione dei propri sogni non sia affatto scontata emerge frequentemente come riflessione conclusiva nei testi dei bambini.

Quasi tutti concludono con formule di speranza cauta: «Spero di realizzare i miei desideri, se non tutti almeno uno», «Spero di poter realizzare almeno uno dei miei sogni», «Spero, un giorno, di riuscirci». Nessuno esplicita la paura di fallire, ma il sentimento dominante oscilla tra fiducia e precarietà, rivelando una consapevolezza precoce della durezza della vita adulta. La paura della povertà, in particolare, si configura come una costante di queste narrazioni, segnando in profondità l'ambivalenza degli immaginari professionali.

La famiglia e la conciliazione: un compito già percepito come femminile

La formazione di una propria famiglia costituisce un elemento centrale nelle narrazioni del sé adulto, ma le modalità con cui viene rappresentata variano sensibilmente per genere. Le bambine immaginano spesso il futuro combinando il desiderio di maternità con l'aspirazione a una carriera, e danno voce a dubbi che

rivelano di aver ben chiara l'ambivalenza tra realizzazione professionale e cura: «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). Per molte di loro, la conciliazione si configura come un compito interamente femminile, su cui la presenza del compagno o marito è rara o marginale. Non a caso, una bambina immagina un marito “pasticcione” da accudire al pari dei figli: «Vorrei viaggiare e andare al mare con la mia famiglia, mi prenderò cura di lei perché il marito che vorrei è un po' pasticcione» (Bianca, classe IV).

Altre bambine narrano futuri in cui la figura maschile è del tutto assente, mentre al centro compaiono figlie descritte come obbedienti e disponibili, chiamate a condividere i compiti domestici: «Da grande vorrei avere due figlie obbedienti [...] nella vita però, sarò sempre indaffarata, per cui lavorerò da casa, così potrò anche curare le figlie» (Sara, classe IV). Giovanissime, queste bambine sembrano già interiorizzare quel vissuto di “doppia presenza” di cui parlava Balbo (1978), impegnate contemporaneamente in due sfere di vita, quella lavorativa e quella familiare. Il lavoro non viene mai messo in discussione: come notavano Capecchi e Ferrari (1998; 2023) più di due decenni fa, esso appare “naturalizzato”, una tappa scontata della biografia, ma non per questo priva di tensioni e ostacoli.

Nelle narrazioni dei bambini, al contrario, il lavoro domestico e la cura dei figli sono completamente assenti. La famiglia viene rappresentata come segno di status e sicurezza, spesso associata a beni materiali come la casa, l'automobile o la piscina, ma senza alcun riferimento alla condivisione delle responsabilità quotidiane. Un bambino, ad esempio, immagina il proprio futuro familiare nei seguenti termini: «Da grande avrò una bella casa grande, una macchina veloce e una piscina, così starò bene con la mia famiglia» (Luca, classe IV). In queste rappresentazioni, la dimensione familiare appare centrata sul possesso e sulla stabilità materiale, più che sull'organizzazione della vita quotidiana e del lavoro di cura. Tale asimmetria rimanda a un immaginario ancora distante dall'idea di corresponsabilità familiare e dalla ridefinizione dei ruoli di genere: «Devi cominciare ad allenarti da piccolo, impegnarti molto. E dovrai fare dei sacrifici perché il calciatore ha tanti allenamenti e tante partite, quindi non può stare tanto tempo con la famiglia» (Alessandro, classe V).

Alte e snelle vs. forti e atletici: il corpo come capitale simbolico

Il corpo, soprattutto nelle narrazioni delle bambine, emerge come la prima dimensione attraverso cui proiettarsi nel futuro, ancor prima delle aspirazioni lavorative o familiari. Molti elaborati si aprono con la descrizione di sé da adulte, segnalando quanto l'immagine corporea costituisca già oggi un nodo cruciale di identità. Gli aggettivi “alta” e “snella”, ricorrenti in quasi tutti i testi femminili, delineano un ideale di bellezza interiorizzato e riconosciuto come requisito per il futuro. «Quando sarò grande il mio fisico spero sia un po' più snello, perché adesso sono un pochino cicciettella e mi piacerebbe dimagrire un po'», scrive Matilde (classe IV), esprimendo con semplicità l'influenza di modelli corporei normativi nella rappresentazione di sé.

Nei testi delle bambine il corpo è pensato come oggetto di cura, trasformazione e riconoscimento sociale: compaiono desideri legati alla magrezza, all'abbigliamento, al trucco e ai capelli, segni di un'attenzione precoce alla presentazione di sé. In questo senso, il corpo assume i tratti di un capitale simbolico (Bourdieu 1984), da investire e valorizzare per ottenere legittimità e appartenenza. Non basta immaginare un lavoro o una famiglia: occorre anche corrispondere a modelli estetici che garantiscano accettazione sociale, rivelando una precoce interiorizzazione delle logiche estetiche contemporanee, intrecciate con consumismo, social media e norme di genere.

Per i bambini, al contrario, il corpo non viene tematizzato come oggetto estetico né come qualcosa da trasformare. Quando compare, è descritto in funzione di forza o performance: il corpo del calciatore, del militare, dell'atleta. Più che un capitale da coltivare, appare come un dato “naturale” al servizio dell'azione, inscritto in un immaginario di maschilità che normalizza la forza fisica e l'attitudine al movimento, mentre rende invisibile la dimensione estetica: «Da grande mi piacerebbe essere un atleta. Per fare questo sport devo avere un fisico muscoloso» (Matteo, classe IV)

Questa asimmetria segnala come, già in età infantile, il corpo diventi terreno di differenziazione di genere: per le bambine uno spazio di disciplinamento estetico e di riconoscimento sociale, coerente con le dinamiche di *aesthetic labour* descritte da Elias, Gill e Scharff (2017)¹, per i bambini uno strumento di potenza e prestazione inscritto nei modelli di mascolinità che attribuiscono alla forza fisica e alla performance sportiva un ruolo centrale (Messner 2011; Bridges, Pascoe 2014).

Paure e resistenze nello spazio collettivo

A un anno di distanza dalla raccolta dei disegni e dei testi, il gruppo di ricerca ha realizzato due focus group con un sottogruppo di bambine e bambini, invitandoli a rileggere e discutere insieme i materiali prodotti. L'obiettivo non era soltanto raccogliere nuove informazioni, ma offrire uno spazio di autoriflessione collettiva, in cui bambine e bambini potessero confrontarsi e negoziare insieme sogni, desideri e paure.

In questo contesto, sono emerse con forza le ansie legate alla solitudine e alla mancanza di affetto. Alcuni hanno collegato la ricchezza e la fama desiderate al timore di isolamento: «Io mi immagino in una villa abbastanza grande... così se divento famoso non do fastidio alla gente» (Max, classe V). Altri hanno ribadito la centralità dei legami come antidoto alla solitudine: «Vorrei anche una famiglia, perché non voglio restare sola con i soldi» (Angelica, classe V). Non sono mancate espressioni di insicurezza profonda, che rivelano il futuro come scenario di vulnerabilità: «Mi immaginavo da grande un po' triste, un po' solo, che nessuno mi voleva» (Vittorio, classe V).

Le paure infantili anticipano le sfide percepite come proprie del mondo adulto: precarietà, lavoro duro, fragilità affettive. Ma ciò che emerge con particolare chiarezza nei focus group è la forza delle norme sociali nel definire ciò che è dicibile e pensabile rispetto al genere. Alcuni bambini hanno mostrato quanto sia delicato discostarsi da tali aspettative. Un partecipante, che aveva disegnato sé stesso con una maglietta rosa, ha cancellato la parte dopo i commenti negativi dei compagni; un altro, che aveva dichiarato il desiderio di diventare parrucchiere, ha immediatamente corretto la risposta in "barbiere" dopo l'accusa di voler "fare cose da femmina".

Questi episodi mostrano come lo spazio collettivo renda visibili le tensioni tra aspirazioni personali e pressione normativa. Nei focus group il futuro non si configura soltanto come luogo di desideri, ma anche come campo di limiti e vincoli interiorizzati, in cui la possibilità di resistere alle norme di genere si intreccia costantemente con il rischio di esclusione.

CONCLUSIONE

I materiali raccolti restituiscono un quadro ricco e sfaccettato degli immaginari infantili, mostrando come le aspettative di genere, il contesto socio-culturale e le dinamiche relazionali contribuiscano a definire i confini di ciò che è percepito come possibile. Disegni, testi e discussioni non si limitano a riflettere i modelli trasmessi dagli adulti, ma mettono in luce anche processi di negoziazione, forme di resistenza e modalità di agency attraverso cui bambine e bambini rielaborano tali modelli, rendendo gli immaginari di futuro un terreno dinamico e in trasformazione.

¹ Il concetto di *aesthetic labour* rimanda al lavoro richiesto agli individui – in particolare alle donne – per conformarsi a determinati standard estetici, intesi come requisito implicito di riconoscimento sociale e di accesso a opportunità lavorative e relazionali (Elias, et al. 2017).

I risultati della ricerca delineano un panorama di trasformazione incompleta degli immaginari di genere nell'infanzia, riflesso delle contraddizioni della società italiana più ampia. I dati mostrano la tenace persistenza di modelli tradizionali accanto a timide aperture, soprattutto nelle aspirazioni delle bambine. È in questa frizione tra cambiamento e resistenza che si colloca la nostra analisi.

Un primo nodo cruciale riguarda la rigidità degli immaginari professionali maschili, contrapposta a un ampliamento parziale di quelli femminili. Ciò conferma quanto già osservato da Renold (2004) sulla minore flessibilità concessa ai ragazzi nella sperimentazione identitaria e segnala l'asimmetria del cambiamento sociale: l'accesso delle donne ad ambiti tradizionalmente maschili non è stato accompagnato da un corrispondente avvicinamento degli uomini alla sfera della cura. Nei focus group, episodi come la pressione esercitata dal gruppo dei pari nei confronti di chi aveva disegnato una maglietta rosa o dichiarato il desiderio di diventare parrucchiere a conformarsi con ciò che è ritenuto più consono al proprio genere mostrano come l'attraversamento dei confini di genere, in particolare dal maschile al femminile, sia ancora oggetto di sanzioni informali tra pari. Queste dinamiche di regolazione quotidiana segnalano la forza della maschilità tradizionale come "gabbia" simbolica (Connell, 1995), che limita la possibilità per i bambini di esplorare identità e desideri non conformi.

Un secondo nodo è la precoce interiorizzazione della conciliazione come problema femminile. Le bambine, pur considerando naturale la partecipazione al lavoro retribuito, si percepiscono come uniche responsabili della sfera domestica e affettiva, riproducendo in forma embrionale il modello della "doppia presenza" già menzionato. L'assenza totale di questo tema nelle narrazioni dei bambini testimonia i limiti delle politiche di conciliazione. Pur avendo queste ultime introdotto strumenti pensati per favorire una maggiore corresponsabilità, tali politiche non sembrano aver inciso sugli immaginari infantili: i bambini vedono ancora i padri marginali nella gestione domestica, e di conseguenza non riescono a immaginare scenari diversi (Alsarve, Glatz 2025).

La costruzione del corpo, poi, come capitale simbolico rivela una netta differenza di genere. Le bambine mostrano una precoce interiorizzazione di logiche estetiche (Gill 2007; Elias et al. 2017), che trasformano il corpo in oggetto di cura e riconoscimento sociale; i bambini, specularmente, lo descrivono come strumento di forza e performance.

Un ultimo elemento trasversale riguarda le paure condivise: solitudine, precarietà, mancanza di affetto. Esse attraversano le narrazioni di bambine e bambini, riflettendo un clima sociale più ampio segnato da insicurezza e vulnerabilità, probabilmente amplificato dall'esperienza traumatica della recente pandemia. In questo senso, bambine e bambini si rivelano antenne del presente, capaci di intercettare e tradurre nelle loro immaginazioni le fragilità del mondo adulto.

In sintesi, gli immaginari infantili non sono semplici fantasie, ma pratiche di anticipazione sociale (Appadurai 2004) che incorporano e rielaborano le contraddizioni del presente. Le bambine si affacciano a mondi nuovi, ma portando con sé il fardello storico della cura e della disciplina del corpo; i bambini rimangono più spesso confinati in spazi tradizionali, con limitate possibilità di esplorare identità fluide e relazionali. La "gender revolution" (England 2010) appare, in questi contesti, incompiuta anche per le giovani generazioni.

Pur con i limiti di un campione circoscritto e qualitativo, i risultati offrono spunti preziosi. La scuola si conferma uno spazio ambivalente: da un lato riproduce stereotipi, dall'altro può diventare laboratorio per ampliare gli orizzonti del possibile. Da qui deriva un compito preciso: moltiplicare i repertori culturali a disposizione di bambine e bambini, esporli a modelli plurali di maschilità e femminilità, valorizzare narrazioni di padri coinvolti nella cura e professioni svincolate dagli stereotipi.

Come mostra il disegno di una bambina che, al di là di qualsiasi ruolo, si immagina a "girare il mondo", la capacità di desiderare e immaginare può fiorire solo laddove esiste una varietà di modelli accessibili. Gli immaginari infantili ci consegnano dunque una sfida collettiva urgente: accelerare una trasformazione oggi incompiuta, affinché il futuro più equo che bambine e bambini intravedono non resti un sogno fragile, ma diventi un orizzonte condiviso e concretamente praticabile.

Bibliografia

- Alanen, L. (2005), *Women's Studies / Childhood Studies: Parallels, Links and Perspectives*, in Mason, J. and Fattore, T. (eds), *Children Taken Seriously. In Theory, Policy and Practice*, London, Jessica Kingsley Publishers, pp. 31-45.
- Alsarve, J., Glatz, T. (2025), *When men become fathers, women become project leaders: Swedish parenting practices over time*, in «Journal of Family Studies», 31 (5), 884-905.
- Appadurai A. (2004), The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition, in Rao V., Walton M. (eds.), *Culture and public action*, Stanford, Stanford University Press, 59-84.
- Balbo L. (1978), La doppia presenza, in «Inchiesta», 32, 3-12.
- Bian L., Leslie S.-J., Cimpian A. (2017), Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests, in «Science», 355, 6323, 389-391.
- Biemmi I., Satta C. (2017), *La differenza insegna. La questione di genere nelle pratiche educative*, Roma, Carocci.
- Bridges T., Pascoe C. J. (2014), Hybrid masculinities: New directions in the sociology of men and masculinities, in «Sociology Compass», 8, 3, 246-258.
- Cannito, M. (2022), *Fare spazio alla paternità. Essere padri in Italia tra trasformazioni del welfare, ambienti di lavoro e modelli di maschilità*. Bologna, Il Mulino.
- Capecchi V., Ferrari L. (1998), Il lavoro e i sogni: rappresentazioni del lavoro tra le bambine e i bambini, in «Quaderni di Sociologia», 42, 17, 45-59.
- Capecchi S., Ferrari M. G. (2023), *L'inventrice di robot e lo youtuber*, Milano, Franco Angeli.
- Charles, M., Bradley, K. (2009), Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries, in «American Journal of Sociology», 114(4).
- Christensen P., James A. (2008), *Research with children: Perspectives and practices*, 2nd ed., London, Routledge.
- Connell R. W. (1995), *Masculinities*, Berkeley, University of California Press.
- Corsaro W. (2003), *The sociology of childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2020), *Sociologia dell'infanzia*, a cura di M. Colombo, P. Aroldi, A. M. Maccarini. Milano, FrancoAngeli.
- Elias A., Gill R., Scharff C. (eds.) (2017), *Aesthetic labour: Rethinking beauty politics in neoliberalism*, London, Palgrave Macmillan.
- England P. (2010), The gender revolution: Uneven and stalled, in «Gender & Society», 24, 2, 149-166.
- Gill R. (2007), *Gender and the media*, Cambridge, Polity Press.
- Grotperter J. K., Crick N. R. (1996), Relational aggression, overt aggression, and friendship, in «Child Development», 67, 2328-2338.

- Hochschild A. R. (1989), *The second shift: Working parents and the revolution at home*, New York, Viking.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998), *Theorizing childhood*, Cambridge, Polity Press.
- Morgan D. H. J. (1996), *Family connections: An introduction to family studies*, Cambridge, Polity Press.
- Morgan D. H. J. (2011), *Rethinking family practices*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Naldini M., Saraceno C. (2011), *Conciliare famiglia e lavoro: vecchi e nuovi patti tra sessi e generazioni*, Bologna, il Mulino.
- Reay, D. (2017), *Miseducation. Inequality, Education and the Working Classes*, Bristol, Policy Press.
- Renold E. (2004), 'Other' boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school, in «Gender and Education», 16, 2, 247-266.
- Zanatta A. L. (2011), *Le nuove famiglie. Mutamenti e permanenze nei legami di coppia e di parentela*, Bologna, Il Mulino.
- Zipin L., Sellar S., Brennan M., Gale T. (2015), Educating for futures in marginalized regions: A sociological framework for rethinking and researching aspirations, in «Educational Philosophy and Theory», 47, 3, 227-246.