

Verso una pedagogia inclusiva: il diritto alla soggettività Towards an inclusive pedagogy: The right to subjectivity

Paola Bastianoni*

Riassunto

Queste riflessioni hanno lo scopo di analizzare il diritto fondamentale alla soggettività, il quale, ancora oggi, non viene assicurato a tutti gli individui in via di sviluppo, comportando, per chi appartiene a minoranze, un'innegabile riduzione del proprio benessere e della propria realizzazione.

Lo sfondo epistemologico, coerente con l'approccio metodologico, delle argomentazioni proposte è di tipo ermeneutico, ovvero fa riferimento ad una Pedagogia Interpretativa. In questo ambito di significazione, assumono rilievo le teorie costruzioniste, le quali considerano la conoscenza un processo di costruzione degli strumenti che consentono al soggetto di interpretare efficacemente il mondo a partire dalla determinazione di un sé cognitivo. A questo fine, la narrazione – ed in particolare l'autonarrazione – diviene la strategia educativa principale perché consente un'ermeneutica in grado di coniugare nella cognizione l'elemento logico con quello emozionale, definendo la soggettività come l'esperienza che l'individuo ha di sé in quanto attore e coautore del sistema di significati a lui disponibile. Se tale sistema di significati offre al soggetto una griglia di comprensione di Sé-nel-mondo, esso può anche essere considerato la matrice dinamica ed epigenetica in cui il Sé si sviluppa, ma quando questa griglia è carente o assente, determina una potente deprivazione per il soggetto a cui vengono a mancare gli ancoraggi socioaffettivi indispensabili per la costruzione della propria identità. Pertanto, in questo ambito, diviene fondamentale applicare un concetto di educazione come processo trasformativo multi relazionale, multicomponenziale e multidirezionale.

Con queste poche pagine è nostra intenzione partecipare al dibattito scientifico intorno a questi temi di cruciale importanza e divulgarne, in ambito pedagogico, le criticità al fine di contribuire alla loro disamina.

Parole chiave: Soggettività, educazione alle differenze, genere, famiglie, omogenitorialità, transgenitorialità

* Professore associato, M PSI 07, presso l'Università degli studi di Ferrara, Dipartimento di Studi Umanistici. E-mail: bstpla@unife.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13428

Abstract

These reflections have the purpose of analyzing the fundamental right to subjectivity, which, even today, is not guaranteed to all developing individuals, leading to an undeniable reduction in their own well-being and self-fulfillment for those belonging to minorities; they are the result of a qualitative research and bibliographic analysis conducted in the last decade as part of the Master's degree on the protection, rights and protection of minors at the University of Ferrara.

The epistemological background, consistent with the methodological approach, of the arguments proposed is of a hermeneutic type, that is, it refers to an Interpretative Pedagogy. In this context of signification, constructionist theories take on importance, which consider knowledge a process of construction of the tools that allow the subject to effectively interpret the world starting from the determination of a cognitive self. To this end, narrative – and in particular Self-narrative – becomes the main educational strategy because it allows a hermeneutics capable of combining the logical element with the emotional one in cognition, defining subjectivity as the experience that the individual has of himself as an actor and co-author of the system of meanings available to him. If this system of meanings offers the subject a grid of understanding of Self-in-the-world, it can also be considered the dynamic and epigenetic matrix in which the Self develops, but when this grid is deficient or absent, it determines a powerful deprivation for the subject who lacks the socio-affective anchors indispensable for the construction of his own identity. Therefore, in this context, it becomes fundamental to apply a concept of education as a multi-relational, multi-component and multi-directional transformative process.

With these few pages it is our intention to participate in the scientific debate around these crucial issues and to disclose, in the pedagogical field, the critical issues in order to contribute to their examination.

Keywords: Subjectivity, education for differences, gender, families, homogenitoriality, transgenitoriality

Articolo sottomesso: 28/03/2022, accettato: 06/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Introduzione

Elena ha 6 anni e 1 mese quando, a fine cena, chiede a suo fratello undicenne: “Ma tu ti sei fidanzato?” Lui la guarda e abbassa lo sguardo. Nei suoi occhi lo sconcerto. Pensa: “Che vuole da me questa?” Non risponde. Elena

insiste, è abituata a non mollare. È la terza di tre figli. I suoi fratelli giocano a basket e sono qualche anno più grandi di lei. Sua madre e suo padre sono stati entrambi giocatori. A cena si parla molto di Basket, ma non solo: si parla molto di tutto e anche di fede. Sua madre è molto credente e di mestiere fa la ricercatrice. Suo padre è un dirigente e ama suonare. Elena guarda di nuovo suo fratello e gli chiede risoluta: “Ma almeno anche se non sei fidanzato, sai chi sei? Ti vuoi fidanzare con una ragazza o con un ragazzo?” Lui adesso non può più sottrarsi. La guarda e risponde deciso: “Chi sono lo so ...con una ragazza dai...ma adesso lasciami in pace”. Elena si ferma. Ha avuto la sua risposta. Si può anche parlare di Basket, anche se è più noioso.

L'episodio narrato risale a qualche anno fa. Elena è figlia di amici. Quando il padre me lo ha raccontato, ho pensato subito: “È questo il mondo giusto che vorrei!” Un mondo dove le differenze sono contemplate nella quotidianità, nei pensieri di ogni giorno, nelle conversazioni a tavola. I genitori di Elena non hanno seguito corsi sul genere, sull'educazione alle differenze e non hanno acquistato albi illustrati sulle differenze di genere e familiari per i loro figli (peccato! perché alcuni di questi sono bellissimi!), hanno semplicemente interiorizzato la pluralità (di genere, di orientamento sessuale e familiare) e la comunicano nel linguaggio quotidiano, raccontando di sé e degli altri. Elena ha avuto la possibilità e ha la fortuna di vivere in uno spazio partecipato dalla presenza attiva dei suoi genitori, accede tutti i giorni a una comunicazione aperta e franca, senza pregiudizi. È stata accompagnata, giorno dopo giorno, alla conoscenza di sé e degli altri e, a sei anni, sa formulare le giuste domande, quelle che ci proponiamo come obiettivo in ogni corso di formazione sulle differenze. Le risposte non implicano né giudizio, né valutazione: sono risposte multiple e tutte ugualmente valide.

Elena utilizza il costrutto di genere al plurale (almeno sai chi sei?) e anche quello di orientamento sessuale (sei attratto dai maschi o dalle femmine?). Il suo pensiero esprime un binarismo sessuale (sei maschio o femmina) che può aprire ed una maggiore articolazione (sei maschio e ti senti maschio oppure sei maschio e ti senti femmina, o sei maschio e ti senti anche femmina) e all'inclusione di almeno due varianti dell'orientamento sessuale (ti piacciono i maschi o le femmine?). Ha sei anni e una visione discretamente al plurale delle diverse espressioni della soggettività umana.

Anche Barbara ha sei anni e vive da sola con la madre da meno di un anno. Quando era piccola viveva con la madre e con il padre. Il padre è morto quando lei aveva due anni. Per qualche mese hanno vissuto da sole in quella casa che era troppo grande per loro. La mamma non ce l'ha fatta e sono andate nella casa dei nonni materni, poi non più. La mamma non riusciva ad andare d'accordo con la nonna. Si sono trasferite a casa dello zio, il fratello della mamma, che viveva con la compagna e il figlio di quest'ultima, di qualche

anno più grande di lei. Anche qui è durata poco. La compagna del padre che lei chiamava zia, un giorno, mentre lei giocava con suo figlio a dottore, si è molto arrabbiata e ha chiesto allo zio di trovare loro un'altra collocazione. Non voleva che il figlio giocasse al dottore con lei. Una bambina in casa era una provocazione per un ragazzino prossimo alla preadolescenza. Sono state ospitate per un anno in una comunità madre/bambino con altre madri e altri bambini e poi di nuovo sole in una casa molto piccola, ma abbastanza grande per entrambe.

Barbara ha una grande esperienza di famiglie e di genitorialità. Ha vissuto in una famiglia nucleare tradizionale composta da lei e da una coppia eterosessuale, generativa e convivente. La sua famiglia è diventata presto una famiglia mononucleare, per il lutto intervenuto e conseguente vedovanza. Successivamente ha fatto esperienza di una famiglia allargata, comprendente i nonni materni. È approdata ad una famiglia plurinucleare composta dal nucleo costituito dallo zio, dalla sua compagna e dai figli di quest'ultima e dal nucleo composto da lei e sua mamma. Infine ha conosciuto l'esperienza di vivere con più nuclei familiari conviventi ma non legati da vincoli di sangue: la comunità madre/bambino.

In tutte queste esperienze Barbara ha appreso che la struttura della vita quotidiana può essere variegata e che il benessere che la caratterizza è indipendente dalla stessa. Il sentimento di essere amata, accudita, accolta, desiderata, oppure di essere ingombrante, sottoposta a giudizio e rifiutata è indipendente dalla tipologia familiare alla quale appartieni ma dipende dalla qualità delle cure, dall'accettazione, dal calore emotivo e dal clima relazionale che contraddistingue le tue esperienze affettive.

Sabrina ha 6 anni, da quando ne aveva due ha scelto di mettersi solo calzoncini e magliette. Non ha vestiti ma uno splendido cappello con visiera che non lascia mai. Si chiama Alex. Si arrabbia quando i compagni la prendono in giro ricordandole che lei è una femmina e le femmine non si chiamano Alex. Mamma e papà la chiamano Alex e anche suo fratello Luca che di anni ne ha 8. Non è semplice spiegare a tutti che lei ha il diritto di chiamarsi Alex. Quando è nato/a, le hanno spiegato i suoi genitori, era ancora possibile che diventasse Alex o Sabrina. Loro hanno pensato che sarebbe stata Sabrina e si sono sbagliati. Lei era Alex anche allora come lo è adesso.

Alex è un *Intersex*: definizione riferita a tutti coloro che presentano una varianza rispetto al binarismo maschio/femmina sul piano del sesso biologico. Ciò significa che questi soggetti possono avere qualunque identità di genere e orientamento sessuale. In alcuni casi, le condizioni intersex implicano delle patologie associate mentre in altri casi non comportano altro che una sterilità congenita e/o un'apparenza tipizzata. Nonostante questa evidenza, le condizioni *intersex* sono ancora annoverate come "sindromi" (presenza di "un sesso

ambiguo”). La persistenza di questo atteggiamento patologizzante garantisce la non messa in discussione del rassicurante binarismo sessuale, a scapito del diritto di riconoscimento della propria soggettività da parte degli individui intersex, che sempre di più oggi lottano perché venga riconosciuto il proprio diritto, ancora sistematicamente violato dalle istituzioni sanitarie, di non essere binarizzati alla nascita tramite interventi chirurgici arbitrari ed irreversibili e socializzazioni forzate in senso femminile o maschile, e di mantenere la possibilità di scegliere invece quando saranno in grado di conoscersi e riconoscersi come persone intersex o realizzare una transizione verso uno dei due sessi tradizionali (Creighton & Liao, 2004; Balocchi, 2012).

Elena, Barbara e Alex hanno un’esperienza personale che ha dato loro la possibilità di pensare il plurale, superando ogni binarismo riduttivo, e di includere nel loro pensiero alcune delle varianti che caratterizzano la soggettività.

Elena è la miglior espressione di un’educazione familiare rivolta alla pluralità. Il suo pensiero, il suo sguardo sul mondo sono il risultato di un contesto interattivo quotidiano, dove le relazioni e le conoscenze si intrecciano per consentire di interiorizzare e utilizzare i costrutti che ci aiutano a comprendere la realtà e a conoscerla nella sua fortunata espressione plurale.

Barbara ha esperienza. Non ha ricevuto un’educazione familiare volta al riconoscimento della pluralità. Ne ha fatto esperienza e ora ne ha una conoscenza approfondita.

Alex è pluralità. La costruzione della sua identità personale si è strutturata sulla pluralità. La conoscenza che ha di sé è tanto potente quanto fragile se il contesto sociale nel quale vive non dimostrerà altrettanta conoscenza (Ulivieri Stiozzi, 2008).

Ci sono tante famiglie come quelle di Elena e di Alex che sanno riconoscere la pluralità delle espressioni identitarie umane e assicurano ai loro figli il diritto alla soggettività (Scarabini, Cigoli, 2000). Sono famiglie che hanno esperienza diretta della soggettività, come quella di Alex, e quelle che non l’hanno direttamente ma l’hanno interiorizzata e crescono i loro figli nella conoscenza della pluralità e nel rispetto di ogni singola soggettività. Il loro pensiero conta molto per il loro figli. Ci sono soprattutto le famiglie degli educatori, degli insegnanti, degli operatori sociali, degli allenatori di basket, di calcio, di danza, dei catechisti, dei capi scout che incontrano, in una posizione di ruolo, tante altre famiglie e tanti bambini e bambine. Il pensiero di questi adulti conta molto, e non solo all’interno della propria famiglia; è determinante nella co-costruzione di un sistema rappresentazionale fondato sulla pluralità (Favaro, Mantovani, Musatti, 2006). È a tutte e a tutti loro, principalmente, che è rivolto quest’articolo.

L'educazione alle differenze si impone, da più di un decennio, come un ambito di studio, ricerca ed intervento che consegna alla pedagogia la responsabilità di elaborare metodologie, contenuti e strumenti di lavoro, in grado di strutturare adeguati percorsi di riflessione nei contesti educativo-formativi, per sensibilizzare e consentire l'accesso ad una lettura dell'identità individuale, dell'orientamento sessuale e delle nuove configurazioni familiari e genitoriali che sia in grado di riconoscere e contrastare visioni pregiudizievoli ed ideologicamente connotate sul piano dell'esclusione e della patologizzazione. Questo rappresenta, in sintesi, un riconoscimento ed una valorizzazione dell'alterità come costruito pedagogico fondamentale e come base per costruire una società più inclusiva (Dello Preite, 2019).

Per la realizzazione di questo obiettivo, i contesti educativi, i servizi per l'infanzia, le scuole di ogni ordine e grado, ma anche ogni altra agenzia formativa/educativa, hanno bisogno di dotarsi di spazi di riflessione e di condivisione collettiva che consentano a coloro che devono gestire il processo educativo (genitori, educatori, insegnanti, etc.), di interiorizzare paradigmi della differenza in grado di destrutturare, in sé e negli altri (i bambini, i figli), le dimensioni sostanziali del pregiudizio, dello stigma, della discriminazione, dell'esclusione dell'*altro*. È infatti proprio a partire dalla lettura degli ambienti, dei contesti, intesi anche e soprattutto come relazioni, interazioni, dialoghi, che i bambini e le bambine imparano a scoprire le caratteristiche che connotano e, allo stesso tempo, contraddistinguono, ciascuna situazione, ciascun oggetto, ciascun essere umano. Questo processo di crescita e di conoscenza, da un lato, permette all'individuo di operare classificazioni e di costruire orizzonti di senso che lo fanno sentire più sicuro di sé ma, dall'altro, rischiano di imbrigliare in rigidi stereotipi quello che, invece, dovrebbe essere un percorso orientato all'espansione delle proprie capacità di accoglienza e di condivisione. Riteniamo, pertanto, che ogni processo di costruzione culturale debba necessariamente ancorarsi ad un significativo e specifico processo di cambiamento personale relativo agli organizzatori mentali con cui ciascuno legge, interpreta e valuta la realtà (Mortari, 2011). Tale processo necessita di una costante ricorsività tra riflessione condivisa e azione, affinché i micro-contesti di interazione (la propria famiglia, il piccolo gruppo, il contesto educativo) diventino volano per l'attivazione di un progressivo irraggiamento culturale in grado di costruire percorsi di trasformazione socio-culturale in termini più estesi ed estensivi (Gaudio, 2008).

Ma a quali paradigmi teorici è necessario fare riferimento per realizzare tale processo? Quali contenuti proporre? Quali dimensioni del pregiudizio andare a destrutturare? Quali costrutti dovrebbero regolare l'organizzazione dei contesti preposti all'educazione alla differenza? In estrema sintesi su quali

contenitori di significato si deve agire/intervenire? E quali sono le differenze alle quali educare?

Partiamo proprio da qui: dalla conoscenza e dalla condivisione dei costrutti che ancora oggi non riescono ad essere interiorizzati da tutti /e con facilità. La condivisione delle conoscenze è ancora necessaria perché si possa sempre più consolidare una cultura pedagogica della differenza e della pluralità che possa poi tradursi in discorso quotidiano e in pratiche educative giornaliere (Pati, 2005). Non siamo ancora troppo vicini a questo obiettivo e, nonostante la ricca letteratura pedagogica e psicologica sul tema, è ancora necessario confrontarsi in gruppo, discutere, far emergere le idee e le rappresentazioni che le persone hanno aiutandole ad esplicitarle e a confrontarsi. Gli studi, ad esempio, dimostrano come, negli ambienti, in particolare quello familiare, in cui non esiste uno spazio di discussione sul tema delle differenze, si realizzino, nella sostanza, interazioni e scambi che, in maniera abbastanza esplicita, orientano i bambini verso un modo convenzionale di vivere la propria identità sessuale (Musi, 2008). È, pertanto, ancora utile realizzare processi formativi rivolti alla decostruzione dei pregiudizi di genere e familiare e scrivere sui processi formativi realizzati e in atto. È quello che ho pensato di fare in queste pagine avvalendomi delle conoscenze acquisite in ambito scientifico e dell'esperienza maturata nell'ultimo decennio attraverso numerose formazioni realizzate in diverse città italiane rivolte principalmente a genitori e a insegnanti delle scuole materne sui temi della pluralità identitaria e familiare, sia in presenza che on line, con modalità di partecipazione attiva e conduzione non direttiva.

La strutturazione di questo articolo segue la priorità dei temi dibattuti sui quali non solo si è maggiormente focalizzato l'interesse dei partecipanti alle formazioni ma che può rappresentare anche una sorta di processo di alfabetizzazione condiviso sui temi identitari.

Il primo contenitore semantico dal quale è obbligatorio partire è necessariamente quello della *soggettività di genere*.

2. La soggettività di genere

La definizione di soggettività di genere è molto ben formulata nel recente lavoro di Federico Ferrari (2021), di cui invito caldamente la lettura e al quale devo molta della esaustività dei concetti che, in questa sede, non posso che sintetizzare.

L'autore ci introduce al costrutto di soggettività di genere declinandolo in una definizione molto utile:

“Potremmo definire la “soggettività” come l’esperienza che l’individuo ha di sé in quanto attore e coautore del sistema di significati a lui disponibile. Se tale sistema di significati offre al soggetto una griglia di comprensione di Sé-nel-mondo, esso può anche essere considerato la matrice dinamica ed epigenetica in cui il Sé si sviluppa. Tuttavia, dentro tale sistema, il soggetto non solo struttura un’*identità* (autocoscienza e definizione di sé), ma si pone in una relazione epistemicamente attiva e dialettica con i significati e le possibilità del suo contesto. Un “soggetto”, dunque, è al tempo stesso: una “sub-stanza” individuale, oggetto di scoperta da parte di sé stesso; una co-costruzione della propria identità nell’interazione con il contesto e i significati in esso condivisi; ma anche un soggetto critico (e potenzialmente sofferente) di fronte ad un sistema sociale e politico di strutture culturali e di potere da subire, confermare, contestare e/o modificare” (pag.233).

Tutte le persone in età evolutiva costruiscono la loro identità tramite un potente processo di *socializzazione*, emotivamente connotato e strettamente interdipendente alla matrice di senso proposta dagli adulti con cui interagiscono quotidianamente che può essere, allo stesso tempo, impalcatura *necessaria* alla costruzione del Sé (Bruner, 1978) ma anche veicolare esperienze di rifiuto e di disapprovazione rivolte al sé in definizione dell’altro: il figlio diverso, distante dalle proprie aspettative e rappresentazioni.

Essere o non essere come i genitori desiderano non si riduce per un figlio/a a un solo dilemma cognitivo ma è innanzitutto un’esperienza identitaria connotata da una conoscenza su se stessi che deriva da un giudizio affettivo importante vincolato a una promessa d’amore (sei amabile per come sei) oppure a un suo rifiuto o a condizioni che richiedono patteggiamenti troppo dolorosi: non sei amabile per come sei, sei amabile solo se cambi qualcosa di te (Formenti, 2008).

L’accompagnamento al processo di definizione di sé non prescinde mai da alcune domande esistenziali che, ancora una volta ci suggerisce Ferrari (*op. cit.*): “*chi può o deve diventare quella persona?*” ma anche “*chi e cosa è già?*”. La dialettica tra presente e futuro apre a vaste implicazioni etiche, pedagogiche e psicologiche. In particolare, però, ci si deve sempre interrogare sull’impatto che avranno le *nostre idee/rappresentazioni/sistemi valoriali* di adulti, sulla possibilità lasciata all’altro di realizzare la sua specifica soggettività, di esprimere il suo personale modo di sentirsi, di appartenere e di sperimentarsi. Nessuno, fortunatamente, è passivo di fronte al processo di socializzazione, neppure un neonato.

Il bambino esplora fin dall’inizio il proprio corpo, sperimentando la propria fisiologia specifica e interpretando i propri vissuti propriocettivi a partire dalle categorie di genere. La ricerca ha evidenziato il riconoscimento e la preferenza di stimoli di genere già a 18 mesi (Martin e Ruble, 2010). A 18 mesi il genere viene riconosciuto dai bambini nelle specifiche rappresentazioni quoti-

diane a cui partecipa, agite dalle persone con cui interagisce e che ne parlano costantemente nelle loro conversazioni. Il bambino, molto prima di poterle comprendere, interagisce regolarmente e frequentemente con queste rappresentazioni che lo aiutano a comprendere chi è, per somiglianze e differenze, stabilendo preferenze sulla base dei messaggi espliciti o impliciti di amore e approvazione e/o disapprovazione che scandiscono le sue scelte, i suoi comportamenti, i suoi atteggiamenti. Con la maturazione cognitiva, il piccolo arriva poi, gradualmente, a capire il rapporto tra le categorie di genere e le caratteristiche fisiche che le sono attribuite. Secondo la teoria della “costanza di genere” (Kohlberg, 1966) il bambino comprende i concetti di genere in tre momenti successivi. Entro i 3 anni è in grado di stabilire la propria categoria di appartenenza (*Identità di genere*). Questo è il periodo in cui gli stereotipi di genere acquisiscono rigidità e così le regole ad esso attribuite. Entro i 5 anni comprende che le categorie di genere sono associate ad un tratto somatico e non possono essere cambiate nel tempo (*Stabilità di genere*). Entro i 7 anni acquisisce la *Coerenza di genere* che gli consente di apprendere che il genere non muta sulla base dei vestiti indossati. È interessante notare come, secondo la ricerca (Ruble et al., 2007), la comprensione della stabilità di genere agisca da motivatore interno del bambino e si riverbera sulle regole del gioco e sul proprio ruolo. Gli stereotipi di genere raggiungono un picco nella loro rigidità intorno ai 5-6 anni incrementando un atteggiamento più sanzionatorio verso coetanei meno conformi ai ruoli di genere. Successivamente, l’acquisizione della coerenza di genere, sembra invece avere un effetto rilassante sull’adesione alle regole, grazie al superamento della paura di cambiare sesso se si cambiano i vestiti. Tuttavia, questo è anche il momento in cui i bambini che violano le aspettative di genere possono manifestare disforia.

3. La varianza del genere

Il/la bambina/o con un’identità sessuale “non-conforme”, cioè con vissuti non riducibili allo schema eteronormativo, non dispone attualmente di strumenti alternativi per decodificare la sua identità, essendo socializzato in modo prevalentemente binario in un mondo sociale e simbolico che non rimanda ad ancoraggi identitari multipli. Ne consegue una inevitabile deprivazione che rallenta potentemente la sua capacità di leggere con chiarezza i propri pensieri e sentimenti, rendendo difficile la distinzione tra i processi identitari in atto dietro un’incongruenza di genere infantile. La letteratura identifica come elementi chiave per riconoscere un’identità nucleare transgender la manifestazione nel bambino/adolescente di una volontà e/o un sentimento di appartenenza all’altro sesso che sia *coerente* attraverso i contesti, *insistente* di fronte

alle risposte negative e *persistente* nel tempo. La pedagogia non ha prodotto orientamenti e linee guide per accompagnare genitori e figli in questo complesso processo la cui posta in gioco è l'integrazione identitaria del soggetto che sta costruendo la propria definizione di sé e, in definitiva, la sua realizzazione o il suo sentirsi ingabbiato in un'identità a cui non sente di appartenere.

La comunità scientifica internazionale si interroga sulle tipologie di approccio, connesse al lavoro clinico con la *disforia di genere infantile* (Ehrensaft, 2017), che abbiano successo nel garantire a questi bambini/adolescenti il diritto alla propria soggettività e tutti adottano, prevalentemente, un atteggiamento pedagogico rivolto al benessere complessivo del bambino, coinvolgendo tutta la famiglia nel processo di validazione e depatologizzazione del vissuto dei bambini alleandosi con i genitori nel farsi carico delle difficoltà incontrate nei contesti di socializzazione forieri spesso di violenza diretta e implicita (Drescher & Byne, 2012).

Il modello *affermativo*, al pari di quello californiano, accoglie in modo confermativo l'identità del bambino fin da un'età precoce, al momento del primo ingresso nella scuola, e lo sostiene in un percorso di esplorazione e comprensione della propria identità di genere fino all'età in cui potrà scegliere se cominciare la transizione.

L'adolescenza, in particolare, è un momento difficile per le persone *gender-variant*, in quanto il corpo è alle prese con lo sviluppo puberale: pertanto si possono accentuare vissuti disforici, una certa disregolazione emozionale, ansia, depressione, autolesione fino, nei casi più estremi, all'ideazione suicidaria, disturbi dimorfofobici e del comportamento alimentare. Pertanto, attendere la maturità psicologica per effettuare la transizione fisica può non risultare sempre una scelta vincente. A tale proposito, vi è ormai un consenso scientifico unanime sull'utilizzo della *triptorelina*, un agonista GnRH (ormone di rilascio delle gonadotropine), con la funzione di sospendere la pubertà per alcuni anni, in attesa della valutazione dell'opportunità di un percorso di transizione. Resta il fatto che, a livello internazionale, l'età considerata più adeguata per iniziare i trattamenti, soprattutto in ragione della capacità di comprenderne gli effetti a lungo termine, è 16 anni.

Le resistenze nella somministrazione del farmaco dovute alla paura di una possibile ripercussione sul piano dello sviluppo cognitivo sono ormai state vinte dalla comunità scientifica, che non ravvisa criticità in questo senso ma, eventualmente, un possibile rallentamento della crescita ossea, comunque reversibile con l'interruzione dell'assunzione del farmaco (Mahfouda et al., 2017).

A questo punto della trattazione si rende doveroso operare una distinzione delle persone *gender variant*. Da un lato, possiamo incontrare individui che si definiscono in modo vario "transessuali", "transgender" e "trans", per i quali

il suffisso “*trans*” – *dall'altra parte* – indica una “incongruenza” tra identità di genere e la categorizzazione binaria del loro sesso biologico. “Trans” si contrappone a “*cis*” (*dalla stessa parte*) riferito alle persone “*cissessuali*” o “*cisgender*”, che rileva un'identità di genere coerente alla categorizzazione del sesso biologico. D'altro canto, tra le persone *gender variant* troviamo anche identità quali “*gender fluid*”, “*gender non-binary*”, “*a-gender*”, le quali non si riconoscono nelle categorie binarie del maschile e del femminile, potendo rifiutarle in toto, o considerandole variabili. L'incongruenza percepita dalle persone trans, quando genera sofferenza e rifiuto del proprio corpo, viene detta “*disforia di genere*”. La dicitura oggi riconosciuta dall'ICD-11 (*International Classification of Diseases* dell'OMS) è di “*incongruenza di genere*” e rientra tra le “condizioni legate alla salute sessuale”. La L. 164/82 regola i percorsi di transizione o di adeguamento dell'identità fisica a quella psichica. La ricerca (Rigliano et al., 2012) indica che l'interazione tra fattori genetici, biologici e psico-sociali contribuisce a strutturare sia l'identità di genere che l'orientamento sessuale. Una volta che l'identità è giunta a maturazione essa risulta stabile per tutto l'arco della vita.

4. Il diritto al riconoscimento della propria appartenenza familiare

Il primo contesto di socializzazione è, per tutti i figli, la famiglia, qualunque configurazione essa abbia (Catarsi, 2008; Cambi, 2006; Fornari, 2009; Corsi, Stramaglia, 2009). Si definisce famiglia un gruppo di individui che condividono un legame riconosciuto dal loro contesto culturale (parentela), traendone un senso di appartenenza reciproco, che sta alla base della propria identità (Sahlins, 2013). Tradizionalmente, il sistema di parentela di molte società (tra cui la nostra) è stato improntato al modello eteronormativo (binario e procreativista), basato sul legame eterosessuale tra gli adulti e l'affinità del sangue tra tutti i membri, cioè la discendenza procreativa o l'adozione intesa come *riparazione* ad una mancanza della filiazione consanguinea (Ferrari, *op. cit.*). La molteplicità delle configurazioni familiari presenti oggi nella realtà che si discostano da questa configurazione classica attiva, ancora, in virtù della potenza di questo modello interiorizzato, una forte discrepanza tra ciò che la realtà propone e i modelli interiorizzati di famiglia (Bertelloni, Berti, Curti, 2006). Questo gap facilita processi di stigmatizzazione per tutto ciò che risulta diverso dal modello di famiglia nucleare fondata sull'istituto del matrimonio e sulla continuità tra dimensione coniugale e funzione genitoriale alla quale si è ancora profondamente ancorati (Bastianoni, Taurino, 2005). Il superamento di questa radicata e diffusa difficoltà richiede l'assunzione di criteri interpretativi che partano dal riconoscimento che la molteplicità delle tipologie di composi-

zione familiare e, di conseguenza, la pluralità dei contesti in cui la funzione genitoriale può esplicarsi, non sono un limite ma una specificità che non va approssiata come *deviazione* dalla norma o (in termini valutativi) come *devianza*, ma piuttosto come *differenza* da studiare nella sua peculiarità. Come afferma Fruggeri (2018) esistono oggi strutture familiari e modalità di espressione della genitorialità che incarnano delle *discontinuità* rispetto al passato, introducendo modelli di organizzazione interna che risultano essere differenti rispetto a quelli convenzionalmente riconosciuti, ma non per questo alternativi e contrapposti ad essi. Oggi, l'evoluzione culturale sempre di più riconosce, anche nelle famiglie tradizionali, la relazione d'amore come elemento fondante prevalente sulla funzione procreativa, sia per la creazione della coppia che per la filiazione (biologica o adottiva che sia) (Sirignano, 2005).

Per questo la necessità, iscritta nella legge, di un'alleanza eterosessuale e di una filiazione procreativa risulta sempre più discutibile sul piano culturale, portando alla richiesta di un adeguamento legislativo. Dal momento che le minoranze sessuali sono riconosciute come variante normale dello sviluppo individuale, e le loro relazioni d'amore sono poste sullo stesso piano di quelle eterosessuali, sempre di più risulta condiviso dalle persone appartenenti a queste minoranze il desiderio di fondare una famiglia su tali relazioni d'amore, ma anche risulta condiviso dal contesto sociale la percezione dei nuclei omogenitoriali come famiglie sullo stesso piano delle altre (Ferrari, 2015a). Queste nuove famiglie riscontrano però, ancora oggi, una particolare negazione della propria identità nei contesti più legati alle premesse genderiste e procreativiste, anche se questo atteggiamento non può essere esteso in verità a tutti i gruppi ed alle persone, (Ferrari, 2018).

Va comunque ricondotto ora il discorso alle caratteristiche che accomunano tutte le famiglie indipendentemente dalla tipologia di struttura che le differenzia. Tutte le famiglie con figli hanno compiti comuni e specificità. I compiti comuni fanno riferimento sia al mantenimento di se stesse come unità, attraverso processi morfostatici e morfogenetici, sia all'esercizio quotidiano della genitorialità in tutte le sue diverse funzioni (Iori, 2001). Un gruppo familiare, in ogni momento della sua storia, come argomenta da tempo Fruggeri (Fruggeri, 2018) emerge dall'intreccio di processi morfostatici e morfogenetici che regolano il suo adattamento all'ambiente. I primi consistono in quei piccoli cambiamenti che vengono quotidianamente operati nella coordinazione delle interazioni familiari per garantire il mantenimento degli equilibri raggiunti, assicurando la costanza e la stabilità del gruppo familiare nei confronti delle continue variazioni dell'ambiente circostante. I processi morfogenetici, invece, regolano la trasformazione delle famiglie permettendo il superamento di vecchi equilibri che si manifestano, nel tempo, inadatti alle nuove esigenze sollecitate dall'ambiente esterno o interno. Processi morfogenetici e processi

morfostatici sono profondamente interrelati: la possibilità, per una famiglia, di rimanere se stessa è legata alle sue capacità di mutare in relazione ai cambiamenti dei suoi componenti e a quelli che intervengono nell'ambiente in cui è inserita e con cui intrattiene rapporti. Accomunano tutte le famiglie con figli, anche l'esercizio della genitorialità che, ricordiamo brevemente, può essere definita una funzione autonoma e processuale dell'essere umano, che si origina nelle primissime esperienze relazionali precoci e si riattiva, nel corso della vita ogni volta che ci si prende cura di qualcuno, indipendentemente dalla generatività biologica che ne è solo un'espressione, seppur importante ma non indispensabile. Caratteristiche fondamentali della genitorialità sono dunque l'autonomia e la processualità: essa è un ambito autonomo rispetto ad altri domini di funzionamento individuale o affettivo-relazionale della persona (anche se non scisso da essi); nello stesso tempo non è una competenza data una volta per tutte e valida in ogni condizione della persona e delle sue relazioni, ma una capacità in evoluzione nel tempo e nelle diverse età dell'adulto o del bambino (Iori, 2003). Partendo da questi presupposti comuni a tutte le famiglie con figli, non possiamo attenderci per quanto riguarda le dinamiche familiari e per quanto concerne la genitorialità, delle differenze derivanti dall'orientamento sessuale, in quanto costruito che non interviene nella genesi di quest'ultima né influenza il suo dispiegarsi, che, come abbiamo brevemente descritto ha come variabile determinante le matrici relazionali precoci. Al contrario, se vogliamo rintracciare alcune specifiche differenze nelle famiglie omogenitoriali dobbiamo considerare come variabili fondanti la specificità dei compiti evolutivi affrontati dalle stesse la situazione giuridica degli stati in cui esse vivono che le riconosce come soggetti di diritto al pari delle altre configurazioni familiari, o, viceversa, misconosce fino a perseguire la loro esistenza. Le interazioni con contesti che assicurano la totalità dei diritti riconoscibili ad ogni famiglia o, viceversa, l'interazione con contesti eterosessisti e omofobi neganti pari diritti alle famiglie omogenitoriali e alle famiglie eterosessuali è responsabile delle differenze in negativo che la letteratura recente riporta, in termini di esiti di benessere individuale dei genitori omosessuali (e non potrebbe che essere così). Nei contesti più evoluti dove da più tempo sono stati riconosciuti pari diritti alle famiglie di genitori omosessuali e di genitori eterosessuali, si riscontrano alcune differenze interessanti sulle quali è necessario soffermarsi.

Scaramozza (2009, Taurino, 2017), pur rilevando come il funzionamento delle famiglie lesbiche e di quelle eterosessuali appare molto simile, evidenzia come le famiglie con madri lesbiche sembrano essere altamente supportive e competenti nell'esercizio della funzione genitoriale. Nello specifico, rispetto ai padri eterosessuali le co-madri lesbiche risultano più coinvolte nelle attività dei figli e non sembrano differire invece riguardo all'autorità. Le famiglie

progettate da coppie lesbiche sembrano essere comparabili alle famiglie eterosessuali riguardo allo stress genitoriale esperito e all'utilizzo del sostegno sociale; non è possibile riscontrare nessuna differenza significativa tra famiglie di coppie eterosessuali e famiglie di coppie lesbiche per quanto riguarda l'ansia, la depressione e lo stato psicologico delle madri. Le coppie omosessuali con figli tendono ad essere, al contrario di credenze stereotipiche, più unite, flessibili ed egalarie di quelle eterosessuali. Le famiglie omosessuali a differenza di quelle eterosessuali offrono ai propri figli un'educazione sessuale adeguata e ben strutturata (Gabb, 2004). Dal punto di vista dell'organizzazione delle pratiche familiari/genitoriali, i numerosi studi che focalizzano l'attenzione soprattutto sulle coppie lesbiche, rivelano, come ampiamente documentato da Bottino, Danna e Cavina (2009), che tali coppie dimostrano un livello molto alto di sincronicità nell'esercizio delle funzioni genitoriali. Madre e co-madre manifestano nella maggior parte dei casi un prevalente accordo di vedute rispetto al comportamento e alla vita emotiva dei figli. Ne deriva un minor conflitto interno intraconiugale e una minore esposizione dei figli al rischio di venire coinvolti in un complesso di comportamenti e prescrizioni relazionali di tipo ambivalente, frutto della diversità di vedute all'interno delle coppie parentali. Le co-madri interagiscono con i figli garantendo protezione, sostegno, accudimento e cura in modo significativamente superiore rispetto non solo agli eterosessuali divenuti padri tramite fecondazione eterologa, ma anche ai padri biologici nelle coppie eterosessuali e, infine, nelle famiglie lesbiche si riscontra una divisione più egualitaria delle responsabilità di cura dei figli. La ricerca scientifica sui bambini nati in questi nuclei familiari (Ferrari, 2015b; Bastianoni et al., 2015; Taurino, 2016) descrive uno sviluppo dei figli del tutto analogo a quello delle famiglie con genitori eterosessuali, con alcune specificità relativamente a particolari compiti di sviluppo. I figli di genitori omosessuali tendono a mostrare, in generale, minore eterosessismo e apertura nell'esplorare la propria identità sessuale e, contemporaneamente, maggiori competenze rispetto all'educazione sessuale e affettiva; possono mostrare una certa fatica nel confronto tra pari, soprattutto nella condivisione sociale della propria specificità familiare, ma forse proprio il superamento di questo ostacolo permette di maturare una resilienza che normalmente esita in miglior competenze relazionali.

Gli effetti negativi dell'eteronormatività sociale su questi bambini possono essere superati attraverso l'impiego di buone prassi emerse dal confronto tra famiglie appartenenti alla comunità omogenitoriale (De Simone, 2015): crescere i figli nella verità della loro origine, parlando apertamente della fecondazione assistita o della surrogacy, con parole semplici e in risonanza con le spontanee domande dei bambini, anche con l'ausilio di una letteratura per l'infanzia dedicata; parlare serenamente dell'omofobia e del pregiudizio cui è

possibile andare incontro, non come criticità insormontabili, ma come situazioni affrontabili con fiducia per un più grande bene sociale; rendere visibile la provenienza omogenitoriale della famiglia, onde evitare possibili atteggiamenti discriminatori, anche non voluti, da parte di altre famiglie o singoli afferenti allo stesso contesto; promuovere il contatto con altri figli di famiglie omogenitoriali perché i bambini non sviluppino sentimenti di solitudine; tutelare sempre la relazione con il genitore sociale, fino al riconoscimento del Tribunale dei Minorenni, che solitamente richiede tempi lunghi, in quanto l'ordinamento giuridico non prevede da parte del genitore sociale la possibilità di riconoscere il figlio alla nascita, né la possibilità di una sua adozione. Il genitore sociale può ricorrere all'adozione *non legittimante* che ne riconosce il ruolo genitoriale, ma non iscrive il bambino nel suo sistema di parentela.

Occupiamoci infine della descrizione di una tipologia familiare che è per molti del tutto invisibile: le famiglie transgenitoriali. Le famiglie transgenitoriali possono avere due origini diverse: le famiglie in cui la persona trans decide di esprimere la propria identità di genere solo dopo aver già costruito una coppia, eterosessuale o omosessuale, e aver avuto dei figli; le famiglie in cui i figli arrivano all'interno di una coppia in cui uno o entrambi i genitori sono persone trans che hanno già fatto un percorso di armonizzazione della propria espressione di genere con la propria identità.

Nella popolazione trans il 25% è genitore (Dierckx et al., 2016). Sono perlopiù donne MtF le quali hanno fatto la transizione dopo la maternità. Anche in questo caso, la ricerca non riporta dati relativi a un impatto significativo della transizione del genitore sull'identità sessuale dei figli ma la paura che questo avvenga accomuna la storia di molte famiglie in cui si è verificato il coming out genitoriale (Hafford-Letchfield et al., 2019; Motmans et al., 2017).

Analizzando la storia del legame genitore/figlio, la ricerca evidenzia un inevitabile effetto a breve termine nei figli, soprattutto se adolescenti, connotato da sentimenti di perdita, lutto, e vergogna, a fronte di una progressiva solidità e intensità del legame che si manifesta nel lungo periodo (Iori, 2006).

Un aspetto da tenere in conto è che i figli di genitori trans possono andare incontro a discriminazione e bullismo a causa dell'identità sessuale dei genitori, ed è per questo decisivo il supporto che riescono a trovare nei fratelli, nei compagni e negli altri adulti di riferimento. Spesso la transizione produce uno scioglimento della coppia, anche se non sempre, seppure in Italia, per legge, la riassegnazione anagrafica del genere produce un annullamento automatico del matrimonio. Lo scioglimento automatico del matrimonio appare di per sé una misura inaccettabile se considerata dal punto di vista del legame affettivo tra le persone che possono continuare a scegliersi come partner anche dopo la transizione. In molti casi al coming out segue un'importante crisi di coppia

che degenera, in molti casi, in alta conflittualità e in incapacità di accettazione del cambiamento da parte del coniuge che lo ha subito. I figli, come in tutti i casi di separazioni conflittuali, tendono a soffrire maggiormente del conflitto tra i genitori che della transizione del genitore in sé (Zanatta, 2008).

È importante segnalare quali sono i *fattori* che risultano *facilitanti* l'accettazione della transizione: un coming out da parte del partner graduale e non improvviso, il sentirsi coinvolti nel processo di transizione, l'assenza di altri conflitti di coppia, la presenza per il partner di una rete di supporto accettante (Togliatti Malagoli, 2002).

Per quanto riguarda i figli va detto che i più piccoli dimostrano comunemente una maggior accettazione mentre gli adolescenti tendono ad avere reazioni emotive più intense. Sembra inoltre più favorita l'accettazione del genitore che transiziona in senso FtM, forse per la maggiore accettabilità dell'androginia femminile rispetto a quella maschile, e la maggiore tendenza degli FtM rispetto alle MtF a “passare” per individui cisgender. I figli in ogni caso sembrano facilitati quando il genitore transiziona da un sesso biologico diverso dal loro. Infine, il processo di accettazione da parte dei figli trova ulteriore facilitazione quando la comunicazione viene pianificata insieme, dando spazio al confronto e alle domande, perché ribadisce il peso centrale della separazione rispetto all'evento di transizione.

5. Conclusioni: verso una tutela delle soggettività di genere

In fase conclusiva, è doveroso condividere alcune considerazioni (Ferrari, 2021) di grande rilevanza pedagogica. La prima, non banale pur nella sua semplicità, è che tutti gli individui sono unici nella loro espressione della soggettività di genere (Loiodice, 2014). Uomini, donne, intersex, cisgender e transgender, di qualunque orientamento sessuale, e comunque si definiscano, sono persone chiamate a confrontarsi con una norma di genere che li espone ai seguenti fattori di rischio: *stress e conflitto intrapsichico* (“*gender role strain*” e “*gender role conflict*”), principalmente per le soggettività maggioritarie che spesso rimangono paralizzate in una rigidità emotiva e relazionale prescritta dagli stereotipi di genere; *disconferma delle soggettività di genere minoritarie*, ovvero l'assenza di rappresentazioni positive di normalità alternative rispetto a quella eterosessuale con conseguente senso di alienazione; *invalidazione omobitransfobica*, ovvero la presenza di messaggi negativi, umilianti e/o svalutanti rispetto alle minoranze sessuali che, nei casi più gravi, si associa al bullismo e alla violenza omobitransfobica; *violenza relazionale*, laddove la rigidità dei ruoli di genere non riescono a permettere alternative, provocando una tensione che sfocia spesso in violenza di genere; *violenza di*

gruppo tra i pari che sovrappongono la norma di genere ad una sorta di status con potere sanzionatorio nei confronti di chi non aderisce ai ruoli, e che talvolta degenera in una vera e propria legge del branco; *violenza istituzionale* di accanimento burocratico contro forme di famiglie, in particolare l'omogenitoriale e la transgenitoriale, considerate "contrarie all'ordine pubblico", che vengono sanzionate per il loro essere nuclei affettivi sovversivi rispetto all'ordine eteronormativo (Riva, 2008).

Per contrastare i rischi sopra esposti e adottando un orientamento ecologico allo sviluppo (Bronfenbrenner, 1985) gli interventi pedagogici da predisporre necessariamente, devono essere pensati come processi protettivi che agiscono su diversi livelli del contesto:

- a) macrosistema: interventi indirizzati alla perturbazione di modelli *culturali epistemologici* eteronormativi, favorendo l'affermazione di una rappresentazione variegata dell'umano e promuovendo con ogni mezzo possibile una cultura del rispetto, dell'espressione e della regolazione dialogica delle emozioni. Ad un *livello sociale e politico*, mantenere un impegno attivo rivolto all'ottenimento di *leggi*, che sanciscano come punto di riferimento collettivo il rispetto delle soggettività (per es. leggi a tutela dell'omogenitorialità, leggi contro le discriminazioni di genere o per un pari diritto al congedo parentale, che appianino le differenze che possono alimentare i meccanismi di dipendenza reciproca nelle coppie eterosessuali;
- b) mesosistema: produrre azioni pratiche di cambiamento nei contesti di vita dei bambini, in particolare famiglia e scuola, favorendo una conoscenza comune e condivisa sull'educazione di genere e sull'affettiva, incrementando la competenza di genitori, educatori ed insegnanti sulla varianza delle soggettività sessuali e di genere (Gallelli, 2012);
- c) microsistema: Livello individuale e relazionale: lavoro sulle motivazioni individuali, le dinamiche di sofferenza e le storie che alimentano i circoli viziosi e della reiterazione dei copioni di genere, la codipendenza e il ciclo dell'abuso, l'omobitransfobia dentro e fuori dalle famiglie, la riparazione dei traumi e delle ferite associate alla violenza di genere ed eteronormativa.

Il lavoro di tutela delle soggettività di genere non può che realizzarsi nell'attivazione di processi di autoconsapevolezza e autoriflessione negli adulti, affinché possano sempre rivolgere ai loro figli/alunni uno sguardo capace di vedere le loro potenzialità, le loro emozioni e le loro relazioni con l'altro, nel rispetto delle differenze, ma anche nell'emancipazione dalle categorie desuete e dai pregiudizi (Sirignano, 2005). Le rappresentazioni rigide portano madri, padri, insegnanti, educatori ad assumere comportamenti che alimentano la differenza, e quindi la divisione, senza sintonizzarsi sui bisogni autentici

che ciascuno manifesta (Iori, 1996). Pertanto, il confronto su ciò che concerne l'educazione di genere può, già di per se stesso, attivare importanti processi formativi e trasformativi, soprattutto all'interno delle famiglie, che possono scoprire anche risorse inaspettate per affrontare i bisogni e le domande che i bambini propongono ogni giorno (Gigli, 2010). Ciò non significa demonizzare le categorie di genere e i valori ad esse associati, quanto contrastare ad ogni livello l'aspetto prescrittivo dei ruoli di genere e le implicazioni sanzionatorie verso chi non è conforme, entrambi responsabili delle dinamiche di violenza simbolica e reale. Nello specifico rimane centrale la necessità di emancipare il contesto istituzionale ed educativo dalla centralità assunta dai valori del genere, subordinandoli a quelli di rispetto della persona, della differenza dell'individuo, dell'incontro con l'altro. È necessario aprire ed alimentare un dialogo aperto e costante sulle tematiche connesse alla soggettività, come base pedagogica imprescindibile e come opportunità per ascoltarsi, per crescere, per lasciarsi attraversare da domande nuove, per permettere alla mente di rimettere tutto in discussione, come solo l'aprirsi all'alterità può fare (Cambi, 2010).

Riferimenti bibliografici

- Balocchi M. (2012). Sexual and Human Rights of Intersex People: the Sociological Aspects of Medicalization of Intersexuality in Italy. In: S. Antosa (ed.), *Gender and sexuality. Rights, language and performativity*. Roma: Aracne Editore.
- Bastianoni P., Baiamonte C., De Palo F. (2015). Co-genitorialità e relazioni triadiche nelle famiglie omogenitoriali: una ricerca italiana. In: P. Bastianoni e C. Baiamonte (a cura di), *Le famiglie omogenitoriali in Italia. Relazioni familiari e diritti dei figli*. Bergamo: Ed. Junior.
- Bastianoni P., Taurino A. (a cura di) (2007). *Famiglie e genitorialità oggi: nuovi significati e prospettive*, Milano: Unicopli.
- Bertelloni G., Berti S., Curti P. G. (a cura di) (2006). *Il disordine della famiglia*. Pisa: ETS.
- Bottino M., Danna D. (2005). *La gaia famiglia. Che cosa è l'omogenitorialità*. Trieste: Asterios.
- Bronfenbrenner U. (1979). The ecology of human development: experiments by nature and design. Trad. it. in: *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino, 1986.
- Bruner J.S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R.J. Jarvella, W.J. Levelt (eds.). *The child's conception of language*. New York: Springer-Verlag.
- Cambi F. (2006). La famiglia che forma: un modello possibile?. *Rivista Italiana di Educazione familiare*, 1.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

- Catarsi F. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Creighton S.M., Liao L.M. (2004). Changing Attitudes to Sex Assignment in Intersex. *BJU International*, 93(5).
- De Simone S. (2015). Le Famiglie Arcobaleno in Italia. In P. Bastianoni, C. Baiamonte (a cura di). *Le famiglie omogenitoriali in Italia. Relazioni familiari e diritti dei figli*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Dello Preite (2019). Luoghi ed ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze. Contesti educativi e famiglie in dialogo. *Pedagogia Oggi*, 1.
- Dierckx M., Motmans J., Mortelmans D., T'sjoen G. (2016). Families in transition: a literature review. *International review of psychiatry*, 28(1).
- Drescher J., Byne W. (2012). Gender dysphoric/gender variant (GD/GV) children and adolescents: summarizing what we know and what we have yet to learn. *Journal of Homosexuality*, 59(3).
- Ehrensaft D. (2017). Gender nonconforming youth: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 8.
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T. (a cura di) (2006). *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari F. (2015a). *La famiglia in-attesa. I genitori omosessuali e i loro figli*. Milano: Mimesis.
- Ferrari F. (2015b). La ricerca scientifica sull'omogenitorialità. In: P. Bastianoni, C. Baiamonte (a cura di). *Le famiglie omogenitoriali in Italia. Relazioni familiari e diritti dei figli*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Ferrari F. (2018). Altre generatività: procreazione e filiazione senza sessualità. In: L. Fruggeri (a cura di). *Famiglie d'oggi. Quotidianità, processi e dinamiche psicosociali*. Roma: Carocci.
- Ferrari F. (2021). Il diritto alla soggettività di genere: tutelare l'identità sessuale, affettiva e familiare dei minori. In: Bastianoni P. (a cura di) *Tutela, diritti e protezione dei minori*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Formenti L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Formenti L. (2008). *Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1.
- Fruggeri L. (2018). *Famiglie d'oggi*. Roma: Carocci.
- Gabb J. (2004). *Sexuality education: how children of lesbian mothers learn about sexuality. Sex education*, 4(1).
- Gallelli R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaudio M. (2008). *Bricolage educativi. Verso una teoria e una pratica pedagogica con la genitorialità*. Milano: Unicopli.
- Gigli A. (2010). Molte famiglie: quelle "normali" e... le altre. In: M. Contini (ed.). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Hafford-Letchfield T. et al. (2019). What do we know about transgender parenting? Findings from a systematic review. *Health & Social Care in the Community*, 27.

- Iori V. (1996). *Lo Spazio Vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Iori V. (2003). Spazio e tempo, fulcri educativi della pedagogia familiare. In: Pati L. (a cura di). *Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli*. Milano: Vita e Pensiero.
- Iori V. (2006). *Separazioni e nuove famiglie. L'educazione dei figli*. Milano: Raffaello Cortina.
- 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: Stanford University Press.
- Loiodice I. (ed.) (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Mahfouda S., Moore J.K., Siafarikas A., Zepf F.D., Lin A. (2017). Puberty suppression in transgender children and adolescents. *The Lancet Diabetes & Endocrinology*, 5.
- Martin C.L., Ruble D.N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61.
- Mortari L. (2011). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Motmans J., Dierckx M., Mortelmans D. (2017). Transgender families. In: W.P. Bouman, J. Arcelus (eds.). *The transgender handbook. A guide for transgender people, their families and professionals*. New York: Nova Science.
- Musi E. (2008). *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati L. (ed.) (2005). *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola.
- Riva M. G. (2008). Il problema pedagogico della violenza in famiglia. In: Castiglioni Micaela (a cura di). *Adulthood. I nuovi adulti*. Milano: Guerini, 28.
- Ruble D.N., Taylor L.J., Cyphers L., Greulich F.K., Lurye L.E., Shrout P.E. (2007). The role of gender constancy in early gender development. *Child Development*, 78(4).
- Sahlins M. (2013). What kinship is and is not. Trad. it. *La parentela: cos'è e cosa non è*. Milano: Elèuthera, 2014.
- Scabini E., Cigoli V. (2000). *Il familiare: legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scaramozza V. (2009). Crescere in famiglie omogenitoriali: differenza non implica deficit. *Rivista di Sessuologia*, 33(3).
- Sirignano C. (2005). *Ricerca educativa e pluralismo familiare: itinerari e prospettive per una nuova pedagogia delle famiglie*. Pisa-Roma: Istituti editoriali e poligrafici internazionali.
- Sirignano F.M. (2005). L'incontro educativo tra famiglia e servizi per l'infanzia. In: L. Pati (ed.). *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola.

- Taurino A. (2017). *Due papà e due mamme. Sfatate i pregiudizi*. Molfetta: La Meridiana.
- Togliatti Malagoli M. (2002). *Famiglie multiproblematiche. Dall'analisi all'intervento su un sistema complesso*. Milano: Carocci.
- Ulivieri Stiozzi S. (2008). *Pensarsi padri. Narrazioni nel corso del tempo*. Milano: Guerini.
- Zanatta A. L. (2008). *Le nuove famiglie. Felicità e rischi delle nuove scelte di vita*. Bologna: il Mulino.