

---

**SEZIONE A TEMA LIBERO**

## **Alfabetizzazione critica e educazione democratica per contrastare la riproduzione del pregiudizio etnico e di genere nella letteratura fantastica per l'infanzia e l'adolescenza.**

## **Critical literacy and democratic education to oppose the perpetration of ethnic and gender prejudice in the fantastic literature for children and adolescent.**

Natascia Bobbo, Università degli Studi di Padova.

### **ABSTRACT ITALIANO**

Dall'inizio dei tempi fino ad oggi le storie narrate, scritte o rappresentate dagli adulti per i più giovani hanno potuto comunicare informazioni pratiche funzionali alla sopravvivenza e chiavi di interpretazione della realtà, ma hanno anche spesso rappresentato mondi, contesti e realtà sociali non sempre inclusivi di tutte le diversità umane. Il genere fantastico, nella forma di fiabe e fantasy, in grado più di altri per la sua apertura immaginifica di rappresentare un mondo inclusivo, sembra non farlo, contribuendo anche oggi a riprodurre pregiudizi di genere ed etnici nei giovani lettori e spettatori. Il contributo intende esplorare tali aspetti per sottolineare la necessità di una intenzionalità educativa capace di contrastare questa tendenza e sostenere lo sviluppo di identità personali libere e rispettose delle diversità e di comunità sociali più inclusive, attraverso specifici percorsi di alfabetizzazione critica.

### **ENGLISH ABSTRACT**

Since the beginning of time (until today), the stories told, written, or performed by adults for the young ones, conveyed practical information useful to survive and keys to interpret reality whilst they often depicted worlds, contexts, and social realities not inclusive of every human diversity. The fantastic genre, fairy tales or fantasy, suited more than others to render an inclusive world given their imaginative openness, seem not to do so, contributing to perpetrate gender and ethnic prejudices even today in young readers and viewers. The paper aims to explore this evidence to underline the need for an educational intentionality able to oppose this trend and support the development of free personal identities respecting diversity and more inclusive social communities. This can be realized through some specific critical literacy paths.

---

### **Introduzione**

Da sempre gli esseri umani hanno sentito l'esigenza di comunicare ai propri simili e soprattutto alle nuove generazioni non solo informazioni pratiche, funzionali alla sopravvivenza quotidiana, ma anche conoscenze e chiavi di interpretazione della realtà che sarebbero state utili per affrontare problemi profondi, perché appartenenti al senso della vita e alle scelte esistenziali.

Questa seconda forma di comunicazione è sempre stata veicolata dalle storie. Nate dalla creatività umana, le storie e i racconti sono risultati spesso esito della sublimazione di un desiderio frustrato di libertà: astraendo da una realtà faticosa e ingiusta, la mente umana è stata capace di proiettarsi con la fantasia in un mondo nel quale le sciagure sono immeritate e si giunge immancabilmente ad un lieto fine (Calvino, 1978). Tuttavia, molto presto nella cultura europea e anglofona, all'interno delle storie sono stati inseriti personaggi e intenzioni del tutto funzionali a definire un progetto di vita sociale che si è rivelato non inclusivo e, ancora di più, definente una asimmetria sostanziale nel rapporto tra i generi.

Per contrastare tale evidenza, a partire dalla metà del secolo scorso, all'interno della prospettiva di riflessione della pedagogia critica, è nato l'approccio chiamato alfabetizzazione critica (Critical Literacy) che si propone in primo luogo di disinnescare proprio quei messaggi nascosti o latenti contenuti nelle storie scritte o rappresentate e che appaiono in grado di riprodurre in modo subdolo asimmetrie di potere e iniquità sociali (Giroux, 1995).

Partendo dal presupposto che ogni testo, così come ogni realtà o contesto, raramente sono neutri in quanto portatori di prospettive di significato particolari (Wink, 2005), e consapevoli della necessità di un'intenzionalità educativa orientata al disinnescare fin dalle prime fasi evolutive di quei pregiudizi di genere ed etnici che sono ancora oggi troppo pervasivi delle nostre comunità sociali, in questo contributo si vorrebbe approfondire, su di un piano esclusivamente teorico, la presunta neutralità di quei prodotti televisivi e filmici fantastici massivamente diffusi da colossi cinematografici e pay-tv e diretti in via preferenziale ad un pubblico giovanissimo (bambini e adolescenti) (Vasquez et al., 2019). La scelta del genere è coerente alla sua intrinseca disponibilità e apertura immaginifica verso scenari inediti di equità e giustizia che, però, non sempre vengono di fatto rappresentati.

### **Alfabetizzazione critica per contrastare la riproduzione del pregiudizio**

Tra i tanti pregiudizi e stereotipi diffusi nelle nostre comunità di vita, quello etnico e quello di genere rappresentano forse le due forme prevalenti.

Il pregiudizio razziale nasce dall'intersezione e congiunzione di due specifici bias cognitivi conosciuti come di rappresentanza e in-group and out-group: il primo si manifesta in coloro che categorizzano persone e contesti a partire da un'unica loro caratteristica comune considerata preminente (il colore della pelle, la lingua parlata, la forma degli occhi, il luogo di provenienza, il tasso di criminalità, etc.), tralasciando tutti gli altri tratti che appartengono loro e che ne consentirebbero la differenziazione; il secondo bias appartiene a coloro che ritengono di poter assegnare caratteristiche solo positive (onestà, pulizia, umiltà, bontà, bellezza, etc.) a quelli che assomigliano loro (anche solo per una caratteristica) e dai quali pensano di potersi aspettare protezione e nutrimento e, al contrario, di poter assegnare solo caratteristiche negative (sporcizia, violenza, minaccia, cattiveria, bruttezza, etc.) a coloro che anche solo per un tratto si differenziano e che percepiscono quindi come imprevedibili (Marques, et al., 1992). Secondo alcuni studi, già bambine/i caucasici molto piccoli (3-4 anni) esprimono pregiudizi e discriminazioni nei

confronti di soggetti non bianchi. Tale discriminazione declina verso i sette anni forse proprio grazie ad una maturazione cognitiva che garantisce maggiore flessibilità di giudizio (Augoustinos, Rosewarne, 2001). Gli studi più attuali confermano la presenza di pregiudizi etnici tra bambine/i, ma limitano l'influenza del contesto a favore di quella del ruolo dei genitori nel trasferire o contrastare l'emergere di stereotipi nelle prime fasi di vita (Levy et al., 2004).

Il pregiudizio di genere, invece, si fonda sul solo bias di rappresentanza e presuppone che il genere sessuale sia un costrutto culturale che si definisce a partire dalla dimensione riproduttiva della persona e non la semplice espressione della biologia umana: in questo senso esso diviene tratto che consente di categorizzare tutte le persone di sesso femminile in un unico insieme, al quale attribuire possibilità e vincoli comuni (di azione, espressione, partecipazione sociale, etc) (Haselton et al., 2009; Connell, Sassatelli, 2002, p. 39). Secondo la teoria socio-cognitiva dello sviluppo di genere i messaggi che le/i bambine/i ricevono, fin dalla più tenera età, dai genitori, fratelli e pari, così come dai media, contribuiscono significativamente a costruire il loro concetto di genere. Questo avviene per mezzo di un processo di modelling da non intendersi come diretta imitazione di gesti o modi di un adulto ritenuto significativo (reale o fantastico che sia), dato che bambine/i sono in grado di generare nuovi pattern di comportamento dai diversi modelli di riferimento, attraverso percorsi di ricombinazione, interpretazione e creazione (Golden, Jacoby, 2018). Questo a patto che i percorsi educativi che caratterizzano la loro infanzia glielo consentano.

Se le/i bambine/i degli anni '50 e '60 del secolo scorso potevano ispirarsi per i propri modelli di genere o etnici agli adulti significativi della loro famiglia o ai loro insegnanti, a partire dagli anni '70 e '80 l'enorme diffusione di prodotti televisivi e cinematografici pensati per un pubblico giovane e la grande accoglienza da parte di bambine/i e ragazze/i a tali produzioni, induce a pensare che ormai più che gli adulti reali siano quei personaggi appartenenti alla televisione, al mondo dei social o dei giochi elettronici a divenire modelli di riferimento per i nostri giovani (Marsh, 2014). Tuttavia, pochi sono gli studi che si interrogano sull'influenza che questi modelli siano in grado di avere in termini di stereotipi e pregiudizi di genere o etnici sull'immaginario collettivo giovanile.

Secondo la prospettiva della pedagogia critica, uno dei rischi che oggi occorre fronteggiare è la possibilità di una deriva di tutte le agenzie educative, spesso svilite dalle poche risorse, dalla pressione dei media e del mondo del lavoro, a semplice veicolo di riproduzione sociale e quindi anche di quelle diseguaglianze che caratterizzano la nostra società (Weiler, 1988; McLaren, 2002; Freire, Macedo, 2001; Giroux, 2020). L'alfabetizzazione critica può divenire una strategia efficace per contrastare questo rischio: essa può essere concepita sia come applicazione del pensiero critico alla lettura di testi e contesti (Paul, 2005) sia come lettura funzionale al disinnescare delle dinamiche di potere infiltrate nei testi e nei contesti di vita (Giroux, 1995). Ciò che i pedagogisti critici sottolineano cioè è la necessità di oltrepassare una prospettiva solo funzionale all'apprendimento della lettura (il saper decodificare simboli e lettere), per raggiungere una visione critica della letteratura come sorgente di riflessione, analisi e ragionamento consapevole. Storie e racconti, così come contesti di vita ed esperienza, possono divenire luoghi di sperimentazione delle abilità di bambine/i e ragazze/i di disinnescare e

comprendere le ingiustizie sociali che appartengono ai loro ambienti di vita, per attivarsi contro di loro e insieme acquisire capacità e destrezza di produrre significati nuovi alle loro esperienze vissute (Weiler, 1988, p. 113; Harwood, 2008; Freire, Macedo, 2001, p. 47, p. 33; Giroux, 2001, p. 11). Un esercizio di alfabetizzazione critica, in pratica, può proteggere le nuove generazioni dal rischio di assimilare in modo inconsapevole stereotipi e pregiudizi, consentendo a bambine/i e ragazze/i di sperimentare una possibilità di decodifica di quelle trame nascoste di ingiustizia e diseguaglianza che molti prodotti letterari e filmici contengono (Coffey, 2008; Freire, Macedo, 2001, p. 142). Leggere e scrivere sono atti di conoscenza attraverso i quali è possibile, per ognuno di noi, prendere consapevolezza di sé stesso e della realtà, nonché comunicare ad altri la nostra visione del mondo. Proprio per questo, nessun testo può essere neutro dal momento che contiene ed è forgiato dalla prospettiva del suo autore che è, a sua volta, legata ad un preciso momento storico e ad un definito retroterra culturale (Freire, Macedo, 2001, p. 15). Tali sorgenti di fatto spesso tendono a nascondere in sé e a proiettare in modo poco trasparente forme di società caratterizzate dalla diseguaglianza di potere tra uomini e donne e tra uomini e altri uomini (Vasquez et al., 2019; Freire, Macedo, 2001, pp. 121-126), talvolta perfino senza che vi sia una cattiva intenzione da parte dell'autore.

Bambine/i e ragazze/i sono disposti ad affrontare temi e contenuti che gli adulti percepiscono come tabù inadatti al loro ascolto, così come sono in grado di scardinarne le trame nascoste per sfidare le convenzioni (Harwood, 2008; Vasquez et al., 2019; Freire, Macedo, 2001, p. 34 e p. 129). Non è chiaro però fino a che punto gli adulti siano disponibili ad intraprendere con i propri figli e alunni questi percorsi.

### **Il racconto fantastico: tra leggende, fiabe e fantasy**

Nella fiaba trova spazio la descrizione di una successione di azioni che richiedono per essere espletate l'intervento di una componente magica: la magia, infatti, produce o finge di produrre una alterazione del mondo primario, mettendo in scena un mondo alternativo credibile, cioè riconoscibile se pur denso di eventi inspiegabili (Tolkien, 1964; Pisanty, 1993; Crispiani, 1988). Fiabe e miti hanno origini antichissime e per secoli sono stati trasmessi di generazione in generazione solo in forma orale. Nel XVII secolo, con Basile (Cunto de li Cunti, 1634-1636) e Perrault (Contes, 1697), la forma orale viene ad essere lentamente sostituita da quella scritta, in vista di un progetto umanistico nel quale la cultura doveva divenire strumento educativo e di riferimento valoriale essenziale all'interno di uno stato moderno (Rondot, Varano, 1990). Nel XVIII-XIX secolo, con la nascita del sentimento dell'infanzia, la fiaba viene riconosciuta come genere letterario adatto esclusivamente all'intrattenimento e all'educazione di bambine/i: Andersen e i fratelli Grimm delineano con le loro raccolte una pedagogia che vede nel bambino un soggetto da educare secondo rigide norme sociali ed etiche per farne un buon cittadino (Cusatelli, 1999). La cristallizzazione insieme con la depurazione (spariscono gli elementi macabri, i riferimenti sessuali, etc.) effettuate nel XIX e XX secolo hanno infine scelto le fiabe "da ricordare" che sono entrate nell'immaginario di generazioni di bambine/i e adulti fino ad oggi.

Sull'altro versante, il genere fantasy per molto tempo non ha avuto, e forse non ha ancora, una definizione così specifica da renderlo distinguibile da altre forme letterarie.

Pur essendo sempre esistito (considerando le saghe di Gilgamesh scritte quasi quattromila anni fa) è solo a partire dagli anni 80 del XX secolo che esso gode di grande successo di pubblico, amplificato probabilmente dalle trasposizioni televisive, filmiche e dai molti giochi elettronici ad esso ispirati (Worley, 2021; Stephan, 2016).

Gli elementi caratteristici del genere fantasy sono innanzitutto la presenza di nova (elementi non reali) adducibili ad un sovvertimento delle leggi della natura e facenti parte di un mondo secondario che viene costruito dall'autore e accettato dai lettori o spettatori. Originati da miti e leggende appartenenti ai diversi folklori locali, questi racconti appaiono scevri di elementi allegorici. Un po' come nelle fiabe, l'intreccio è solitamente caratterizzato da un'avventura che il protagonista affronta per salvare un mondo, un regno o qualcuno (una principessa, un bambino, etc.) e quindi da molte peripezie che conducono immancabilmente però ad una eucatastrofe, cioè ad un sovvertimento dell'intreccio ad evoluzione positiva (Stephan, 2016).

Distinguere tra fiaba e fantasy di fatto è molto difficile, date le molte caratteristiche comuni (la magia, l'eucatastrofe, l'avventura dell'eroe, etc.), tuttavia mentre le fiabe hanno spesso un intreccio semplice e lineare e pochi personaggi, il testo di un fantasy presuppone molti personaggi, alterne vicende, una trama di grande complessità e temi che non appaiono quasi mai nelle fiabe che conosciamo oggi (come la sessualità, l'omicidio, la tortura, etc.).

Nel corso del tempo, in particolare negli ultimi settant'anni, il passaggio dal racconto delle storie da una dimensione scritta (libri e fumetti) alla produzione filmica e televisiva ha visto una progressiva appropriazione degli intrecci e delle loro rappresentazioni sceniche da parte di pochi monopoli internazionali dell'intrattenimento (es. Disney and Pixar production, Netflix, Amazon, etc.). Lungi dal voler negare il successo di pubblico di questi colossi, si vorrebbe rivolgere ad alcune loro produzioni uno sguardo critico capace di disinnescare la loro presunta neutralità (è solo divertimento?), con un'attenzione specifica al ruolo assegnato in esse alle minoranze etniche e al genere femminile. Ci si focalizzerà in particolare proprio sul genere fantastico (fiabe e fantasy) che pur avendo più di altri la possibilità di rappresentare un mondo giusto e privo di pregiudizi, di fatto non sempre sembra capace di cogliere questa opportunità.

### **Le principesse Disney: da Biancaneve a Frozen**

Nel 1954, in pieno boom economico americano, Walt Disney inizia la sua grande avventura che continua ancora oggi e che ha dato vita ad almeno 13 eroine, tra principesse e donzelle di varia appartenenza. La ricerca di Reilly (2016) divide queste tredici protagoniste, da Biancaneve a Frozen, in quattro grandi categorie temporali e caratteriali profondamente diverse l'una dall'altra. Nella prima categoria, l'autore colloca alcune principesse tanto belle quanto remissive e incapaci di qualsiasi decisione autonoma: Biancaneve, Cenerentola, la Bella addormentata, tutte e tre attendono inerti, talvolta in una sorta di sedazione fisica o psichica, un uomo, un principe generalmente, che possa svegliarle, cioè dare loro un senso per vivere. Nella seconda generazione di principesse, invece, Reilly colloca protagoniste che, pur dotate di uno spirito libero e capaci di alcune iniziative personali, sono tutte costrette a rinunciare ad una parte di sé per poter accedere



al loro sogno o semplicemente per salvare qualcuno che amano: tutta la loro avventura si esaurisce quindi in un sacrificio in nome dell'amore. Si tratta di rinunce di grande impatto simbolico: ad esempio la possibilità di parlare per Ariel o la libertà personale di Belle. A partire dagli anni 2000, secondo l'autrice, la Disney ha cercato di rimediare alle critiche di pubblico legate all'assenza nelle sue storie di personaggi significativi appartenenti ad un'etnia diversa da quella caucasica. Tuttavia, l'esito non è apparso incoraggiante dato che le sue nuove protagoniste (Mulan, Pocahontas, etc.) sono state percepite anche dal pubblico più giovane come una sorta di caricatura dell'etnia di presunta appartenenza tale da perpetuare gli stereotipi etnici legati alla prospettiva europea. Per quanto riguarda invece l'intreccio, anche in questo caso la protagonista viene irreparabilmente legata ad un sogno d'amore, con finale romantico e/o sacrificio per amore (Maity, 2014). L'ultima generazione di principesse, invece, secondo Reilly tratteggia ragazze più indipendenti e capaci di fare scelte audaci e di fronteggiare da sole le avversità. Tuttavia, si ritorna al paradigma caucasico per quanto riguarda la loro etnia di appartenenza e, in ogni caso, la trama che caratterizza l'evolversi delle loro storie le porta inevitabilmente a cercare e trovare un amore, talvolta abbandonando i propri desideri in funzione di esso, in una sorta di riproduzione di un codice eroico antico quanto la storia dell'umanità (Sattler, 2016).

Più che in merito al pregiudizio etnico, alcune caratteristiche e tratti dei personaggi Disney destano preoccupazione per la rappresentazione alterata del rapporto tra i generi che essi sembrano rappresentare, definenti un paradigma maschile e patriarcale. A conferma di questo, quasi tutte le principesse e le protagoniste Disney sembrano esprimere un'assertività rivolta solo ai bambini e agli animali, mai agli uomini che finiranno con lo sposare o ai loro padri; inoltre appaiono spesso prive di una figura femminile di riferimento: le loro madri sono morte o sono ridotte ad una pallida figura di sfondo, data la cornice patriarcale nella quale vengono inserite (Maity, 2014). Ancora, mentre i personaggi maschili appaiono del tutto privi di qualcuno che possa in qualche modo controllare le loro azioni o scelte, quelli femminili hanno sempre qualcuno che dice loro che cosa fare o non fare (un padre, un fratello più grande, il loro stesso sposo, etc.) (England et al., 2011).

Infine, l'estrema bellezza delle protagoniste femminili, dotate di una figura snella ed atletica, lunghi capelli fluenti e vestite in modo lussuoso (Reilly, 2016) unita all'estrema bruttezza o cattiveria dei personaggi femminili negativi (che appaiono grasse e informi oppure crudeli in modo innaturale) (Maity, 2014; Do Rosario, 2004), fanno sì che le rappresentazioni Disney della femminilità appaiano ancora oggi molto stereotipate, se non semplicemente fasulle (Maity, 2014).

L'enorme industria di gadget, giocattoli e altri accessori per bambine prodotti sull'onda del successo del film dell'anno desta alcune perplessità per l'influenza culturale che essi possono avere sulle più piccole, sia in termini di pregiudizi di genere che etnici (Giroux, 1995; Do Rosario, 2004; Thompson, Zerbinos, 1997; Maity, 2014; Golden, Jacobs, 2018; Cruger, 2017).

## **L'evoluzione mancata del Fantasy**

Il primo prodotto fantasy della letteratura del XX secolo è l'ormai conosciutissimo Signore degli anelli di Tolkien. Nel suo intreccio si palesa una sola figura femminile significativa capace di autodeterminazione almeno per un tratto dell'intreccio; tuttavia, la sua eucatastrofe si manifesta ancora in un finale dal sapore antico: il matrimonio e la maternità. Se la scelta di Tolkien può essere contestualizzata storicamente (scrive nel secondo dopo guerra), meno comprensibile è quella della Rowling che negli anni 2000, all'interno della saga di Potter, fa compiere ad una delle sue protagoniste femminili la stessa evoluzione.

La letteratura fantasy più attuale purtroppo è densa di elementi caratterizzanti l'intreccio particolarmente critici per il messaggio che inviano a lettori e spettatori. Molte delle saghe rappresentate in tv o descritte nei romanzi vedono la messa in scena di un sessismo interiorizzato: le eroine, infatti, non solo non hanno mai amiche donne e le loro relazioni significative sono esclusivamente con uomini ma, peggio, le altre presenze femminili si rivelano spesso una minaccia per il destino della protagonista; infine, qualora ci siano legami positivi tra donne essi si costruiscono e fortificano solo grazie ad un uomo.

Nei legami che si instaurano tra un uomo e una donna, in questi racconti, vi è un alto tasso di co-dipendenza e talvolta di abuso: le relazioni amorose avvengono troppo spesso tra donne generalmente molto giovani (poco più che bambine) e uomini adulti che agiscono in modo aggressivo se non violento (dal punto di vista psicologico e fisico). Gli atti di violenza sessuale (purtroppo piuttosto frequenti), invece di essere sanzionati, vengono in molti casi giustificati in forza della virilità prorompente dell'aggressore o dell'amore che egli nutre nei confronti della donna che ha aggredito (e che lo ama ma ancora non lo sa): la violenza sessuale diviene così un dispositivo narrativo attraverso il quale l'intreccio evolve, anche se non è mai la linea narrativa della vittima a procedere.

Le minoranze etniche, LGTB, e le persone affette da una disabilità o un disagio mentale subiscono troppo spesso una vera e propria sparizione simbolica: se e quando presenti, a questi soggetti vengono assegnati infatti spesso ruoli triviali, stereotipati o comunque connotati dalla violenza dato che vengono arrestati, rapiti, torturati o uccisi al posto di o a monito dell'eroe. Infine, mentre le protagoniste femminili di questi racconti sono dotate di flessibilità di genere (esprimono sia caratteristiche femminili che maschili) gli uomini sono sempre, solo e inevitabilmente forti e virili (Cruger, 2017; Meuchel, 1999).

### **Per concludere: l'urgenza di un pensiero educativo e critico sulla non neutralità dei racconti per bambini e ragazzi**

Dalle riflessioni presentate, si può comprendere come cartoni animati, film e serie televisive troppo spesso rappresentino modelli di genere ed etnici fuorvianti, capaci di riprodurre un pattern di stereotipi e pregiudizi non inclusivi. Conoscendo i drammatici esiti del perpetuarsi di stereotipi e pregiudizi nelle nuove generazioni (disordini alimentari, bullismo, depressione etc.) (Wolford, 2010), occorre farsi carico educativamente di questa evidenza, considerando quanto infanzia e adolescenza siano le fasi di vita più delicate per la formazione delle identità di genere ed etnica. Questo perché, in primo luogo, una lettura critica delle storie e dei contesti di vita può aiutare a non escludere dalle

esperienze e dai processi di significazione collettivi coloro che non si riconoscono nella narrazione dominante (Freire e Macedo, 2001, p. 121).

Imparare a leggere criticamente una storia o un filmato non appare per altro un esercizio inaffrontabile per i più giovani: le esperienze di Gianni Rodari ci danno conferma di quanto la rilettura di storie conosciute possa stimolare la curiosità e la creatività di bambine e bambini, ragazze e ragazzi. Smontare, rimontare le storie, aggiungere e togliere personaggi, cambiare le caratteristiche di un personaggio o cambiare il finale della storia sono strategie educative ormai conosciute (Rodari, 1997) e che possono divenire artifici esperienziali attraverso i quali possiamo stimolare l'alterazione e ricostruzione degli intrecci: con la prima si smascherano i significati nascosti, con la seconda si dà vita ad una rappresentazione di personaggi e vicende più corrispondente ad un ideale di società giusta ed equa (Giroux, 1995).

Esperienze educative di questo tipo possono però rivelarsi efficaci a condizione che bambine/i e ragazze/i possiedano e possano esprimere un pensiero di tipo divergente e creativo: sappiamo che la creatività nasce dalla sicurezza, perché nessuno si avventura oltre il limite del bosco senza essere sicuro che qualcuno verrà a prenderlo se si perderà (Bettheleim, 1976). La sicurezza in pratica nasce dalla sensazione che qualcuno abbia fiducia nelle tue possibilità, dal sentirti degno che qualcuno si preoccupi per te perché sei un essere umano, cioè un essere capace di donare senso (Van Manen, 2016, pp. 114-116). La condizione di efficacia di queste esperienze risiede dunque nell'abilità e volontà di adulti significativi, in famiglia, a scuola o negli altri contesti di vita, di strutturare con i più piccoli un legame responsivo ed elettivo, cioè capace di far sentire l'altro degno di rispetto, fiducia e di amore, conoscendo l'altro al punto da sapere di potersi attendere e poter accogliere da lui più di quanto egli stesso si aspetti da sé stesso (Van Manen, 2016, p. 99): quell'*in più* che può divenire diversità, fisica, emotiva o di pensiero. Stili educativi responsivi e rispondenti sono cioè gli unici che possono custodire e far crescere bambine/i e ragazze/i capaci di accogliersi come diversi dagli altri, di leggere la realtà secondo note e tonalità non tradizionali. Fiducia, calore, apertura e sostegno sono quindi le chiavi educative attraverso le quali bambine/i o ragazze/i possono sentirsi liberi di esplorare sé stessi e la realtà tutta, scoprendo scenari inediti e non conformi a quanto già descritto da altri prima di loro (Milani, 2018, p. 58).

Nella società multimediale in cui viviamo e nel tempo che stiamo attraversando non serve a nulla impedire a bambine/i e ragazze/i di guardare la televisione, di navigare in internet o di usare le chat sui social, serve piuttosto accompagnarli ad esplorare i diversi prodotti multimediali che vengono loro offerti imparando a dotarsi delle lenti della criticità: per consentire loro di rendersi consapevoli di come la propria identità possa essere modellata da altri e per imparare a reagire a questo attivando processi di coscientizzazione, di libertà creatrice del sé e di impegno democratico per una società più equa e inclusiva di ogni tipo di diversità (Giroux, 2020, p. 69; Giroux, 1995; Vasquez et al., 2019; Freire, Macedo, 2001, pp. 35-36). Forse, così, potremo in futuro avere nuovi autori di fantasy e fiabe capaci di creare mondi secondari rappresentanti eucatastrofi aperte a qualsiasi umana singolarità.



## Bibliografia

- Augoustinos, M., & Rosewarne, D. L. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 143-156.
- Beseghi, E. (1999). Da Basile a Swift: il passaggio della fiaba all'infanzia, in F. Cambi (a cura di). *Itinerari nella fiaba, Autori, testi, figure*. Pisa: Edizioni ETS, pp. 68-70
- Bettelheim, B. (1976). *The use of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*. New York: Alfred A. Knopf.
- Calvino, I. (1977). *Fiabe italiane*, Voll.2. Torino: Einaudi.
- Calvino, I. (1978). *Al di là dell'autore*. In Atti Convegno Internazionale "Creatività, Educazione e cultura", Venezia 9-11 ottobre, Istituto Enciclopedia Treccani.
- Cambi, F. (1999). Perrault, il Cabinet des Fees e la fiaba moderna. In Cambi F. (a cura di). *Itinerari nella fiaba, Autori, testi, figure*. Pisa: Edizioni ETS, pp. 46-67.
- Coffey, H. (2008). Critical literacy. *Retrieved*, 5(13).
- Connell, R., & Sassatelli, R. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: Il mulino.
- Crispiani, P. (1988). *Andar per fiabe. La ricerca dell'immaginario perduto*. Roma: Armando.
- Cruger, K. (2017). Men Are Stronger, Women Endure: A Critical Analysis of The Throne of Glass and The Mortal Instruments YA Fantasy Series. *Journal of Media Critiques*, 3(10), 115-132.
- Cusatelli, G. (1999). I Grimm e la fiaba popolare per l'infanzia; in: Cambi F. (a cura di). *Itinerari nella fiaba, Autori, testi, figure*. Pisa: Edizioni ETS, pp. 71-87.
- Do Rozario, R. A. C. (2004). The princess and the magic kingdom: Beyond nostalgia, the function of the Disney princess. *Women's Studies in Communication*, 27(1), 34-59.
- England, D. E., Descartes, L., & Collier-Meek, M. A. (2011). Gender role portrayal and the Disney princesses. *Sex roles*, 64(7), 555-567.
- Freire, P., & Macedo, D. (2001). *Literacy: Reading the word and the world*. Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, England, UK: Routledge.
- Giroux, H. (2020). *On critical pedagogy*. London: Bloomsbury.
- Giroux, H. A. (1995). When you wish upon a star it makes a difference who you are: Children's culture and the wonderful world of Disney. *International Journal of Educational Reform*, 4(1), 79-83.
- Giroux, H. A. (2001). *Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment*; in Freire, P. & Macedo, D. (editors). *Literacy: Reading the word and the world*. Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, England, UK: Routledge, pp. 1-27.
- Golden, J. C., & Jacoby, J. W. (2018). Playing princess: Preschool girls' interpretations of gender stereotypes in Disney princess media. *Sex Roles*, 79(5), 299-313.
- Harwood, D. (2008). Deconstructing and reconstructing Cinderella: Theoretical defence of critical literacy for young children. *Language and Literacy*, 10(2).
- Haselton, M. G., Bryant, G. A., Wilke, A., Frederick, D. A., Galperin, A., Frankenhuys, W. E., & Moore, T. (2009). Adaptive rationality: An evolutionary perspective on cognitive bias. *Social Cognition*, 27(5), 733-763.
- Levy, S. R., West, T. L., Ramirez, L. F., & Pachankis, J. E. (2004). Racial and ethnic prejudice among children. *The psychology of prejudice and discrimination: Racism in America*, 1, 37-60.

- Maity, N. (2014). Damsels in distress: A textual analysis of gender roles in Disney princess films. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(10), 28-31.
- Marques, J. M., Robalo, E. M., & Rocha, S. A. (1992). Ingroup bias and the 'black sheep' effect: Assessing the impact of social identification and perceived variability on group judgements. *European Journal of Social Psychology*, 22(4), 331-352
- Marsh, J. (2014). From the wild frontier of Davy Crockett to the wintry fiords of Frozen: changes in media consumption, play and literacy from the 1950s to the 2010s. *International Journal of Play*, 3(3), 267-279.
- McLaren, P. (2002). *Critical pedagogy: A look at the major concepts*. Abingdon, Oxfordshire England UK: Routledge/Falmer Press.
- Meuchel, A. (1999). Traits and stereotypes of male protagonists in high fantasy novels as compared by gender of the author: a content analysis. Available on <https://cdr.lib.unc.edu/downloads/sq87bz219>.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New directions for community colleges*, 130, 27-38.
- Pisanty, V. (1993). *Leggere la fiaba*. Milano: Bompiani.
- Reilly, C. (2016). An Encouraging Evolution Among the Disney Princesses? A Critical Feminist Analysis; in Garlen, J. C., & Sandlin, J. A. (Eds) *Teaching with Disney, Counterpoints*, vol. 477, 51-63.
- Rodari, G. (1997). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rondot, F., Varano, M. (1990). *Come si inventano le fiabe*. Milano: Sonda.
- Sattler, E. C. (2016). *Fantasy: The Literature of Repetition*. Available on <https://macsphere.mcmaster.ca/handle/11375/20794>
- Stephan, M. (2016). Do you believe in magic? The Potency of the Fantasy Genre. *Coolabah*, (18), 3-15.
- Thompson, T. L., & Zerbinos, E. (1997). Television cartoons: Do children notice it's a boy's world? *Sex roles*, 37(5), 415-432.
- Tolkien, J. R. R. (1964). *Tree and Leaf*. London: Smith of Wootton Major, The Homecoming of Beorhtnoth, George Allen and Unwind Ltd.
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical Tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311.
- Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class & power*. Westport, Connecticut: Bergin and Garvey Publisher.
- Wink, J. (2005). *Critical pedagogy: Notes from the real world*. New York, NY: Pearson/ Allyn & Bacon.
- Wolford, T. E. (2011). *Maidens or Warriors: Women's Roles in Current Young Adult Fantasy Literature*. Available on [https://cdr.lib.unc.edu/concern/masters\\_papers/xg94ht31x](https://cdr.lib.unc.edu/concern/masters_papers/xg94ht31x).
- Worley, A. (2021). *Empires of the imagination: a critical survey of fantasy cinema from Georges Melies to The lord of the rings*. Jefferson. New Caroline: McFarland & Company, Inc.