

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA



Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata  
*CORSO DI LAUREA IN CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETA' GLOBALE*

## UNA STORIA LIBERA

Decostruire gli stereotipi di genere attraverso la narrazione.

Relatore

Prof. Luca Trappolin

Laureanda

Martina Celegato

Matricola N. 2017885

ANNO ACCADEMICO

2022/2023







# INDICE

<b>INTRODUZIONE</b> .....	7
STRUTTURA DELLA TESI .....	8
DA DOVE NASCE L'IDEA DI QUESTA TESI? .....	9
<b>CAPITOLO 1</b> .....	14
<b>RIFERIMENTI TEORICI: STEREOTIPI DI GENERE ED EDUCAZIONE</b> .....	14
<b>ABSTRACT</b> .....	14
1.1 COSA SONO GLI STEREOTIPI DI GENERE? .....	14
1.2 STEREOTIPI DI GENERE E INFANZIA .....	18
1.3 STEREOTIPI E STORYTELLING .....	32
<b>CAPITOLO 2</b> .....	42
<b>IL PROGETTO DI RICERCA</b> .....	42
<b>ABSTRACT</b> .....	42
2.1 PERMANENZA DEGLI STEREOTIPI DI GENERE .....	42
2.2 LA RICERCA-AZIONE.....	42
2.3 L'IPOTESI .....	43
2.3.1 <i>Prima fase</i> .....	45
2.3.2 <i>Seconda fase</i> .....	46
2.3.3 <i>Terza fase</i> .....	47
2.3.4 <i>Quarta fase</i> .....	48
<b>CAPITOLO 3</b> .....	51
<b>ANALISI DELLA SITUAZIONE E FASI PRELIMINARI</b> .....	51
<b>ABSTRACT</b> .....	51
3.1 <i>Il contesto</i> .....	51
3.2 <i>Le domande</i> .....	53
3.3 <i>Attività precedenti riguardo gli stereotipi di genere</i> .....	56
3.4 <i>Il consenso informato</i> .....	60
3.5 <i>Condivisione e team docenti</i> .....	61
<b>CAPITOLO 4</b> .....	63
<b>PROGETTAZIONE</b> .....	63
<b>ABSTRACT</b> .....	63
4.1 I TESTI.....	63
4.1.1 <i>“La canzone di Elena”</i> .....	64
4.1.1 <i>“Biancaneve”</i> .....	68
4.2 METODOLOGIE .....	77
4.2.1 <i>Metodologie: Philosophy for Children</i> .....	77
4.2.2 <i>Metodologie: Brainstorming</i> .....	79
4.2.3 <i>Metodologie: Apprendimento cooperativo</i> .....	80
4.3 STRUMENTI.....	81
4.3.1 <i>Strumenti: le Carte di Propp</i> .....	81
4.3.2 <i>Strumenti: materiali e attrezzature a disposizione della classe</i> .....	82

<b>CAPITOLO 5</b> .....	<b>84</b>
<b>REALIZZAZIONE DEL PROGETTO</b> .....	<b>84</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>84</b>
5. 1 LE FASI.....	84
5. 2 <i>La fase iniziale</i> .....	85
5. 3 <i>La seconda fase</i> .....	87
5. 4 <i>La terza fase</i> .....	92
<b>CAPITOLO 6</b> .....	<b>97</b>
<b>CONCLUSIONE</b> .....	<b>97</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>97</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>103</b>
<b>SITOGRAFIA</b> .....	<b>109</b>
<b>APPENDICE</b> .....	<b>111</b>
DOCUMENTO PRESENTATO ALLA REFERENTE PROGETTI E AL COLLEGIO DOCENTI.....	111

# INTRODUZIONE

## ABSTRACT

*All'interno dell'introduzione vengono prese in esame le caratteristiche di questa tesi di laurea, verranno dettagliate le varie parti contenute al suo interno e il motivo che ha spinto ad approfondire questa tematica.*

*Per ogni capitolo verrà fornito un abstract del contenuto e si introdurranno i riferimenti teorici che verranno presi in considerazione.*

Questa tesi di laurea parla di stereotipi di genere e di come questi siano presenti all'interno dell'educazione e dell'ambiente in cui sono inseriti i bambini fin da piccoli.

In particolare ci si focalizzerà su quelli legati al rapporto quotidiano con bambino e adulto dell'altro genere.

Nel dettaglio si andrà a vedere, attraverso una ricerca-azione, se è possibile far prendere consapevolezza a bambini e bambine dell'esistenza di stereotipi di genere e di come influenzino i loro comportamenti e atteggiamenti, per arrivare poi a decostruirli attraverso la lettura di albi illustrati e libri selezionati per poi, attraverso altri strumenti pratici arrivare ad una costruzione meno intrisa di pregiudizi e quindi più consapevole degli stereotipi di genere che prenda in considerazione l'individualità di ogni singola persona al di là del suo genere.

## **Struttura della tesi**

### **Capitolo 1**

All'interno del primo capitolo verrà fornito un inquadramento teorico di base che ha guidato la struttura della tesi e della ricerca ad essa correlata. Si andranno a prendere in considerazione delle nozioni base legate alla sociologia e si andranno ad approfondire tematiche legate al genere e al suo ruolo nell'infanzia.

### **Capitolo 2**

All'interno del secondo capitolo si andrà ad analizzare la ricerca vera e propria attraverso l'individuazione del bisogno conoscitivo, l'ipotesi alla base della ricerca e le varie fasi che la compongono. Verranno forniti i parametri per la validazione del progetto di ricerca svolto e a quali sono state le peculiarità che l'hanno contraddistinta.

### **Capitolo 3**

All'interno del terzo capitolo si andranno a descrivere le metodologie che sono state scelte e gli strumenti che sono stati utilizzati per la realizzazione del progetto. Si andranno a vedere nel dettaglio i testi che sono stati individuati e proposti ai bambini e alle bambine e come sono state individuate le cornici teoriche che hanno dettato queste scelte.

### **Capitolo 4**

All'interno del quarto capitolo di andrà a vedere passo passo la realizzazione del progetto.

Come e quando si sono svolte le letture, quali sono state le conversazioni che le hanno seguite e le percezioni di bambini e bambine a riguardo.

Si andrà inoltre a veder nella pratica il processo di decostruzione e ricostruzione senza stereotipi di genere della fiaba di Biancaneve.

## **Capitolo 5**

All'interno del quinto capitolo si andranno a trarre le conclusioni a riguardo del processo e del suo svolgimento nonché delle sue concrete conseguenze.

Verrà dettagliata la scelta di non valutare nel breve termine i risultati in quanto concetti e tematiche che richiedono un tempo di sedimentazione prolungato.

Al termine della tesi verrà fornita la dettagliata bibliografia utilizzata per consultazione e confronto e nell'appendice della tesi si trovano i documenti ufficiali relativi alla presentazione e condivisione del progetto con gli organi istituzionali previsti.

### **Da dove nasce l'idea di questa tesi?**

Da quando sono tornata al mondo dell'insegnamento le tematiche legate al genere e agli stereotipi che le accompagnano sono una costante quotidiana sia da parte dei bambini e delle bambine, sia da parte degli adulti che ruotano a loro intorno, ovvero genitori e altri membri della famiglia e insegnanti. Noto facilmente come molte conversazioni, non esplicitamente volte alla costruzione di un'identità di genere, siano intrise di stereotipi che fanno riferimento ad una visione binaria uomo-donna che ormai non dovrebbe più trovare spazio. Dal "Che bella sei stamattina!" Detto ad una bimba vestita come una principessa al "Le donne non toccano nemmeno con un fiore" elargito ad un bambino e una bambina che non trovano un accordo giocando in giardino moltissime sono le frasi che ogni

giorno vanno a porre su due piani diversi bambini e bambine in una dimensione socialmente accettata e rassicurante ma stereotipata e profondamente patriarcale.

Sono sempre stata sensibile al tema degli stereotipi di genere probabilmente per questo li noto facilmente, fin da giovane li ho sempre sentiti una gabbia più che una risorsa e nel corso della mia vita ho sempre cercato di andare “contro” a queste scatole chiuse.

Quando ho intrapreso la strada dell’insegnamento, dopo altre esperienze lavorative che avevano fatto crescere ancor più in me la consapevolezza che gli stereotipi di genere, così applicati, non rappresentassero una risorsa bensì un vero e proprio impedimento, ho deciso di approfondire la tematica, per cercare, nel mio piccolo, di abbattere questi muri con consapevolezza e in ottica costruttiva.

Un’ulteriore scossa in questa direzione è nata con i miei due figli, maschi, che mi hanno mostrato fin da piccoli come gli stereotipi siano influenti per le femmine ma lo siano altrettanto per i maschi.

Se da un lato abbiamo le principesse e il conseguente stile, dall’altro abbiamo il cavaliere accompagnato dalla sua mascolinità tossica e chiunque esca da questo binario non viene accettato al 100%.

Sebbene io mi definisca una femminista, da sempre, sono consapevole che certi atteggiamenti, certe inclinazioni siano incuneate nella società in maniera indelebile quindi è importante che ogni singola persona possa prendere consapevolezza del ruolo di questi stereotipi per poterli vedere ed interpretare in maniera critica e costruttiva. La battaglia femminista, come

la sin intende in maniera storica è stata un'enorme risorsa per tutta la collettività ma attualmente, sebbene persistano marcate differenze di genere, è necessario lavorare all'interno di uno stile educativo che punti alla cooperazione e alla consapevolezza anziché allo scontro diretto e alla lotta sociale.

Nell'esperienza diretta che ho avuto modo di fare in questi anni non ho potuto non notare come gli stereotipi di genere siano uno di quei punti fissi difficili da spostare e come siano radicati fortemente anche in bambini e bambine molto piccoli e piccole.

Non c'è nulla di male nel desiderare di essere una principessa se lo si desidera in modo consapevole, se si è a conoscenza che esistono "strade alternative", se si hanno tutti i portoni aperti. Purtroppo però molto spesso la si vede, soprattutto se si parla di bambine piccole che hanno accesso ad una versione della femminilità, come l'unica via possibile e la scelta non appare così semplice e possibile. E, come vedremo nel corso della tesi, questa mancata consapevolezza ha delle conseguenze enormi nella visione del sé e nelle scelte che si prendono in un secondo momento in campo scolastico e lavorativo. Per non parlare di ciò che succede quando si diventa madri, momento in cui tutto cambia, o se si decide di non diventare madri, scelta ancora meno compresa nella società contemporanea.

Questo progetto di tesi di laurea nasce proprio con questo intento: aprire le porte delle possibilità e della libera scelta in maniera consapevole, fin da piccoli e piccole.

Perché credo fermamente che questo sia possibile e sia raggiungibile solo attraverso una giusta cooperazione tra maschie e femmine, istituzione scolastica e famiglie.

### *Dettagli stilistici*

All'interno della tesi non è stata utilizzata la forma del maschile neutro, che include in maniera subordinata anche il femminile, perché non la trovo affine alle tematiche trattate all'interno della tesi stessa e agli stereotipi che si vogliono scardinare.

Sono state quindi utilizzate due formule: il doppio genere (bambini e bambine...) e l'uso del carattere neutro schwa, ə.

# Capitolo 1

## Riferimenti teorici: stereotipi di genere ed educazione

### ABSTRACT

All'interno di questo capitolo si andranno ad analizzare le premesse teoriche che hanno portato allo sviluppo del progetto. Verrà individuato il bisogno conoscitivo e sarà fornito un approfondimento metodologico relativo alle modalità secondo cui è stato svolto il progetto.

### 1.1 Cosa sono gli stereotipi di genere?

Il genere è un costrutto sociale nel senso che è *“l’elaborazione culturale del dato biologico - elaborazione che cambia di società in società e di epoca in epoca - [...] prevede la trasmissione di significati, aspettative, comportamenti e gusti che in ogni società vengono coltivati rispettivamente da maschi e da femmine, con un maggiore o minore grado di libertà e tolleranza rispetto alle deviazioni.”*<sup>1</sup>

Per stereotipo si intende *“un’opinione comune, ritenuta valida, relativa a caratteristiche e credenze di gruppi e/o istituzioni, spesso semplificata e rigida che non tiene in nessun conto le differenze individuali.”*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Ghigi R. (2019), *Fare la differenza: educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, Bologna, Il mulino, p. 16

<sup>2</sup> Biemmi I. (2017), *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier, p. 139

Di conseguenza gli stereotipi di genere, fortemente legati a questa definizione, fanno riferimento a tutti quegli stereotipi che propongono una *“visione semplificata e rigida che attribuisce a donne e uomini ruoli determinati e limitati dal loro sesso.”*<sup>3</sup>

Da questa definizione si comprende appieno l'essenza degli stereotipi come verranno analizzati all'interno di questa ricerca-azione ma è bene ricordare che gli stereotipi non possono e non devono essere demonizzati nella loro complessità in quanto rappresentano *“uno schema mentale, [che] ha proprio questa funzione: esso ci permette di riconoscere gli stimoli che riteniamo rilevanti secondo criteri di somiglianza o affinità, di catalogarli entro routine di riconoscimento e di rimuovere quelli che non coincidono col sistema che abbiamo costruito. È dunque uno strumento necessario all'attività umana di conoscenza del mondo.”*<sup>4</sup>

Lo stereotipo ha quindi una funzione orientativa e cognitiva e consente di elaborare in maniera più veloce ed efficiente grandi quantità di informazioni a differenza del pregiudizio che ha una funzione essenzialmente normativa legata alla società all'interno della quale ci si trova e delle sue norme di convivenza.

Per pregiudizio si intende infatti *“un giudizio di valore che emettiamo prima della (o in alternativa alla) validazione della conoscenza sulla base dei nostri stereotipi e che guida i nostri atteggiamenti verso gli altri. Trae forza dalla trasmissione condivisa dei suoi contenuti e nel venire applicato*

---

<sup>3</sup> Biemmi I. (2017), *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier

<sup>4</sup> Ghigi R. (2019), *Fare la differenza: educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna, Il mulino, p. 42

*a gruppi di persone diversi dal nostro, specie se poco conosciuti e sui quali la nostra semplificazione non opera differenziazioni interne.*<sup>5</sup>

È importante sottolineare che non sempre le categorie in cui viene suddiviso il mondo attraverso stereotipi e pregiudizi resistono alla prova dei fatti ovvero non sempre coincidono con quella che è la diretta esperienza di una persona su un determinato ambito o esperienza.

In psicologia questa resistenza degli stereotipi di genere anche di fronte a fatti evidenti viene definita *bias di conferma* in quanto tendiamo a ricordare meglio ciò che conferma il nostro stereotipo dando un giudizio di valore a riguardo.<sup>6</sup>

Ma prima di parlare nel dettaglio di bias di conferma è interessante fare due passi indietro e citare la “*prospettiva teorica di Lewin, che egli chiamò teoria del campo, [che] si fondava sulla premessa concettuale che ogni persona sia immersa in un campo di forze che agiscono, simultaneamente, trascinandola o sospingendola in direzioni diverse. Alcune di queste forze sono endogene - e corrispondono ai desideri, agli scopi e alle abilità della persona stessa- mentre altre sono esogene, cioè provengono dall’ambiente esterno, sociale, e interagiscono con le prime; tuttavia, per poter esercitare la propria influenza le forze sociali devono prima essere interpretate dalla persona.*”<sup>7</sup> Questa teoria è stata confermata da Lewin attraverso diversi processi sperimentali che hanno mostrato in che modo le forze sociali influenzano il comportamento e le scelte di ogni singolo individuo.

---

<sup>5</sup> Ghigi R. (2019), *Fare la differenza: educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, Bologna, Il mulino, p. 43

<sup>6</sup> Gray P.O. (1998), *Psicologia*, Bologna, Zanichelli

<sup>7</sup> Gray P.O. (1998), *Psicologia*, Bologna, Zanichelli, p. 649

*“Il concetto di forza sociale è stato rielaborato da Bibb e Latané in quella che l'autore stesso ha chiamato teoria dell'impatto sociale. Latané definisce l'impatto sociale come <<qualunque cambiamento, nell'estesa gamma delle possibili modificazioni di stato fisiologico e sedazioni, motivazioni ed emozioni, cognizioni e convinzioni valori e comportamenti, che si verifica in un individuo ... quale conseguenza della presenza o dell'azione, reale, implicita o immaginaria, di altre persone>>. In breve, per impatto sociale si intende qualsiasi effetto manifesto prodotto in una persona dall'azione di una forza sociale.”<sup>8</sup>*

Una loro importante contributo che ritengo essenziale prendere in considerazione è quello di Walter Lippmann *“il quale definì lo stereotipo come la “raffigurazione mentale” che un individuo ha di un particolare gruppo o di una categoria di persone. Lippmann mise in rilievo che gli stereotipi hanno il potere di distorcere la nostra percezione delle singole persone, e in questo modo possono contribuire all'insorgere di pregiudizi. [...] In accordo con lo stereotipo culturale che vuole le donne meno competenti degli uomini nell'eseguire certi compiti, da molte ricerche emerge che sia gli uomini sia le donne sono più propensi ad attribuire il successo in un determinato compito ad un colpo di fortuna nel caso che ad eseguirlo sia una donna, e invece all'abilità se si tratta di un uomo.”<sup>9</sup>*

Tornando al bias di conferma questo agisce in modo trasversale nel senso che lo si può ritrovare in più livelli di distorsione dell'informazione (raccolta, interpretazione e recupero dalla memoria). Solitamente quando

---

<sup>8</sup> Gray P.O. (1998), *Psicologia*, Bologna, Zanichelli, p. 649

<sup>9</sup> Gray P.O. (1998), *Psicologia*, Bologna, Zanichelli, p. 613

si ha una forte convinzione si recuperano le informazioni che la confermino e che ne supportino la validità. Questo ovviamente non succede solo con gli stereotipi di genere ma con moltissime altre informazioni e a volte è così selettiva la serie di informazioni che vengono raccolte che si può addirittura arrivare a rafforzare i propri preconcetti. La memoria gioca un ruolo fondamentale in questo in quanto il recupero selettivo delle informazioni parte proprio da lì<sup>10</sup>.

È un tipo di *bias* che tutti noi abbiamo e a cui ricorriamo molto spesso in maniera inconscia. Proprio per questo diventa utile, se non essenziale, allenarsi fin da piccoli e piccole a prendere in considerazione punti di vista diversi dal nostro, visioni alternative a quello che ci viene fornito analizzando le informazioni che ci arrivano e confrontando diversi dati che ci vengono messi a disposizione.

Con la consapevolezza che questo bias può essere attivo in qualsiasi momento noi adulti abbiamo la possibilità di accettare informazioni contrarie che vadano ad arricchire la nostra identità.

Lavorare in questa direzione con i bambini e le bambine arricchisce loro non solo del valore che una visione lontana e diversa dalla propria può dare alla persona e alla sua personalità ma anche del valore della consapevolezza e dell'interazione priva di filtri sociali con le persone con cui vengono a contatto.

## 1.2 Stereotipi di genere e infanzia

*“I segnali comportamentali dell'identità di genere e del ruolo di genere emergono presto, di solito tra i due e quattro anni, e si consolidano*

---

<sup>10</sup> Peters U. (2020). "What Is the Function of Confirmation Bias?". *Erkenn*, <https://d-nb.info/1212920074/34>

*successivamente*”<sup>11</sup> molto prima quindi di altri segnali che portano ad altri stereotipi legati alle caratteristiche individuali delle persone.

Per tracciare questo percorso, quello che bambini e bambine compiono fin da prima della nascita, si usa l’espressione “*socializzazione al genere*”<sup>12</sup> e mira a categorizzare tutte quelle informazioni e istruzioni che vengono trasmesse ai bambini e alle bambine relativamente a ciò che la società si aspetta dai loro comportamenti, atteggiamenti e a come andranno ad interiorizzare di conseguenza i ruoli sessuali.

*“Sono molte le agenzie di socializzazione che forniscono informazioni e precetti all’individuo, fin dalla nascita, circa ciò che ci si aspetta da lui (o da lei) sulla base del suo essere identificato come maschio (o come femmina).”*<sup>13</sup> I messaggi queste agenzie, che possiamo identificare in famiglia, scuola, televisione, attività sportive, centri di socializzazione e molto altro in base alla zona in cui si vive e si socializza, possono essere discordanti (e talvolta lo sono molto) fra loro e anche al loro interno. Ad esempio in una famiglia madre e padre possono proporre modelli di genere completamente diversi fra loro e questo si traduce in una serie di informazioni per il soggetto in crescita che andrà poi ad inserirle in un ventaglio più ampio di informazioni che a loro volta andranno a formare la sua percezione in una base totalmente soggettiva e unica.

---

<sup>11</sup> Ghigi R. (2019), *Fare la differenza: educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, Bologna, Il mulino, p. 20

<sup>12</sup> Ghigi R. (2019), *Fare la differenza: educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, Bologna, Il mulino, p. 20

<sup>13</sup> Ibidem

Oltre ai messaggi a cui viene sottoposto il bambino o la bambina c'è infatti un'altra importante variabile: come viene elaborato, interiorizzato e rimodificato il messaggio che viene proposto.

Come osserva Ghigi nel suo volume *"Fare la differenza"*<sup>14</sup> è stato ampiamente studiato nell'ambito della comunicazione mediatica, basti pensare ai messaggi pubblicitari cetacei o alle pubblicità commerciali rivolte all'infanzia come i messaggi non vengano passivamente fruiti ma vengano poi rielaborati secondo i propri costrutti mentali e la propria individualità. È proprio questa la definizione di socializzazione: non una mera fruizione di nozioni, non un vaso vuoto che viene riempito, ma una rielaborazione attiva delle nozioni e delle informazioni apprese che è unica ed esclusiva ad ogni individuo.

Un caso evidente sono le pubblicità relative ai giocattoli che molto spesso vengono suddivisi per genere, non tenendo conto delle aspirazioni e degli interessi dell'individuo che si trova quindi ad avere delle proposte bastate solo ed esclusivamente su una delle sue caratteristiche: quella che viene imposta alla nascita e durante la socializzazione ovvero il genere. Se ai bambini vengono proposti giochi "fisici" che li ingabbiano in una costante ed estenuante competizione, alle bambine viene proposta la versione "piacere e compiacere" come la definiva Elena Gianini Belotti.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Ghigi R. (2019), *Fare la differenza: educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna, Il mulino, p. 21

<sup>15</sup> Gianini Belotti E. (1973), *"Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita."*, Milano, Giangiacomo Feltrinelli editore

La questione legata ai giochi è solo la punta dell'iceberg perché se può essere relativamente facile per un bambino o una bambina affermare ad esempio “*A me non piacciono questi giochi*” non è altrettanto facile, soprattutto per un bambino o una bambina nella sua situazione di dipendenza totale dall'adulto, rifiutare tutte le componenti parallele del messaggio: cosa si dice, come lo si dice, quanti codici vengono utilizzati per dirlo, alcuni dei quali, come l'ironia, non sono comprensibili ai bambini.

Non è quindi solo una questione di oggetto che viene venduto, nel caso specifico un giocattolo, ma tutto quello che viene venduto con esso che è percepibile solo con un'attenta analisi e inversione dei ruoli.

I bambini e le bambine quindi non assorbono passivamente quello che viene loro proposto sebbene per una fase della primissima infanzia sia importantissima l'emulazione verso i bambini più grandi o dello stesso genere. “*Già verso i 7-8 anni però i bambini [e le bambine] sanno prendere le distanze da quanto le pubblicità propongono e confrontare l'aderenza con la loro personale esperienza.*”<sup>16</sup>

Analizzando la riproduzione degli stereotipi di genere che avviene già durante la scuola dell'infanzia si può parlare di una sorta di “*ri-genderizzazione - un ritorno a più marcati confinanti di genere*”<sup>17</sup> soprattutto per le categorie sociali più fragili che sta avvenendo nell'ultimo decennio.

---

<sup>16</sup> Ghigi R. (2019), *Fare la differenza: educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna, Il mulino, p. 21

<sup>17</sup> Abbatecola E., Stagi L. (2017), *Pink is the new black, Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Torino, Rosenberg & Sellier, p. 16

*“Gli stereotipi, che descrivono come crediamo che il mondo sia, infatti, si trasformano in prescrizioni su come il mondo dovrebbe essere. Una volta appresi, poi, stereotipi e pregiudizi sono resistenti al cambiamento: le persone, per esempio, abbracciano aneddoti che rinforzano i loro pregiudizi, mentre ignorano l’esperienza che li contraddice. L’immagine stereotipata, quindi, ha effetti sulla formazione delle identità e delle capacità delle persone, a un punto tale che può anche arrivare a influenzare e ad arginare lo sviluppo delle potenzialità dell’individuo, fino a condizionare lo sviluppo della sua personalità (Pojaghi 2011).”<sup>18</sup>*

Come analizzato qualche riga sopra lo stereotipo di per sé non rappresenta un pericolo finché non va a compromettere la percezione del sé e del mondo che circonda ogni singola persona. Tutti gli stereotipi però hanno la capacità di persistere nel tempo e, come abbiamo già visto, il *bias* di conferma tende a prenderli per veri anche quando l’esperienza diretta afferma il contrario.

Da questo presupposto possiamo intuire la pericolosità di stereotipi di genere così radicati nella cultura.

Pierre Bourdieu affermava che gli stereotipi di genere sono tra gli stereotipi sociali più difficili da decostruire *“perché ciò implica una denaturalizzazione delle rappresentazioni sociali e una decostruzione di questo mondo incorporato sotto forma di habitus”*<sup>19</sup>

Potrebbe essere utile in questo contesto inserire il concetto sociologico di attitudini: *“l’attitudine è una persistente inclinazione che spinge*

---

<sup>18</sup> Abbatecola E., Stagi L. (2017), *Pink is the new black, Stereotipi di genere nella scuola dell’infanzia*, Torino, Rosenberg & Sellier, p. 16

<sup>19</sup> Bourdieu P. (1998), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano

*l'individuo verso oggetti, situazioni, persone, concetti o credenze. Le attitudini sono apprese e si possono considerare spesso come espressioni di valori o credenze*<sup>20</sup>

Le attitudini sommate al concetto di rassicurazione che deriva dal *bias* di conferma legato agli stereotipi di genere porta ad una conferma reiterata della realtà così come viene filtrata dagli stereotipi conferendo un senso di “normalità” ad atteggiamenti, comportamenti e scelte.

*“Non stupisce perciò che in un’epoca di crisi economica e di cambiamento delle relazioni di genere, riappaiano modelli e corporeità di genere di tipo tradizionale: come hanno mostrato alcune ricerche a ridosso del debutto della crisi economica, gli uomini che avevano perso il lavoro ri-ancoravano la loro costruzione identitaria al territorio della paternità e della maschilità di tipo tradizionale (Jamouille 2008), mentre i body builder, raccontati in molte ricerche degli stessi anni (Bridges 2009) negoziavano i confini di una maschilità, messa in discussione dalla condizione di fragilità occupazionale, con un lavoro sul rafforzamento della maschilità corporea rappresentata dall’espansione dei muscoli.”*<sup>21</sup>

Nel mondo anglosassone si usa molto il termine *gendering* che viene tradotto con “genderizzazione” o “pinkizzazione” termini divenuti di uso comune anche se imprecisi: il concetto di gender è un concetto molto ampio, che abbraccia moltissimi aspetti sociali e che in particolare coinvolge il marketing nella sua versione più ampia.

---

<sup>20</sup> Giner S. (1999), *Manuale di sociologia*, Milano, Meltemi

<sup>21</sup> Abbatecola E., Stagi L. (2017), *Pink is the new black, Stereotipi di genere nella scuola dell’infanzia*, Rosenberg & Sellier, Torino, p. 18

“*Pink, pretty and princess*”<sup>22</sup> sono le tre P con cui Peggy Orenstein teorizza una serie di fenomeni strettamente connessi fra loro che portano le aziende ad elaborare o cambiare packaging o intere linee di prodotti per esigenze di mercato. Ne è l’emblema il forte ritorno della figura della principessa per le bambine presente in diversi prodotti video e in moltissimi prodotti materiali come giochi e vestiti.

Non si può non citare la forte presenza e tipizzazione del colore rosa al femminile in particolare nel mondo occidentale.

Tale relazione risale in realtà ad un passato recente visto che fino agli anni '30 e '40 il rosa era assimilato al rosso, colore molto utilizzato per i maschi. Il colore femminile per eccellenza era il blu in tutte le sue varianti, considerato più delicato e quindi adatto alle bambine.<sup>23</sup>

*“Nel 1918 la rivista Earnshaws Infants’ Department specificava che la regola comunemente accettata è che il rosa sia per i bambini e il blu per le bambine. Questo perché il rosa è un colore più forte e deciso, più adatto a un maschio, mentre il blu, che è più delicato e grazioso, è più adatto alle femmine”*<sup>24</sup>

Se nel corso degli anni '60 e '70, con l’avvento della critica femminista l’uso del colore rosa è stato estremamente criticato nel corso degli anni '80 e '90 con la diffusione di massa di alcuni prodotti destinati alle bambine (uno su

---

<sup>22</sup> Orenstein P., (2011), “*Cinderella ate my daughter*”, HarperCollins Publisher, New York

<sup>23</sup> Hains R. (2013), *When Cowboys Wore Pink*,  
<https://thesocietypages.org/socimages/2013/12/16/when-cowboys-wore-pink/>

<sup>24</sup> Cavallo A., Lugli L., Prearo M. (a cura di), (2021), “*Cose spiegate bene. Questioni di un certo genere*”, Iperborea - Il Post, Milano

tutti la bambola Barbie) è tornato molto in uso fino ad arrivare ad oggi dove la sua caratterizzazione di genere è uno degli stereotipi più diffusi e arbitrari diffusi in maniera capillare a tutti i livelli della società.

L'elemento più evidente di questa ri-genderizzazione della quotidianità può essere colto passando tempo a contatto con bambini e bambine della stessa classe: fiocchi, nastri, rosa sono visti solo per le femmine, blu e altri colori, giochi come macchinine, giochi di guerra, sport che richiedono prestanza fisica sono destinati solo ai maschi. E questi stereotipi sono già fortemente radicati in bambini alle prime classi della scuola primaria, sintomo che hanno una storia ben più lunga, che arriva, come abbiamo visto, fin dalla nascita.

E non si limitano ad oggetti o a giochi ma includono tutte le sfaccettature della vita di un bambino o di una bambina e di conseguenza andranno ad influenzare la loro adolescenza e lasceranno inevitabilmente traccia nella loro età adulta. In una femmina si ripongono determinate tipologie di aspettative e in un maschio altre.

E sebbene possano sembrare solo aspettative in realtà sono così radicate nella società da sembrare normali. *“Nella maggior parte delle pubblicità i protagonisti sono gli uomini e le donne sono, per lo più, oggetto della loro azione, del loro sguardo. E se non ci sono uomini, le donne sono comunque rappresentate come oggetto, come riceventi l'azione e l'efficacia dell'uomo. Nelle serie televisive, sia a cartoni animati che telefilm, le protagoniste femminili sono poche e quelle poche le ricordiamo come eccezioni. Nelle squadre di supereroi comandano uomini muscolosi e potenti; gli eroi sportivi, ricordati per le loro imprese, i loro record, le loro*

*gesta sono quasi tutti uomini - anche quelli presi a modello dalle bambine che fanno sport. [...] A questo va unita l'azione costante dello stereotipo del "femminile" come qualcosa di più debole, più facile, più semplice del maschile, che è continuamente proposto nelle espressioni più comuni del linguaggio, nella pratica dei giochi e degli sport."*<sup>25</sup>

Quindi gli stereotipi di genere rappresentano una gabbia a doppia mandata per i bambini e le bambine che li incontrano nella loro vita in quanto un colore non è più solo un colore ma una forma di controllo sociale.

I colori non solo indicano per quale sesso viene prodotto un gioco o un qualsiasi altro oggetto ma precludono la possibilità di compiere scelte neutre soprattutto nelle classi sociali più fragili andando a colpire bambini e bambine in una fase particolarmente vulnerabile della loro crescita. Gli stereotipi vengono confermati sempre di più limitando di fatto il modo di percepire sé stessi e gli altri e andando ad emarginare i bambini e le bambine che non vi si identificano.<sup>26</sup>

Gli stereotipi assorbiti da bambini e bambine durante i primi sei anni di vita portano a plasmare la percezione che si ha delle proprie attitudini e delle proprie capacità e abilità. Come riportato nella ricerca di Bian, Leslie e Cimpian<sup>27</sup> del 2017 che ha cercato di individuare quando entrano in atto questi cambiamenti della percezione di sé, questo cambiamento di

---

<sup>25</sup> Gasparrini L. (2020), *Diventare uomini. Relazioni maschili senza oppressioni*. Cagli (PU), Settenove Edizioni, p. 47

<sup>26</sup> Hains R. (2014), *The Princess Problem: Guiding Our Girls through the Princess-Obsessed Years*, Naperville, Sourcebooks

<sup>27</sup> Bian L., Leslie S.J., Cimpian A. (2017) *Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interest*, American Association for the Advancement of Science <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aah6524>

prospettiva può essere collocato fra i 5 e i 6 anni in seguito ai quali le risposte delle bambine si diversificano.

Nel dettaglio in questa ricerca venivano lette delle storie con protagonisti estremamente furbo ed intelligente senza svelarne il sesso. Fino ai 5/6 anni bambini e bambine identificavano il protagonista con il loro sesso, dopo, verso i 7/8 anni molte bambine mutavano la loro risposta indicando anche loro un protagonista maschio.

Questa ricerca ci permette di portare alla luce un altro fenomeno strettamente legato alla permanenza degli stereotipi di genere ovvero la percezione del sé e di come questa influenzi in seguito anche le scelte di studio e di carriera delle persone che si identificano nel genere femminile. Questa viene definita “segregazione formativa” ovvero una forma di selezione che rispecchia le disuguaglianze di genere presenti a livello scolastico e accademico in Italia.<sup>28</sup>

Nella ricerca effettuata da Biemmi e Leonelli emerge chiaramente come le ragazze che frequentano percorsi universitari di ingegneria o Informatica, come del resto colleghi maschi che frequentano corsi in Scienze della formazione o comunque abilitanti a professioni di cura, vi arrivano con un rendimento scolastico molto elevato e un contesto familiare e sociale che le sostiene e supporta nella scelta non così consueta per delle donne. Queste vengono considerate ancora delle scelte “atipiche” che rappresentano di fatto uno sconfinamento dalla zona ben demarcata degli

---

<sup>28</sup> Biemmi I., Leonelli S. (2016) , *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino, Rosenberg & Sellier”

stereotipi di genere. Quello che avviene in seguito è frutto proprio del sessismo che contraddistingue la società.

*Nel caso in cui sia «lui a trasgredire, magari diventando maestro in un asilo nido, la discriminazione è molto spesso solo iniziale, ma una volta superati i timori rispetto all'integrità di genere della persona (sarà un vero maschio?) e ai suoi obiettivi reconditi, l'uomo facilmente sarà messo su un piedistallo, diventando, agli occhi di tutti e di tutte, forse specialmente agli occhi delle donne, il migliore»<sup>29</sup>*

*Nel caso in cui a trasgredire l'imposizione sociale sia “lei, la discriminazione non è solo in ingresso, ma sembra persistere a lungo, o comunque rimanere in agguato, puntando su un progressivo e logorante processo d'invalidazione. Gli stereotipi sulle donne nei lavori da uomini, non riguardano solo l'identità professionale e i dubbi sulle loro capacità, laddove siano richieste qualità considerate maschili come forza, coraggio, competenze tecnico-meccaniche e destrezza al volante, ma anche l'identità femminile, posta in questione da una rappresentazione stereotipata che dipinge le donne ribelli come poco femminili nelle pratiche e nell'aspetto”<sup>30</sup>*

Nel corso dei decenni si è sviluppata quindi una dicotomia binaria sulla quale si basa tutta la nostra società e a cui i nuovi esseri che vengono al mondo sono chiamati ad adattarsi fin dalla nascita.

---

<sup>29</sup> Abbatecola E. (2012), *Camioniste e maestri. Cittadinanza, confine e trasgressioni simboliche*, in Bellè, Poggio, Selmi 2012, pp. 354-381, [www.unitn.it/files/download/28910/atti\\_convegno\\_csg12\\_copertina\\_doppi](http://www.unitn.it/files/download/28910/atti_convegno_csg12_copertina_doppi)

<sup>30</sup> Abbatecola E., (2015), “*Donna Faber. Lavori maschili, stereotipi e strategie di resistenza*”, in Bellisari, Ciocia, Potestà 2015, pp.110-123

*“Negli strati meno evoluti della popolazione, che corrispondono a quelli in cui gli stereotipi maschili e femminili sono più accentuati e le variazioni meno tollerate, questo pregiudizio [legato al sesso biologico] ha un peso anche maggiore”<sup>31</sup>*

E' quindi questo un processo di cultura, non un processo naturale che iscrive uomini e donne allo stesso livello all'interno di un sistema di norme, principi e pratiche storicamente e culturalmente trasmessi.

Si può quindi in questo caso parlare di *educazione di genere* che viene messa in atto dagli agenti educativi. *“Con educazione di genere si intende «l'insieme dei comportamenti, delle azioni, delle attenzioni messi in atto quotidianamente [...] da chi ha responsabilità educativa (genitori, insegnanti, eccetera) in merito al vissuto di genere, ai ruoli di genere e alle relazioni di genere delle/dei giovani e delle/dei giovanissime/i»”<sup>32</sup>*

Questa tipologia di educazione, a volte trasmessa in maniera inconscia o attraverso strumenti di comunicazione unidirezionali come la televisione, porta ad un modellamento di genere *“Talvolta, in questo senso esteso, l'educazione di genere sconfina nella socializzazione di genere, processo mediante il quale gli attori sociali forniscono elementi al soggetto affinché possa negoziare e consolidare la propria appartenenza, ruoli e aspettative di genere”<sup>33</sup>*

---

<sup>31</sup> Gianini Belotti E. (1973), *“Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita.”*, Milano, Giangiacomo Feltrinelli editore

<sup>32</sup> Leonelli S. (2011), *“La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione”*, Ricerche di Pedagogia e Didattica, 6, 1, <https://rpd.unibo.it/article/download/2237/1615>

<sup>33</sup> Leonelli S. (2011), *“La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione”*, Ricerche di Pedagogia e Didattica, 6, 1, <https://rpd.unibo.it/article/download/2237/1615>

La differenza fra socializzazione ed educazione è sottile ma fondamentale: per socializzazione infatti si intende quel processo che fa di un individuo parte di una società o di un gruppo attraverso l'interiorizzazione da parte di questo individuo di norme, valori e patrimonio culturale della società in cui è inserito. Di questo percorso fanno parte diversi attori: famiglia, scuola, gruppo dei pari ma anche relazioni mediate da uno strumento come televisione, social network e media in generale che variano la loro importanza nel tempo.<sup>34</sup> La socializzazione non è un processo passivo al quale l'individuo viene esposto ma è fonte di rielaborazione personale da parte dello stesso che costruisce così la sua identità.

L'educazione è invece un atto intenzionale che mira alla trasmissione di determinati valori condivisi attraverso degli istituti creati appositamente (scuole, ministero...).

Su un livello superiore si colloca invece la Pedagogia di genere che intende la riflessione sull'educazione di genere, condotta da specialisti, che ne analizza le caratteristiche ed elabora proposte e progetti volti alla ricognizione degli stereotipi con il supporto della costante riflessione in merito.

*“Laddove l'Educazione di genere è pensata, organizzata, concordata, ovvero laddove è ottimale, prevede percorsi costruiti ad hoc sia finalizzati a evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati all'identità di genere e ai ruoli di genere; sia rivolti a promuovere la costruzione individuale del soggetto, riconosciuta nella sua infinita processualità.”<sup>35</sup>*

---

<sup>34</sup> Ghigi R. (2019), *Fare la differenza: educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna, Il mulino, p. 19

<sup>35</sup> Leonelli S. (2011), “*La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6, 1, <https://rpd.unibo.it/article/download/2237/1615>

Proprio in un contesto di guidato dalla pedagogia di genere e basato su delle pratiche di educazione di genere consapevoli e condivise intende collocarsi la ricerca-azione oggetto di questa tesi di laurea che andrà ad analizzare la situazione esistente interno ad un gruppo classe e proporrà delle possibilità, dei percorsi percorribili volti ad una nuova visione degli stereotipi di genere e ai loro limiti e valori.

### 1.3 Stereotipi e storytelling

Oltre alla pedagogia di genere, un altro macro argomento che ha guidato la realizzazione del progetto legato alla tesi di laurea è stato legato al mondo della narrativa e dello storytelling.

In questo ambito sono state prese in considerazione tematiche e sfaccettature

In questa fase ho preso in considerazione anche sfaccettature legate alla Critica Literacy di stampo americano per il suo focus sullo sviluppo di una scala di giudizio critico.

*“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)<sup>36</sup>. Tuttavia, molto presto nella cultura europea e anglofona, all’interno delle storie sono stati inseriti personaggi e intenzioni del tutto funzionali a*

---

<sup>36</sup> Calvino, I. (1977). “*Fiabe italiane*”, Voll.2., Ed. Einaudi, Torino

*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)<sup>37</sup>.*

*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)<sup>38</sup>, 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. [...] 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. [...] 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 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*

---

<sup>37</sup> Giroux, H. A. (2001). "Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment", in Freire, P. & Macedo, D. (editors). *Literacy: Reading the word and the world.* Routledge, Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, England, UK pp. 1-27

<sup>38</sup> Wink, J. (2005). "Critical pedagogy: Notes from the real world", Pearson/Allyn & Bacon, New York, NY

*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<sup>39</sup>; Connell, Sassatelli, 2002, p. 39<sup>40</sup>). 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<sup>41</sup>). 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,*

---

<sup>39</sup> Haselton, M. G., Bryant, G. A., Wilke, A., Frederick, D. A., Galperin, A., Frankenhuis, W. E., & Moore, T. (2009). "Adaptive rationality: An evolutionary perspective on cognitive bias". *Social Cognition*, 27(5), 733-763

<sup>40</sup> Connell, R., & Sassatelli, R. (2011). "Questioni di genere" Il mulino, Bologna

<sup>41</sup> 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

2014)<sup>42</sup> [...] 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 sviliate 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<sup>43</sup>; McLaren, 2002<sup>44</sup>; Freire, Macedo, 2001<sup>45</sup>; Giroux, 2020<sup>46</sup>). 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<sup>47</sup>) sia come lettura funzionale al disinnescamento delle dinamiche di potere infiltrate nei testi e nei contesti di vita (Giroux, 1995<sup>48</sup>). 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

---

<sup>42</sup>Marsh, J. (2014). "From the wild frontier of Davy Crockett to the wintery fiords of Frozen: changes in media consumption, play and literacy from the 1950s to the 2010s", *International Journal of Play*, 3(3), 267-279

<sup>43</sup>Weiler, K. (1988). "Women teaching for change: Gender, class & power", Bergin and Garvey Publisher, Westport, Connecticut

<sup>44</sup>McLaren, P. (2002). "Critical pedagogy: A look at the major concepts", Routledge/Falmer Press, Abingdon, Oxfordshire England UK

<sup>45</sup>Freire, P., & Macedo, D. (2001). "Literacy: Reading the word and the world", Routledge, Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, England, UK

<sup>46</sup>Giroux, H. (2020). "On critical pedagogy", Bloomsbury, London

<sup>47</sup>Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. "New directions for community colleges", 130, 27-38.

<sup>48</sup>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.

vita, per attivarsi contro di loro e insieme acquisire capacità e destrezza di produrre significati nuovi alle loro esperienze vissute (Weiler, 1988, p. 113<sup>49</sup>; Harwood, 2008<sup>50</sup>; Freire, Macedo, 2001, p. 47, p. 33<sup>51</sup>; Giroux, 2001, p. 11<sup>52</sup>). 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<sup>53</sup>; Freire, Macedo, 2001, p. 142<sup>54</sup>). 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<sup>55</sup>).”

---

<sup>49</sup> Weiler, K. (1988). “*Women teaching for change: Gender, class & power*”, Bergin and Garvey Publisher, Westport, Connecticut

<sup>50</sup> Harwood, D. (2008). “*Deconstructing and reconstructing Cinderella: Theoretical defence of critical literacy for young children*”. *Language and Literacy*, 10(2).

<sup>51</sup> Freire, P., & Macedo, D. (2001). “*Literacy: Reading the word and the world*”, Routledge, Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, England, UK

<sup>52</sup> Giroux, H. A. (2001). “*Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment*”, in Freire, P. & Macedo, D. (editors). *Literacy: Reading the word and the world*”, Routledge, pp. 1-27, Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, England, UK

<sup>53</sup> Coffey, H. (2008). Critical literacy. “*Retrieved*”, 5(13)

<sup>54</sup> Freire, P., & Macedo, D. (2001). “*Literacy: Reading the word and the world*”, Routledge, Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, England, UK

<sup>55</sup> Freire, P., & Macedo, D. (2001). “*Literacy: Reading the word and the world*”, Routledge, Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, England, UK

L'aver utilizzato anche una delle classiche fiabe per la realizzazione del progetto ha potuto evidenziare come l'idea di uomo e donna che trasuda da questi testi, con lenti attente agli stereotipi di genere, è stata sempre più marcata nelle varie rielaborazioni che i testi hanno subito nel corso degli anni, facendole così diventare sempre più evidenti.

*“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. [...]*

*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)<sup>56</sup> 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*

---

<sup>56</sup> 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.

*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. [...]*

*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)<sup>57</sup>. 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)<sup>58</sup>.*

---

<sup>57</sup> 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

<sup>58</sup> England, D. E., Descartes, L., & Collier-Meek, M. A. (2011). "Gender role portrayal and the Disney princesses." Sex roles, 64(7), 555-567

*Infine, l'estrema bellezza delle protagoniste femminili, dotate di una figura snella ed atletica, lunghi capelli fluenti e vestite in modo lussuoso (Reilly, 2016)<sup>59</sup> unita all'estrema bruttezza o cattiveria dei personaggi femminili negativi (che appaiono grasse e informi oppure crudeli in modo innaturale) (Maity, 2014; Do Rozario, 2004)<sup>60</sup>, 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<sup>61</sup>; Do Rozario, 2004<sup>62</sup>; Thompson, Zerbinos, 1997<sup>63</sup>; Maity, 2014<sup>64</sup>; Golden, Jacoby, 2018<sup>65</sup>; Cruger, 2017<sup>66</sup>).<sup>67</sup>*

---

<sup>59</sup> 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.

<sup>60</sup> 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

<sup>61</sup> 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

<sup>62</sup> 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

<sup>63</sup> Thompson, T. L., & Zerbinos, E. (1997). "Television cartoons: Do children notice it's a boy's world?" Sex roles, 37(5), 415-432

<sup>64</sup> 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

<sup>65</sup> 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

<sup>66</sup> 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.

<sup>67</sup> Bobbo N., (2022) "Alfabetizzazione critica e educazione democratica per contrastare la riproduzione del pregiudizio etnico e di genere nella letteratura fantastica per l'infanzia e l'adolescenza", V. 18 N. 40 (2022): Il capacity building tra politici e professionisti per

Da questa trattazione delle fiabe e della loro importanza per la costruzione della visione del sé e degli stereotipi di genere legati alla personalità si evince anche il valore educativo a cui questa ricerca vuole tendere e il quadro teorico all'interno della quale vuole inserirsi.

---

l'evoluzione delle politiche regionali e locali del lifelong e del lifewide learning. Sezione a tema libero, LLL, <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/652>



## Capitolo 2

### Il progetto di ricerca

#### ABSTRACT

All'interno di questo capitolo si andrà ad analizzare la struttura della ricerca, come è stata suddivisa e quali sono state le peculiarità che l'hanno caratterizzata fin dall'inizio: il bisogno conoscitivo, l'ipotesi alla base della ricerca stessa e la scelta degli strumenti.

#### 2.1 Permanenza degli stereotipi di genere

È possibile smantellare gli stereotipi di genere nei bambini e nelle bambine affinché possano individuarli e decodificarli per una narrazione più rispettosa della realtà?

L'analisi teorica svolta nel capitolo precedente ha messo in gioco delle prospettive e dei concetti che sono stati poi utilizzati all'interno della ricerca.

#### 2.2 La ricerca-azione

Per rispondere a questo interrogativo è doverosa e necessaria un'analisi delle prospettive che entrano in gioco e dei concetti che verranno poi utilizzati all'interno della ricerca.

La ricerca in questione, intitolata "*Una storia libera*" rientra nei canoni della ricerca-azione così come viene definita nei campi di ricerca educativa.

Tale ricerca può essere definita una ricerca-azione in quanto nella ricerca-azione "*il ricercatore è inserito in un contesto di rapporti sociali, politici,*

*economici quindi [...] è parte di un sistema che condiziona la scelta sui temi in cui opera la sua attività, dei paradigmi che adotta e delle concrete procedure di ricerca, arrivando ad influenzarne anche i risultati. [...] Un ricercatore distaccato non potrebbe mai raggiungere una condizione di empatia con i soggetti studiati dato che, non condividendo la loro stessa realtà quotidiana rischierebbe di adottare categorie interpretative non adeguate per la comprensione di tale realtà.”*<sup>68</sup>

Inoltre nella ricerca-azione “*Lo scopo principale della ricerca non è solo quello di produrre conoscenza scientifica da utilizzare in un secondo momento in contesti concreti ma produrre conoscenza contestualizzata volta a migliorare una determinata pratica educativa. Tale miglioramento prevede il cambiamento della realtà sotto esame attraverso la modificazione dei comportamenti degli attori in essa coinvolti. L’azione è la materia prima della ricerca, l’obiettivo è trasformare la realtà e non limitarsi a raccogliere dati su di essa.*”<sup>69</sup>

Proprio la volontà di analizzare la permanenza degli stereotipi di genere e la possibilità di modificarli per una percezione della realtà più aderente alle necessità contemporanee e per una visione più ampia e consapevole ha guidato l’intero progetto.

### **2.3 L’ipotesi**

L’ipotesi che ha portato a sviluppare questa tesi di Laurea è stata quella di poter rendere consapevoli bambini e bambine dell’esistenza degli

---

<sup>68</sup> Trincherò R. (2017), “*Manuale di ricerca educativa*”, FrancoAngeli, Milano, p.74

<sup>69</sup> Ibidem

stereotipi di genere e di come questi pervadano la quasi totalità dei contesti in cui vivono per poterli quindi individuare e decostruire.

Ci si è quindi proposti di lavorare in un campo di educazione e pedagogia di genere, per portare strumenti concreti e facilmente utilizzabili per la costruzione della propria identità di genere e per l'auto percezione delle proprie potenzialità e capacità.

Per decostruzione degli stereotipi di genere con i bambini e le bambine si intende in questo caso andare ad analizzare comportamenti, atteggiamenti ed affermazioni in modo contestualizzato attraverso libri, racconti, albi illustrati e altri strumenti atti allo storytelling con i bambini e bambine e in momenti di storia vissuta in prima persona per individuare dove e come vengono messi in atto stereotipi di genere.

Da un'analisi attenta e condivisa è possibile individuarli e smantellarli?

Come può essere ricostruita una storia libera da stereotipi di genere?

Quali strumenti possono essere utilizzati in tale direzione?

L'ordine sociale, nella sua rassicurante versione intrisa di stereotipi di genere, è comprensibile ai bambini e alle bambine in tutti i suoi limiti? È possibile farli comprendere a loro affinché li possano usare a loro favore e non subirli in maniera totale?

Queste sono solo alcune delle domande che sono state poste prima dell'inizio della ricerca-azione per cercare di dare la maggior concretezza possibile alle attività e cercare di rendere fruibili al massimo per ciascun bambino e bambina.

Dalla premessa teorica del capitolo precedente e dalla conoscenza del contesto in cui la ricerca si è svolta si è sviluppato un percorso che ha coinvolto 21 bambini dell'età di 8 anni con l'utilizzo di diversi strumenti.

Questa ricerca si è svolta all'interno della classe 3<sup>^</sup> D della Scuola Primaria G. Rodari facente parte dell'Istituto Comprensivo di Albignasego della provincia di Padova, all'interno della quale sono insegnante curricolare prevalente.

La ricerca è stata suddivisa in varie fasi e ogni fase sarà oggetto di un capitolo della presente tesi nel quale verranno analizzati tutti i dettagli. Di seguito viene presentato un abstract di ogni capitolo in modo da fornire delle informazioni di massima che verranno poi approfondite in ogni singola sfaccettatura.

### **2.3.1 Prima fase**

La prima fase, come del resto in tutte le ricerche sul campo, è stata l'analisi della classe, del punto di partenza. Conoscendo il contesto in prima persona ed essendone personalmente coinvolta ho potuto nel corso degli anni analizzare a fondo la situazione e accompagnare i bambini nell'individuazione di quelli che sono gli stereotipi di genere che li accompagnano ogni giorno.

Le domande che sono state poste nella primissima fase della ricerca sono state di carattere generale:

I bambini riportano stereotipi di genere?

Se sì, quali sono quelli più diffusi?

Che approccio hanno o hanno avuto con queste tematiche in passato?

Ci sono stereotipi particolarmente radicati?

Dopo aver preso in esame questi interrogativi molto ampi la ricerca è proseguita attraverso il coinvolgimento informato: degli stessi interessati dalla ricerca (gli alunni), della direzione scolastica e dei genitori.

Questo è stato uno step essenziale per lo svolgimento della ricerca in quanto tutti gli attori in gioco devono essere consapevoli delle tematiche che si andranno a trattare e di quali argomenti verranno trattati e analizzati. Nel relativo capitolo verranno descritti tutti gli step seguiti per comunicare la tematica della ricerca e per garantire il massimo della trasparenza su tutti i fronti.

Non è mancata la condivisione delle tematiche del progetto, e delle aspettative ad esso legate, con il team docenti della classe che ha portato un grande contributo dal punto di vista del supporto e della disponibilità nel garantirmi il tempo necessario per svolgere la ricerca.

### **2.3.2 Seconda fase**

La seconda fase ha previsto la progettazione dell'intera ricerca.

Sono partita da un'attenta analisi delle attività relative agli stereotipi di genere che finora erano state proposte alla classe e da lì ho proseguito nella ricerca per trovare ricerche affini per tematiche e modalità e per dare un inquadramento teorico a tutta la ricerca.

Sono stati analizzati testi specialistici relativi alla tematica sia dal punto di vista della ricerca sia dal punto di vista dell'importanza storica e culturale della tematica. Non sono quindi mancati testi accademici relativi sia alla situazione italiana che a quella internazionale che hanno potuto fornire dei riferimenti attenti e precisi all'evoluzione delle tematiche e alla loro importanza storica e sociale nella quale sono inseriti i soggetti della ricerca. Tutti i riferimenti sono reperibili sia all'interno del capitolo apposito che nella bibliografia in calce alla tesi. Quest'attività di ricerca ha fornito le basi teoriche da cui tutta la ricerca ha preso l'avvio e da dover si sono costruiti i pilastri per poter strutturare le attività.

La progettazione della ricerca è poi proseguita con la realizzazione di una scaletta di attività da proporre alla classe che potessero essere chiare per l'età degli alunni e alunne ma che allo stesso tempo potessero instillare in loro una visione critica e consapevole delle tematiche trattate.

Si sono quindi individuate diverse letture, sia racconti che albi illustrati, da leggere da parte dell'insegnante sia in lettura autonoma e in seguito si sono progettati dei momenti di condivisione sia libera che guidata attraverso l'utilizzo di diversi strumenti (brain storming, condivisione a gruppi, Philosophy for Children...)

### **2.3.3 Terza fase**

Messa in atto della ricerca educativa attraverso le attività pianificate.

Per le attività sono state pensate, studiate, programmate e messe in atto diverse modalità: letture da parte dell'insegnante, partecipazione al progetto "*Raccontami una storia libera*" dell'Università di Padova, sessioni di Philosophy for Children, brainstorming, Carte di Propp, lavori di gruppo, lavori individuali, realizzazione di manufatti artistici e brevi opere letterarie narrative e poetiche e altre attività emerse in corso d'opera che sono nate spontaneamente dai bambini e bambine e dalla loro libera interpretazione delle esperienze.

Gli strumenti sono stati appositamente selezionati per poter essere facilmente fruibili anche in autonomia dalla classe, con un'introduzione dell'insegnante in modo che le attività e gli elaborati frutto di essere potessero essere il più possibile spontanee e non influenzate dall'intervento dell'adulto.

#### 2.3.4 Quarta fase

(Non presente all'interno della presente tesi di ricerca)

L'ultima fase della ricerca sarà la valutazione dell'impatto delle attività attraverso l'osservazione e l'analisi dei comportamenti e il loro eventuale cambiamento rispetto al punto di partenza in funzione delle tematiche trattate.

Si è scelto di non includere questa parte all'interno della tesi perché, dopo attenta valutazione, è stata reputata una valutazione a lungo termine che verrà svolta nei mesi e negli anni successivi alla realizzazione della ricerca.

Un cambiamento a breve termine in alcuni atteggiamenti e comportamenti fortemente legati a situazioni radicate e rassicuranti non è infatti misurabile nel breve arco temporale ma necessita tempi più lunghi e dilatati durante i quali far sedimentare le nozioni e gli strumenti che potranno poi essere messi in atto attraverso comportamenti e relazioni nel lungo termine.



## Capitolo 3

### Analisi della situazione e fasi preliminari

#### ABSTRACT

All'interno di questo capitolo verrà fornita una panoramica della situazione di partenza realizzata attraverso la risposta ad alcune domande cardine che hanno poi permesso di sviluppare il progetto di ricerca in modo pertinente con il contesto. Viene altresì descritta la fase del consenso informato verso tutte le parti in causa.

#### 3.1 Il contesto

La classe all'interno di cui è stato svolto il progetto "*Una storia libera*" è una classe terza composta da 9 bambine e 12 bambini, tutti di origine italiana. La classe si trova all'interno di un grande plesso a tempo pieno ovvero la Scuola Rodari, circa 360 alunni, facente parte dell'Istituto Comprensivo di Albignasego, il più numeroso della Provincia di Padova. La scuola si trova in un contesto residenziale nella prima cintura della periferia di Padova, della cui area metropolitana Albignasego fa parte. La situazione familiare dei bambini e delle bambine, con le dovute peculiarità legate perlopiù a separazioni, non presenta situazioni non binarie o particolari (non ci sono famiglie omogenitoriali, monogenitoriali...) e tutti i bambini e bambine sono stati scolarizzati fin dalla scuola dell'infanzia o asilo nido. Nessuna delle scuole dell'infanzia da cui provenivano i bambini o le bambine propone progetti relativi agli stereotipi di genere all'interno dei loro percorsi.

Riguardo alla composizione familiare dei bambini e delle bambine, l'ho ritenuto un dato fondamentale per molti motivi legati agli stereotipi.

*“In una famiglia di genitori eterosessuali, conviventi ci si confronta costantemente con la ripartizione tra maschi e femmine delle attività e delle responsabilità legate alla cura dei figli e figlie, all'igiene domestica e a ogni necessità quotidiana di tutti e di tutte coloro che la compongono (igiene, spesa, preparazione dei pasti). Gli studi e le ricerche ci restituiscono costantemente l'ineguaglianza nella distribuzione del lavoro domestico. Ineguaglianza che, non risultando influenzata da fattori quali il reddito individuale dei coniugi, l'aver o meno un lavoro, il tipo di lavoro svolto e la quantità di ore occupate, il grado di cultura e la classe sociale, dipende evidentemente dal discrimine di genere”<sup>70</sup>*

Sempre a riguardo della tematica proprio la ripartizione del lavoro di cura risulta essere una costante *“In Italia le donne dedicano in media 5,1 ore al giorno al lavoro domestico e di assistenza non retribuito. Gli uomini 2,1”<sup>71</sup>*

La condizione sociale e la situazione familiare sono stati quindi dati fondamentali per poter analizzare al meglio il contesto e contestualizzare di conseguenza la ricerca senza tralasciare nessun dettaglio.

---

<sup>70</sup> Fieri E., Franchi G., Lancia G., Marini S., (2015) *“Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi un futuro”*, Ed. Settenove, Cagli (PU)

<sup>71</sup> Seager J., (2020), *“L'atlante delle donne”*, ADD Editore, Milano

### 3.2 Le domande

Nella primissima fase della ricerca, come già anticipato nel capitolo precedente, sono state poste delle domande di carattere generale che hanno permesso di delineare al meglio la situazione della classe anche sulla base dell'analisi svolta sulle attività svolte negli anni precedenti e quindi sulla conoscenza diretta del contesto.

La principale domanda è stata:

*I bambini riportano stereotipi di genere?*

Una domanda ampia che però mi ha permesso di sondare al meglio il terreno della ricerca.

La risposta inequivocabile che, anche con il confronto con le colleghe, ho potuto dare a questa domanda è stata: SI.

Sia i bambini che le bambine riportano forti e radicati stereotipi di genere. Il dato non mi ha per nulla sorpreso in quanto, come abbiamo visto nel capitolo dedicato alla parte teorica, gli stereotipi di genere cominciano a formarsi fin dalla nascita e in alcuni casi vengono incentivati dai comportamenti e atteggiamenti che si vedono e respirano all'interno del contesto familiare.

*“I ruoli stereotipati di genere sono diffusamente interiorizzati nei primi anni di vita, con una tendenza alla riduzione di questo condizionamento nel passaggio all'adolescenza”<sup>72</sup>*

---

<sup>72</sup> Tintori A., Ciancimino G., Palomba R., Clementi C., Cerbara L., (2021) “*The Impact of Socialisation on Children’s Prosocial Behaviour. A Study on Primary School Students*” CNR - IRPSS, Roma <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/22/12017> (testo tratto dalla nota stampa)

La famiglia in questo svolge un ruolo cruciale (e altrettanto fa la scuola in senso contrario) “*La riproduzione delle disuguaglianze di genere avviene mediante l’interiorizzazione di specifici stereotipi, l’adesione all’idea che esistano ruoli sociali differenziati, stabilendo squilibri che perpetuano una visione sessista. Come i dati dimostrano, la convinzione dell’esistenza di ruoli di genere, predeterminati e rigidi, che prevedono il primato dell’uomo nelle posizioni apicali di carriera e quello della donna negli oneri di cura e assistenza familiare, viene acquisita fin dai primi anni di vita attraverso la socializzazione primaria e categorie interpretative che stereotipizzano il contesto sociale. Le disuguaglianze si riproducono fortemente in ambito familiare ove i più piccoli, anche per imitazione, seguono condizionamenti che appaiono attenuarsi nel corso della crescita, ma più nelle femmine che nei maschi. È chiaro, dunque, il ruolo cruciale dell’educazione scolastica nello sradicamento di vincoli che compromettono il benessere e l’equità di genere, nonché lo sviluppo economico*”<sup>73</sup>

Dopo aver riscontrato la presenza degli stereotipi di genere, quindi, ho proseguito con la seconda domanda:

*Quali sono gli stereotipi di genere più diffusi?*

Anche in questo caso la domanda molto ampia mi ha permesso di analizzare la tematica a 360° andando ad osservare i bambini in ogni situazione scolastica, in particolare nelle situazioni di gioco e interazione

---

<sup>73</sup> Tintori A., Ciancimino G., Palomba R., Clementi C., Cerbara L., (2021) “*The Impact of Socialisation on Children’s Prosocial Behaviour. A Study on Primary School Students*” CNR - IRPSS, Roma <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/22/12017> (testo tratto dalla nota stampa)

liberi durante l'intervallo del mattino e durante la pausa pranzo nel momento successivo al pasto, momenti in cui la scuola predilige attività non strutturate.

Fin dalla prima classe i bambini e le bambine hanno riportato una forte differenziazione in base al sesso sia nella scelta dei giochi, sia nella scelta dei compagni o compagne con cui giocare.

È da sottolineare però che questa differenziazione è andata via via aumentando nel corso degli anni.

Per quanto riguarda le bambine lo stereotipo più diffuso è, come del resto confermano anche altre ricerche, quello della principessa che si concretizza nella scelta del colore rosa, nell'atteggiamento debole, della persona che deve essere protetta e nella scelta di accessori e vestiario con lustrini, paillettes etc. In tre casi le bambine, in classe prima, non erano legate a questi stereotipi ma la situazione è cambiata notevolmente nel corso degli anni. Con la diffusione poi di contenuti multimediali che sono stati fruiti in maniera continuativa, si è diffuso lo stereotipo di genere che vuole la donna come bellissima e cattiva (possibilmente con vestiario succinto) in grado di usare le parole come coltelli e dare risposte taglienti.

Per quanto riguarda i bambini lo stereotipo più diffuso è sempre stato, ed è tuttora, quello della forza fisica: il più veloce, il più forte, il più richiesto nel gioco.

Queste visioni ben distinte di cosa sia un maschio e di cosa sia una femmina si sono presentate fin dall'inizio del percorso di scuola primaria in alcuni

bambini e bambine in modo più radicato di altrø ma comunque non hanno tardato a diffondersi in molti casi anche incentivati da mode del momento.

Come conferma anche la già citata ricerca del CNRR la tendenza della classe rispecchia quella nazionale *“L’analisi dei risultati mostra tra i bambini un livello di adesione medio-alto al ruolo stereotipato sia maschile (58,6%) sia femminile (52,9%), ossia all’idea che capacità, come fare il poliziotto, il presidente, lo scienziato e comandare al lavoro siano di dominio dei maschi, mentre pulire la casa, cucinare, fare la spesa e occuparsi dei figli siano di ordine femminile”*<sup>74</sup>

L’ultimo interrogativo iniziale che mi sono posta è stato quello riguardo allo storico sul tema di bambini e bambine ovvero:

*Hanno avuto modo di approcciare a queste tematiche?*

Essendo docente di classe fin dall’inizio del loro percorso nella scuola primaria ho potuto ripercorrere facilmente il loro percorso che dettaglierò qui di seguito.

### **3.3 Attività precedenti riguardo gli stereotipi di genere**

Essendo personalmente coinvolta nel contesto classe e nella sua evoluzione nell’andamento del percorso scolastico ho potuto ricostruire un contesto abbastanza dettagliato relativo alla situazione iniziale della classe in relazione alle tematiche trattate all’interno della tesi.

---

<sup>74</sup> Ibidem

Nel corso delle precedenti classi, classe prima e seconda, i bambini e le bambine erano già venuti/e a contatto con le tematiche relative agli stereotipi di genere.

Nel corso della classe prima le tematiche erano state affrontate durante 5 ore di educazione civica, tre delle quali dedicate alla celebrazione della “Festa della donna” e altre due dedicate alla lettura di albi illustrati che toccavano il tema: “*Zog*” di Julia Donaldsson e Axel Scheffler<sup>75</sup> e “*L’ippocampo, un papà speciale*” di Eric Carle<sup>76</sup>. Durante la lettura e la visione di questi albi, rimasti poi a disposizione dei bambini e delle bambine, si erano andati ad approfondire le tematiche legate al ruolo del padre e quelle legate alla possibilità di poter scegliere cosa diventare e quale carriera intraprendere attraverso conversazioni dirette con la classe, l’ascolto delle parti che maggiormente avevano interessato alunni ed alunne e riproducendo nel quaderno e in cartelloni appesi in classe le osservazioni emerse. Ovviamente, vista l’età dei bambini e delle bambine, le attività sono servite soprattutto per far comprendere, nelle giuste misure, che sono possibili visioni alternative a quella, già molto radicata nella classe prima, che vede i maschi come forti e veloci e le femmine come dolci esseri indifesi.

Durante la classe seconda si sono andati ad introdurre dei momenti di aperta conversazione, chiamati “filosofia”, che permettessero ai bambini di affrontare queste tematiche in piena libertà e che portassero alla consequenziale presa di consapevolezza di tali stereotipi e della loro presenza costante all’interno della vita quotidiana.

---

<sup>75</sup> Donaldson J., Scheffler A., (2010) “*Zog*”, Emme Edizioni, San Dorligo della Valle

<sup>76</sup> Carle E., (2005) “*L’ippocampo un papà speciale*”, Edizioni Mondadori, Milano

Tali appuntamenti, tenuti da me, sono stati ispirati dalla metodologia della Philosophy for Children che permette di far esprimere i bambini e le bambine in un'ottica di condivisione e cooperazione ed in piena libertà, senza giudizio alcuno.

Gli albi proposti durante la classe seconda sono stati:

Sempre durante la classe seconda la classe ha avuto modo di partecipare a tre incontri facenti parte del progetto “*Attivamente*” di Fondazione Cariparo intitolati “*Scelte libere*” e tenuti da due specialiste dell'associazione “*Gea Mater Onlus*”<sup>77</sup> di Lendinara (RO). All'interno dei tre incontri, ai quali ho assistito direttamente, sono stati letti i tre albi illustrati e la lettura è stata seguita da una breve discussione con i bambini e la realizzazione di un manufatto artistico da parte loro.

I tre incontri si sono così strutturati:

Primo incontro: Lettura dell'albo illustrato “*Mi piace Spiderman, e allora?*” Di Giorgia Vezzoli e Massimiliano di Lauro<sup>78</sup> seguita dalla realizzazione di uno zainetto con una borsina di carta da decorare a proprio piacimento.

Secondo incontro: Lettura dell'albo illustrato “*C'è qualcosa di più noioso di una principessa rosa?*” Di Raquel Díaz Reguera<sup>79</sup> seguito dalla realizzazione di un vestito con piccoli pezzi di stoffa e altri oggetti di recupero.

---

<sup>77</sup> <https://www.geamater.it/>

<sup>78</sup> Vezzoli G., Di Lauro M., “*Mi piace Spiderman e allora?*”, Ed. Settenove, Cagli (PU), 2014

<sup>79</sup> Díaz Reguera R., (2013) “*C'è qualcosa di più noioso di una principessa rosa?*”, Cagli (PU), Ed. Settenove,

Terzo incontro: Lettura dell'albo illustrato "*Ettore l'uomo straordinariamente forte*" di Magali Le Huche<sup>80</sup> seguito dalla realizzazione di un pon pon con lana e il supporto del cartoncino.

Questa serie di incontri avvenuti nel mese di maggio 2022 a cadenza settimanale è stata molto rilevante per i bambini e le bambine in quanto realizzati da personale esterno alla scuola, fattore che ha permesso di trattare in maniera oggettiva le tematiche analizzandole al meglio con approfondimenti ulteriori.

Tali incontri hanno fornito ai bambini una base solida che è stata sfruttata al meglio per la realizzazione del progetto avvenuto da ottobre 2022 a gennaio 2023.

Alla proposta del progetto di tesi la classe era quindi già avvezzata alle tematiche che si sono poi andate a trattare. Questa caratteristica era stata presa in considerazione al momento della scelta del target a cui sottoporre il progetto.

Inizialmente infatti la mia idea era quella di proporlo a tutto il plesso (17 classi) ma valutando le diversità delle varie classi è stato scelto poi di proporlo al livello classi terza (4 classi). Dopo un'ulteriore valutazione fatta con il prof. Trappolin, relatore della tesi, è stato scelto di proporre una versione pilota del progetto solo nella sezione in cui sono titolare di cattedra proprio perché conoscendo già le tematiche il progetto avrebbe avuto una maggiore risonanza.

Non è da escludere che nei prossimi anni il progetto verrà sottoposto a tutto il plesso o all'istituto comprensivo.

---

<sup>80</sup> Le Huche M., (2014) "*Ettore l'uomo straordinariamente forte*", Cagliari (PU), Ed. Settenove,

### 3.4 Il consenso informato

Lo step successivo e fondamentale è stato quello relativo al consenso informato di tutte le parti.

Sono partita con la redazione di un piano del progetto<sup>81</sup> di massima che è stata sottoposta in primis all'interclasse del plesso. Ricevuto il nulla osta e l'approvazione da questo primo organo il progetto è stato inviato alla referente progetti dell'Istituto comprensivo.

Una volta verificata l'idoneità della scheda progetto proposta la referente progetti dell'Istituto ha rinviato tutto all'approvazione da parte del Collegio Docenti che a sua volta ha approvato il tutto.

I genitori sono stati informati del progetto durante la prima assemblea di classe dell'anno durante la quale è stato descritto accuratamente ogni step e gli obiettivi finali.

L'aver potuto contare su di uno storico in merito ha potuto far sì che l'approvazione fosse serena e senza intralci e, a parte alcune domande organizzative dei genitori (relative a in quale orario si sarebbero svolti gli appuntamenti dedicati) non vi sono state perplessità a riguardo.

I bambini e le bambine sono stati informati da me del fatto che alcune delle attività svolte in classe sarebbero state riportate all'interno del documento di laurea. Ho ritenuto fondamentale informare ognuno di loro e dedicare un momento a soddisfare le loro curiosità in merito e chiarire eventuali

---

<sup>81</sup> Il documento ufficiale presentato alla Referente Progetti di plesso e al Collegio docenti è presente nell'appendice della presente tesi

dubbi legati alle attività, alle storie scelte e al valore del loro lavoro all'interno dell'ambito scolastico.

### **3.5 Condivisione e team docenti**

Fin dalla redazione del progetto il team docenti di classe è stato coinvolto sia per conoscenza delle ore in cui si sarebbe svolto il progetto, e in secondo luogo per il ruolo di supporto a tutta l'attività svolta.

In particolare, la docente complementare ha dato un importante supporto dal punto di vista della disponibilità di tempo e nel mettere a disposizione le ore di Educazione Civica nonché del confronto su comportamenti, atteggiamenti e conversazioni emerse fra i bambini e le bambine importanti per la ricerca.



## Capitolo 4

### Progettazione

#### ABSTRACT

All'interno di questo capitolo si andrà ad analizzare la progettazione vera e propria della ricerca, come si sono scelti gli strumenti e quali modalità di lavoro sono state selezionate.

Una parte importante sarà dedicata all'analisi dello strumento testuale risultato poi fondamentale per la realizzazione del progetto vero e proprio.

#### 4.1 I testi

L'intero progetto ha basato la sua riuscita sullo storytelling inteso sia come lettura da parte dei bambini e delle bambine, da parte dell'insegnante ma anche la realizzazione e reinterpretazione di testi scritti sulla base della propria visione critica e delle competenze raggiunte. Questa scelta è stata guidata dopo aver preso in considerazione i punti di vista di diverse figure pedagogiche a riguardo proprio della narrazione in relazione con i bambini.

Micaela Mecocci, nel suo testo a commento delle favole cosmiche di Maria Montessori, afferma: *“È importantissimo tenere a mente che più che la trasmissione di informazioni, quello che conta quando narriamo è innescare una scintilla di curiosità nel bambino [o bambina, nda] nei confronti di un sistema, un meccanismo, un funzionamento. Che si tratti del cosmo, o delle prime forme di vita, o dei primi agglomerati sociali, o del sistema linguistico-matematico, quello che farà scattare nel bambino la voglia di esplorare, comprendere, sperimentare, non sarà l'informazione*

*nuova in sé, ma la presa di coscienza di quali siano le regole che sottostanno a un sistema che ci tocca così da vicino*<sup>82</sup>

La narrazione riveste quindi un ruolo preponderante in tutte le fasi dell'apprendimento e può essere quindi un canale privilegiato per trattare tematiche in modo parallelo alla narrazione stessa andando a stimolare l'innata curiosità e senso di giustizia dei bambini e delle bambine.

*“Quando raccontiamo una storia parliamo proprio all'immaginazione del bambino”*<sup>83</sup>

Per trattare la tematica chiave della ricerca, ovvero gli stereotipi di genere, sono stati scelti due testi molto diversi fra loro ma che allo stesso tempo hanno potuto rivelare degli aspetti diversi legati alla tematica.

#### **4. 1.1 “La canzone di Elena”**

Il primo testo selezionato per il progetto è stato il testo *“La canzone di Elena”*<sup>84</sup> di Beatrice Masini e Daniela Iride Murgia scritto all'interno del progetto “Storie libere” dell'Università di Padova in occasione dei suoi 800 anni.

Il libro tratta la storia di Elena Cornaro Piscopia, prima donna al mondo laureata (nel 1678) , proprio presso l'Ateneo patavino. La sua storia è stata

---

<sup>82</sup> Mecocci M., (2019) “Narrare il vero: le favole cosmiche nella pedagogia Montessori”, Terra Nuova Edizioni, Firenze, p.13

<sup>83</sup> Ibidem, p. 14

<sup>84</sup> Masini B., Murgia D.I., (2021) *“La canzone di Elena”*, Carthusia edizioni, Milano

riscoperta recentemente ed è molto legata agli stereotipi che da sempre hanno ingabbiato le donne nel corso dei secoli. Vista la vicinanza geografica in cui sono avvenuti i fatti e quindi la possibilità di poter approfondire in loco ho ritenuto l'opera un ottimo ponte per poter trattare i temi legati agli stereotipi di genere.

Di seguito un breve excursus sulla vita di Elena Cornaro Piscopia.

*“Elena Lucrezia Cornaro Piscopia è famosa e ammirata per essere la **prima donna laureata al mondo** e, come è noto, si è laureata presso l’Università di Padova. Di lei sono noti l’eccezionale intelligenza, l’amore per lo studio, la vocazione religiosa; meno conosciuta, forse, è la particolare vicenda che porta al raggiungimento della laurea in filosofia.*

*Estratto del verbale di laurea: “Helena Lucretia Cornelia predicta philosophiæ magistra et doctrix acclamata fuit” (Archivio Unipd)*

*Nata a Venezia nel 1646, Elena Lucrezia è figlia di Giovanni Battista Cornaro Piscopia, esponente di una nobile famiglia patrizia di Venezia; i Cornaro Piscopia, però, non godono più del notevole prestigio dei secoli passati e sono da tempo in declino. Giovanni Battista cerca di risollevarne il rango della famiglia facendone raccogliere le memorie e riacquistando per intero il palazzo avito. Egli, inoltre, partecipa attivamente alla vita pubblica, senza però conseguire gli obiettivi sperati e rimanendo sempre relegato a magistrature secondarie, nonostante l’acquisizione della prestigiosa carica di Procuratore di San Marco. È dunque sullo sfondo di questo particolare contesto familiare che va collocata la vicenda della laurea di Elena Lucrezia; infatti, alla luce di tale situazione, si possono*

*comprendere le ragioni del deciso supporto con cui Giovanni Battista incoraggia la figlia allo studio, all'attività accademica e al conseguimento della laurea. Proprio quest'ultima, unita alle eccezionali (e già al tempo indiscusse) doti di Elena, diventa occasione per riscattare l'onore e ridare lustro alla famiglia. A questo proposito, è interessante notare come Elena Lucrezia sia assolutamente conscia del ruolo affidatole dal padre e pronta a farsene carico, sebbene sembri maggiormente desiderosa di condurre una vita ritirata, più incline alla modestia e alla riservatezza che all'esibizione e allo sfoggio erudito.*

*La sua brillantezza e la sua attitudine allo studio sono riconosciute dal parroco di San Luca, Giovanni Battista Fabris, il quale la indirizza agli studi classici, seguendola personalmente nello studio del greco; alla morte del Fabris succederà nell'insegnamento Alvise Gradenigo, amico dei Cornaro e uomo di notevole cultura. Il latino le è insegnato da Giovanni Valier, canonico di San Marco. Elena Lucrezia si dedica allo studio della teologia sotto la guida di Felice Rotondi, docente a Padova. Inoltre, va sottolineato come le straordinarie doti di Elena Lucrezia le abbiano permesso di estendere la propria cultura a molteplici discipline, dagli studi classici alle lingue, imparando francese, spagnolo ed ebraico, fino a musica, astronomia, matematica, geografia e scienze naturali. L'incontro fondamentale è però quello con Carlo Rinaldini, illustre studioso di filosofia e matematica e docente di filosofia presso l'Università di Padova, il quale segue Elena nella formazione di una solida cultura filosofica e instaura con lei una duratura amicizia, frequentando assiduamente casa Cornaro. È verosimile che solo in seguito alla consuetudine con un tale*

*eminente docente dello Studio patavino diventi possibile prendere concretamente in considerazione l'eventualità di una laurea.*

*Così, intorno al 1677 viene presentata la domanda per la laurea in teologia, la quale, ed è degno di nota, non incontra ostacoli di natura politica: infatti un simile avvenimento non può che portare prestigio all'Ateneo, in quel momento in declino, e anche i teologi padovani, confortati dai pareri dei colleghi di Parigi e di Lovanio, concordano sulla liceità della richiesta e apprestano un cerimoniale adeguato all'eccezionale circostanza. Ad opporsi è però il cardinale Gregorio Barbarigo, vescovo di Padova e cancelliere dell'Università, il cui consenso è necessario per ogni dottorato in teologia: egli non ritiene pensabile la concessione della laurea in teologia, e in generale è dell'opinione che "dottorar una donna" fosse "uno sproposito" cui non si poteva condiscendere, "se non vogliamo renderci ridicoli a tutto il mondo". È per questo deciso rifiuto che si giunge, infine, ad un compromesso: la laurea in filosofia. Così, il 25 giugno 1678, assistita dal Rinaldini, Elena Lucrezia Cornaro Piscopia può sostenere la propria dissertazione davanti al Sacro Collegio dei medici e dei filosofi e ricevere dalle mani del maestro le insegne dottorali e la corona d'alloro.*

*Elena Lucrezia è dunque la prima donna laureata nel mondo, ed è senza dubbio una figura eccezionale: è eccezionale per la sua fama, già prima della laurea e non solo in Italia, per erudizione, cultura scientifica, e conoscenza delle lingue straniere; e non meno eccezionale è proprio la vicenda della sua laurea, che nasce da una particolare condizione familiare e che pertanto non è promotrice di una presenza femminile all'Università*

*(per la quale bisognerà aspettare ancora a lungo...) ma che è piuttosto legata alle straordinarie doti della sua persona. Più che un inizio, dunque, Elena Lucrezia è forse da intendersi come un segno premonitore: et excellentissima Helena Lucretia Cornelia predicta philosophiæ magistra et doctrix acclamata fuit.*<sup>85</sup>

La particolarità della storia di Elena Lucrezia Cornaro Piscopia è stata da me ritenuta un valido gancio per trattare le tematiche del progetto anche in un'ottica di realizzazione personale e apertura a tutte le possibilità che possono sembrare precluse, o perlomeno più difficili da perseguire, per le donne in generale.

#### 4. 1.1 “Biancaneve”

Il secondo testo preso in considerazione per trattare gli stereotipi di genere ma soprattutto per il lavoro pratico che il progetto ha portato con sé è stata la classica fiaba di Biancaneve dei fratelli Grimm.

La scelta di questa fiaba è stata dettata in primis dalla necessità di una narrazione che fosse nota a tutti e tutte.

La seconda motivazione che è stata presa in considerazione è stata relativa alla narrazione in sé ovvero all'analisi dei personaggi e al loro comportamento.

Questa fiaba mi ha permesso di poter lavorare su diverse tipologie di stereotipi che in altre fiabe erano assenti.

---

<sup>85</sup> <https://800anniunipd.it/storia/elena-lucrezia-cornaro-piscopia/>

Di seguito la versione della fiaba che è stata letta in classe, ovvero l'originale dei fratelli Grimm.

*“Una volta, in inverno inoltrato, mentre i fiocchi di neve cadevano dal cielo come piume, una regina cuciva seduta accanto a una finestra dalla cornice d'ebano. E, mentre cuciva e alzava gli occhi per guardare la neve, si punse un dito e tre gocce di sangue caddero nella neve. Il rosso era così bello su quel candore, che ella pensò fra sé: "Avessi un bambino bianco come la neve, rosso come il sangue e nero come il legno della finestra! ."*

*Poco tempo dopo, diede alla luce una bimba bianca come la neve, rossa come il sangue e con i capelli neri come l'ebano; e, per questo, la chiamarono Biancaneve. E, quando nacque, la regina morì.*

*Dopo un anno, il re prese di nuovo moglie: una donna bella, ma orgogliosa; non poteva tollerare che qualcuno la superasse in bellezza. Possedeva uno specchio e, quando vi si specchiava, diceva: -Specchio fatato, in questo castello, hai forse visto aspetto più bello?-E lo specchio rispondeva:-E' il tuo, Regina, di tutte il più bello!-Ed ella era contenta, perché, sapeva che lo specchio diceva la verità.*

*Ma Biancaneve cresceva, diventando sempre più bella e, quand'ebbe sette anni, era bella come la luce del giorno e più bella della regina stessa.*

*Una volta che la regina interrogò lo specchio: -Specchio fatato, in questo castello, hai forse visto aspetto più bello? - Lo specchio rispose:-Il tuo aspetto qui di tutte è il più bello, ma Biancaneve dalla chioma corvina è molto più bella della Regina!-*

*All'udire queste parole, la regina allibì e sbiancò per l'ira e l'invidia. Da quel momento in poi, la sola vista di Biancaneve la sconvolgeva, tanto la odiava. Invidia e superbia crebbero a tal punto in lei, da non lasciarle più pace n, giorno n, notte.*

*Allora chiamò un cacciatore e disse: -Conduci la bambina nella foresta selvaggia, non voglio più vederla. Uccidila e portami i polmoni e il fegato come prova della sua morte-. Il cacciatore obbedì e condusse Biancaneve lontano, ma quando estrasse il coltello per trafiggere il suo cuore innocente, ella si mise a piangere e disse: -Ah, caro cacciatore, risparmiami la vita! Me ne andrò nel bosco e non farò mai più ritorno a casa-.*

*Ed ella era tanto bella, che il cacciatore ne ebbe pietà e disse: -Va' pure, povera bimba-. "Le bestie feroci ti divoreranno ben presto" pensava; ma sentiva che gli si era levato un grosso peso dal cuore, non dovendola più uccidere. E siccome, proprio in quel momento, arrivò di corsa un cinghiale, lo sgozzò, gli tolse i polmoni e il fegato e li portò alla regina come prova.*

*Ella, nella sua bramosia, li fece cucinare sotto sale e li divorò credendo di mangiare polmoni e il fegato di Biancaneve.*

*Intanto la povera bambina era tutta sola nella grande foresta, e aveva tanta paura che temeva anche le foglie degli alberi e non sapeva cosa fare per porsi in salvo. Allora si mise a correre e corse sulle pietre aguzze e fra le spine; le bestie feroci le passavano accanto, ma senza farle alcun male. Corse finché, la ressero le gambe; sul far della sera, vide una piccola casetta e vi entrò per riposarsi. Nella casetta ogni cosa era minuscola ma straordinariamente linda e aggraziata. C'era un tavolino ricoperto da una candida tovaglietta e apparecchiato con sette piattini: ogni piattino aveva il suo cucchiaino, sette coltellini, sette forchettine e sette bicchierini.*

*Lungo la parete, l'uno accanto all'altro, c'erano sette lettini, coperti di candide lenzuola. Biancaneve aveva tanta fame e tanta sete che mangiò un po' di verdura e di pane da ciascun piattino, e bevve una goccia d vino da ogni bicchierino, poiché, non voleva portare via tutto a uno solo.*

*Poi, dato che era tanto stanca, si sdraiò in un lettino ma non ce n'era uno che le andasse bene: questo era troppo lungo, quell'altro troppo corto; finalmente il settimo fu quello giusto, vi si coricò, si raccomandò a Dio e si addormentò. Quando fu buio arrivarono i padroni di casa: erano sette nani che estraevano i minerali dai monti. Accesero le loro sette candeline e, quando la casetta fu illuminata, si accorsero che era entrato qualcuno, perché, non era tutto in ordine come l'avevano lasciato. Il primo disse: - Chi è seduto sulla mia seggiola? - Il secondo: -Chi ha mangiato dal mio piattino? -. Il terzo. -Chi ha preso un pezzo del mio panino? -. Il quarto: - Chi ha mangiato un po' della mia verdura? -. Il quinto: -Chi ha usato la mia forchettina? -. Il sesto: -Chi ha tagliato con il mio coltellino? -. Il settimo: -Chi ha bevuto dal mio bicchierino? - Poi il primo si guardò intorno e vide che il suo letto era un po' schiacciato e disse: -Chi ha schiacciato il mio lettino? -. Gli altri arrivarono di corsa e gridarono: -Anche nel mio c'è stato qualcuno! -. Ma il settimo, quando guardò nel suo lettino, vi scorse Biancaneve addormentata. Allora chiamò gli altri che accorsero e, gridando di meraviglia, presero le loro sette candeline e illuminarono Biancaneve. -Ah, Dio mio! ah, Dio mio! - esclamarono -che bella bambina! - E la loro gioia fu tale che non la svegliarono ma la lasciarono dormire nel lettino. Il settimo nano dormì con i suoi compagni: un'ora con ciascuno, e la notte passò. Al mattino, Biancaneve si svegliò e, vedendo i sette nani, s'impaurì. Ma essi le chiesero con gentilezza: -Come ti chiami? -. -Mi chiamo Biancaneve- rispose. -Come hai fatto ad arrivare fino alla nostra casa? - chiesero ancora i nani. Allora ella si mise a raccontare che la sua matrigna voleva farla uccidere, ma il cacciatore le aveva risparmiato la vita ed ella aveva corso tutto il giorno, finché, aveva trovato la casina. I nani dissero: -Se vuoi provvedere alla nostra casa, cucinare, fare i letti, lavare, cucire e fare la calza, e tenere tutto in ordine e ben pulito, puoi rimanere*

*con noi e non ti mancherà nulla-. Biancaneve promise che avrebbe fatto tutto ciò, e tenne in ordine la loro casetta.*

*La mattina i nani andavano nei monti in cerca di minerali e di oro, la sera ritornavano e la cena doveva essere pronta. Durante la giornata la fanciulla era sola e i nani la misero in guardia dicendole: -Fai attenzione alla tua matrigna, farà in fretta a sapere che tu sei qui: non aprire a nessuno-. Ma la regina, credendo di aver mangiato il fegato e i polmoni di Biancaneve, non pensava ad altro se non ch'ella era di nuovo la prima e la più bella; andò davanti allo specchio e disse: -Specchio fatato, in questo castello, hai forse visto aspetto più bello? -E lo specchio rispose:-Il tuo aspetto qui di tutte è il più bello. Ma lontano da qui, in una casina di sette nani, piccina piccina, è Biancaneve dalla chioma corvina molto più bella della Regina! - La regina inorridì poiché, sapeva che lo specchio non mentiva e capì che il cacciatore l'aveva ingannata e che Biancaneve era ancora in vita.*

*E, siccome lo specchio le aveva rivelato che la bambina si trovava fra i monti, presso i sette nani, si mise a pensare nuovamente a come fare per ucciderla: perché, se non era la più bella in tutto il paese, l'invidia non le dava requie.*

*Pensa e ripensa, si tinse il viso e si travestì da vecchia merciaia, riuscendo a rendersi perfettamente irriconoscibile.*

*Così camuffata, passò i sette monti e arrivò fino alla casa dei sette nani; bussò alla porta e gridò: -Roba bella, comprate! comprate! -. Biancaneve diede un'occhiata fuori dalla finestra e disse: -Buon giorno, buona donna, cosa avete da vendere? -. -Roba buona, roba bella- rispose la vecchia - stringhe di tutti i colori. - E, così dicendo, ne tirò fuori una di seta variopinta e gliela mostrò. "Questa brava donna posso lasciarla entrare" pensò Biancaneve "ha buone intenzioni."*

*Apri la porta e si comprò la stringa colorata. -Aspetta bimba- disse la vecchia -come se conciata! Vieni per una volta voglio allacciarti io come si deve! - Biancaneve non sospettò nulla di male, le si mise davanti e si lasciò allacciare con la stringa nuova. Ma la vecchia strinse tanto e così rapidamente che a Biancaneve mancò il respiro e cadde a terra come morta. -Finalmente la tua bellezza è tramontata! - disse la perfida donna, e se ne andò. Poco dopo, a sera, ritornarono i sette nani: come si spaventarono nel vedere la loro cara Biancaneve distesa a terra, immobile come se fosse morta!*

*La sollevarono e, vedendo che aveva la vita troppo stretta, tagliarono la stringa. Allora ella incominciò a respirare a fatica, poi, a poco a poco, riprese vigore. Quando i nani udirono ciò che era accaduto, dissero: -La vecchia merciaia non era altri che la regina. Sta' in guardia, e non lasciar entrare nessuno, mentre noi non ci siamo! -. Ma la regina cattiva, appena a casa, andò davanti allo specchio e domandò: -Specchio fatato, in questo castello, hai forse visto aspetto più bello? -E lo specchio rispose:-Il tuo aspetto qui di tutte è il più bello. Ma lontano da qui, in una casina di sette nani, piccina piccina, è Biancaneve dalla chioma corvina molto più bella della Regina! -All'udire queste parole, il sangue le afflù tutto al cuore dallo spavento, poiché, vide che Biancaneve era tornata a vivere. Così si rimise nuovamente a pensare a come potesse sbarazzarsene e pensò di utilizzare un pettine avvelenato. Poi si travestì e prese nuovamente le sembianze di una povera donna, del tutto diversa dalla precedente, però. Passò i sette monti e giunse alla casa dei nani; bussò alla porta e gridò: -Roba bella, comprate! comprate! -. Biancaneve diede un'occhiata fuori e disse: -Non posso lasciar entrare nessuno-. Ma la vecchia disse: -Guarda un po' che bei pettini! -. Tirò fuori quello avvelenato e glielo mostrò. Alla bambina*

*piacque tanto che si lasciò raggirare, aprì la porta e lo comprò. Poi la vecchia disse: -Lascia che ti pettini-.*

*Biancaneve non sospettò nulla di male, ma come la vecchia le infilò il pettine fra i capelli, il veleno agì e la fanciulla cadde a terra come morta. - Finalmente è finita per te! - disse la vecchia, e se ne andò. Ma, per fortuna era quasi sera e i sette nani stavano per ritornare. Non appena videro Biancaneve distesa a terra come morta, pensarono subito a un nuovo imbroglio della cattiva matrigna; si misero a cercare e trovarono il pettine avvelenato.*

*Come l'ebbero tolto, Biancaneve si riebbe e raccontò ciò che le era accaduto. Allora essi le raccomandarono ancora una volta di stare attenta e di non aprire la porta a nessuno. A casa, la regina si mise davanti allo specchio e disse: -Specchio fatato, in questo castello, hai forse visto aspetto più bello? -Come al solito lo specchio rispose:-Il tuo aspetto qui di tutte è il più bello. Ma lontano da qui, in una casina di sette nani, piccina piccina, è Biancaneve dalla chioma corvina molto più bella della Regina! -A queste parole, ella rabbrivì e fremette per la collera. Poi gridò: -Biancaneve deve morire, dovesse costarmi la vita. - Andò in una stanza segreta dove nessuno poteva entrare e preparò una mela velenosissima. Di fuori era così bella rossa, che invogliava solo a vederla, ma chi ne mangiava un pezzetto doveva morire. Quando la mela fu pronta, ella si tinse il viso e si travestì da contadina; così camuffata passò i sette monti e arrivò fino alla casa dei nani. Bussò, Biancaneve si affacciò alla finestra e disse: -Non posso lasciar entrare nessuno, i nani me l'hanno proibito! -. -Non importa- rispose la contadina -venderò lo stesso le mie mele. Tieni, voglio regalartene una. - -No- disse Biancaneve, -non posso accettar nulla. - -Hai forse paura del veleno? - disse la vecchia. -Facciamo così: tu mangerai la parte rossa e io quella bianca. - Ma la mela era fatta con tanta arte che soltanto la parte*

*rossa era avvelenata. Biancaneve desiderava tanto la bella mela e, quando vide che la contadina ne mangiava non poté, più trattenersi e allungò la mano per farsi dare la sua metà. Ma al primo boccone, cadde a terra morta. Allora la regina disse: -Questa volta nessuno ti risveglierà! -. Tornò a casa e domandò allo specchio: -Specchio fatato, in questo castello, hai forse visto aspetto più bello? -Finalmente lo specchio rispose:-E' il tuo, Regina, di tutte il più bello!-E il cuore invidioso finalmente ebbe pace, se ci può essere pace per un cuore invidioso.*

*A sera, quando i nani tornarono a casa, trovarono Biancaneve distesa a terra: dalle sue labbra non usciva respiro, era morta. La sollevarono, guardarono se vi fosse qualcosa di velenoso, le slacciarono le vesti, le pettinarono i capelli, la lavarono con acqua e vino, ma inutilmente: la cara bambina era morta e non si ridestò. La distesero allora in una bara, vi si sedettero accanto tutti e sette e la piansero per tre giorni interi. Poi volevano sotterrarla, ma ella era ancora così fresca, le sue guance erano così belle rosse da farla sembrare ancora in vita. Allora dissero -Non possiamo seppellirla nella terra nera- e fecero fare una bara di cristallo, perché, la si potesse vedere da ogni lato, ve la deposero, vi misero sopra il suo nome, a caratteri d'oro, e scrissero che era figlia di re. Poi esposero la bara sul monte, e uno di loro vi rimase sempre a guardia. Anche gli animali vennero a piangere Biancaneve: prima una civetta, poi un corvo e infine una colombella. Biancaneve giacque per molto, molto tempo nella bara, ma non si decompose: sembrava che dormisse poiché, era ancora bianca come la neve, rossa come il sangue e nera come l'ebano.*

*Ma un bel giorno un principe capitò nel bosco e si recò a pernottare nella casa dei nani. Vide la bara di Biancaneve sul monte e lesse ciò che vi era*

*scritto a caratteri d'oro. Allora disse ai nani: -Lasciatemi la bara; vi darò ciò che vorrete in compenso-. Ma i nani risposero: -Non la cediamo per tutto l'oro del mondo-. -Allora regalatemela- disse egli -non posso vivere senza vedere Biancaneve: voglio onorarla e ossequiarla come colei che mi è più cara al mondo. - A queste parole i buoni nani si impietosirono e gli diedero la bara. Il principe ordinò ai suoi servi di portarla sulle spalle.*

*Ora avvenne che essi inciamparono in uno sterpo e per l'urto il pezzo di mela avvelenata che Biancaneve aveva inghiottito le uscì dalla gola.*

*Ella tornò in vita, si mise a sedere e disse: -Ah Dio! dove sono? -. -Sei con me! - rispose il principe pieno di gioia, le raccontò ciò che era avvenuto e aggiunse: -Ti amo al di sopra di ogni altra cosa al mondo; vieni con me nel castello di mio padre, sarai la mia sposa-. Biancaneve acconsentì e andò con lui, e le nozze furono allestite con gran pompa e splendore. Ma alla festa fu invitata la perfida matrigna. Indossate le sue belle vesti, ella andò allo specchio e disse: -Specchio fatato, in questo castello, hai forse visto aspetto più bello? -Lo specchio rispose:-Qui sei la più bella, oh Regina, ma molto più bella è la sposina!-All'udire queste parole, la cattiva donna si spaventò, e il suo affanno era così grande che non poteva più dominarsi. Da principio non voleva più assistere alle nozze, ma l'invidia la tormentò al punto che dovette andare a vedere la giovane regina.*

*Entrando, vide che non si trattava d'altri che di Biancaneve e impietò per l'orrore. Ma sulla brace erano già pronte due pantofole di ferro: quando furono incandescenti gliele portarono, ed ella fu costretta a calzare le scarpe roventi e a ballarvi finché, le si bruciarono miseramente i piedi e cadde a terra morta.<sup>86</sup>*

---

<sup>86</sup> [https://www.grimmstories.com/it/grimm\\_fiabe/biancaneve](https://www.grimmstories.com/it/grimm_fiabe/biancaneve)

## 4. 2 Metodologie

Diverse sono state le metodologie analizzate e prese in considerazione nel corso di tutta la progettazione.

Ne sono poi state selezionate alcune secondo questi criteri: la conoscenza della metodologia e di come muoversi al suo interno da parte degli alunni e dell'insegnante e la concreta possibilità attuare un lavoro attraverso di esse all'interno del contesto scolastico.

La selezione ha portato all'individuazione di tre principali metodologie di riferimento che andrò ad analizzare qui di seguito.

### 4. 2.1 Metodologie: Philosophy for Children

Il primo strumento che ho ritenuto idoneo per questo progetto è stata la Philosophy for Children la cui metodologia era già stata utilizzata in classe dalla quale ha sempre riscosso reazioni positive.

*“La Philosophy for Children è un’esperienza e un metodo educativo che si pone quale obiettivo quello di sviluppare nel soggetto (bambino, adolescente, ma anche anziano o con svantaggio) l’esercizio del pensiero critico e creativo, come pure lo sviluppo di una forma adeguata di comunicazione, che consente di imparare a prendere decisioni sulla base dei dati della realtà. Oggi questo metodo, che propone la riflessione e il*

*ragionamento di tipo filosofico come paradigma di formazione, si è diffuso in tutto il mondo con modalità differenti di applicazione.”<sup>87</sup>*

Non essendo una formatrice certificata, ma avendo seguito esclusivamente dei corsi universitari a riguardo, le attività che sono state proposte alla classe sono ispirate a questa metodologia.

---

<sup>87</sup> I centri impegnati a sostenere e diffondere la *Philosophy for Children* sono numerosi negli USA, ma anche in America Latina, in Europa e fanno riferimento al ICPIIC, l'*International Council of Philosophical Inquiry with Children*. C'è una federazione europea che si impegna a formare gli educatori e fare ricerca sul curricolo dando valore educativo alla filosofia. Matthew Lipman fondò l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* presso la Montclair State University, USA <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-7-n-1/educazione-etico-sociale-oltre-la-philosophy-for-children/>

#### 4. 2. 2 Metodologie: Brainstorming

La metodologia del brainstorming è una metodologia molto diffusa con i bambini e le bambine perché permette di cogliere i loro pensieri velocemente, in maniera rapida e funzionale.

Ho scelto questa metodologia proprio per poter catturare le loro sensazioni anche in seguito ad una lettura o conversazione.

*“Il brainstorming prevede un ruolo dell’intervistatore [in questo caso dell’insegnante, nda] non direttivo. La scaletta ha un bassissimo grado di strutturazione, dato che contiene solo il tema dell’intervista. L’intervistatore propone il tema e i partecipanti sono chiamati ad esprimere liberamente tutte le idee e le associazioni mentali evocate dal tema stesso e da quanto hanno detto gli altri partecipanti, anche se queste sembrano poco sensate o poco attinenti al tema stesso, cercando di esplicitare il maggior numero di spunti creativi. Nel brainstorming l’obiettivo è produrre un gran numero di idee, a prescindere dal loro valore e dalla loro pertinenza più o meno stretta con il tema di partenza, per questo l’intervistatore e gli altri partecipanti devono evitare quanto più possibile di criticare le idee altrui. [...] a strategia del brainstorming è quindi una strategia divergente, ossia che punta a stimolare l’aspetto creativo delle risposte.”<sup>88</sup>*

Questa metodologia è stata scelta per la fase iniziale del progetto, per recuperare i concetti introdotti negli anni precedenti e vederne la loro persistenza.

---

<sup>88</sup> Trincherò R. (2017), “Manuale di ricerca educativa”, FrancoAngeli, Milano, p.246

#### 4. 2. 3 Metodologie: Apprendimento cooperativo

In una fase più avanzata del progetto ho scelto di lavorare in piccoli gruppi di alunni per favorire un'ambiente di apprendimento cooperativo.

Questa metodologia è stata scelta perché l'obiettivo finale di tutto il progetto si può identificare in un apprendimento meccanico ma al contrario si tratta di un vero e proprio apprendimento significativo, come definito da Ausubel.

*“Solo l'apprendimento significativo è un apprendimento realmente efficace e consente al soggetto il conseguimento di un reale empowerment, ossia una crescita personale, un'emancipazione, un rafforzamento della propria identità, le quali forniscono al soggetto gli strumenti cognitivi ed emotivi (ad esempio la sicurezza e la serenità interiore) per risolvere efficacemente i problemi che gli pone la vita reale e non solo quelli, spesso artificiali e slegati da contesti di vita vissuta, proposti nei percorsi di formazione scolastica. Le caratteristiche peculiari dell'apprendimento significativo sono: a) il prevedere il rimodernamento da parte del discente della propria struttura cognitiva di base su quanto ha appreso rivedendo anche le conoscenze precedenti alla luce delle nuove conoscenze acquisite; b) il prevedere che in questa operazione di rimodernamento il discente “faccia proprie” queste nuove conoscenze, non utilizzandole semplicemente per come le ha apprese ma le sappia trasferire creativamente a nuovi contesti, utilizzando nozioni e concetti appresi per la soluzione di uno specifico problema, per la soluzione di nuovi problemi*

”<sup>89</sup>

---

<sup>89</sup> Trincherò R. (2017), “Manuale di ricerca educativa”, FrancoAngeli, Milano, p.284

Attraverso il lavoro in piccoli gruppi quindi ho cercato di favorire un apprendimento cooperativo volto al raggiungimento di un lavoro condiviso andando a stimolare diverse competenze trasversali che hanno preso in considerazione diverse discipline e permesso quindi di coltivare le specifiche potenzialità di ogni bambino e bambina.

### **4. 3 Strumenti**

Per quanto concerne gli strumenti ne sono stati presi in considerazione molti ma ho in seguito deciso di semplificare il più possibile per non rendere la comprensione e l'utilizzo degli strumenti un ostacolo allo svolgimento delle attività programmate.

#### **4. 3. 1 Strumenti: le Carte di Propp**

Le carte di Propp sono state scelte per la loro semplicità e facilità di comprensione e utilizzo. Ne sono state valutate altre in alternativa, anche molto più particolari e raffinate nelle illustrazioni e nella composizione, ma ho ritenuto che queste fossero lo strumento adatto per questa situazione in quanto identificabili con un mero strumento che non catalizza l'attenzione su di sé ma sulla sua funzione.

Le Carte di Propp sono uno strumento di storytelling nato dagli studi dell'antropologo e linguista russo che ha individuato 31 sequenze in ordine prestabilito all'interno di tutte le fiabe che seguono il prologo. Queste

funzioni sono state riportate ognuna all'interno di ogni carta che diventano quindi possibilità di narrazione alternativa e funzionale alla tematica che si va a trattare di volta in volta.

Le carte di Propp in questo contesto di progettazione sono state valutate come uno strumento potente per poter stimolare un apprendimento cooperativo e allo stesso tempo significativo.

Ho scelto di concentrarmi sulle fiabe e il racconto immaginifico perché rappresentano una narrazione ben nota ai bambini e alle bambine, con una struttura facilmente riconoscibile e approfondita durante la programmazione scolastica.

Il fatto che queste strutture narrative siano così note ha fatto sì che ci si potesse concentrare su altri aspetti relativi al contenuto.

Contenuto che desta non poche perplessità soprattutto se analizzato con lenti attente agli stereotipi di genere.

#### **4. 3. 2 Strumenti: materiali e attrezzature a disposizione della classe**

Oltre alle Carte di Propp è da segnalare che la classe per il lavoro legato al progetto ha avuto a disposizione le classiche forniture scolastiche di cancelleria, LIM e lavagna e ha potuto usufruire degli spazi scolastici ad uso comune.



## Capitolo 5

### Realizzazione del progetto

#### ABSTRACT

All'interno di questo capitolo si andrà ad analizzare la realizzazione vera e propria del progetto con la classe. Verranno trattate nei dettagli le modalità di realizzazione del lavoro programmato, le variazioni in itinere e come tutte le fasi sono andate ad agganciarsi fra loro andando a comporre i vari tasselli che hanno portato poi alla rielaborazione dei contenuti proposti.

#### 5.1 Le fasi

Il progetto “*Una storia libera*” nell’ambito della realizzazione è stato suddiviso principalmente in tre fasi:

1. La fase iniziale: composta da un brainstorming iniziale per sondare al meglio la situazione iniziale sul tema e valutare al meglio se necessario un ulteriore approfondimento.
2. La seconda fase: lettura e discussione condivisa dei testi previsti.
3. La terza fase: reinterpretazione di una storia attraverso lenti attente agli stereotipi.

La suddivisione in tre fasi ha permesso di andare a comporre un quadro completo ed esaustivo di tutte le tematiche e variabili che nel corso della ricerca sono entrate in gioco.

Le tre fasi hanno anche fornito una suddivisione temporale importante che ha permesso di far decantare alcuni concetti che sono poi stati ripresi in un secondo momento e sono stati approfonditi e suddivisi in altri microambiti di lavoro.

## **5. 2 La fase iniziale**

La prima fase si è strutturata in modo da dare una visione generale dello “stato delle cose” sull’argomento preso in considerazione, ovvero gli stereotipi di genere, fra i bambini e le bambine.

Il primo step è stato quindi un brainstorming iniziale molto libero e il più possibile inclusivo che ha mostrato come le letture e le riflessioni degli anni scolastici precedenti fossero rimaste come caposaldo in merito all’argomento ma non fossero così radicate, in particolar modo nelle bambine.

Si è proseguito quindi con una riflessione più guidata da parte dell’insegnante che ha riproposto alcune delle tematiche trattate negli incontri dell’anno precedente e la lettura dell’albo illustrato Zog in occasione del periodo di Halloween.

In seguito alla lettura si sono proposte delle riflessioni ispirate alla Philosophy for Children che hanno portato ad un approfondimento risultato molto partecipato in merito agli stereotipi di genere che ha coinvolto la totalità della classe.

Nella pagina seguente una schematizzazione frutto delle riflessioni con un dettaglio su come sono state raccolte.

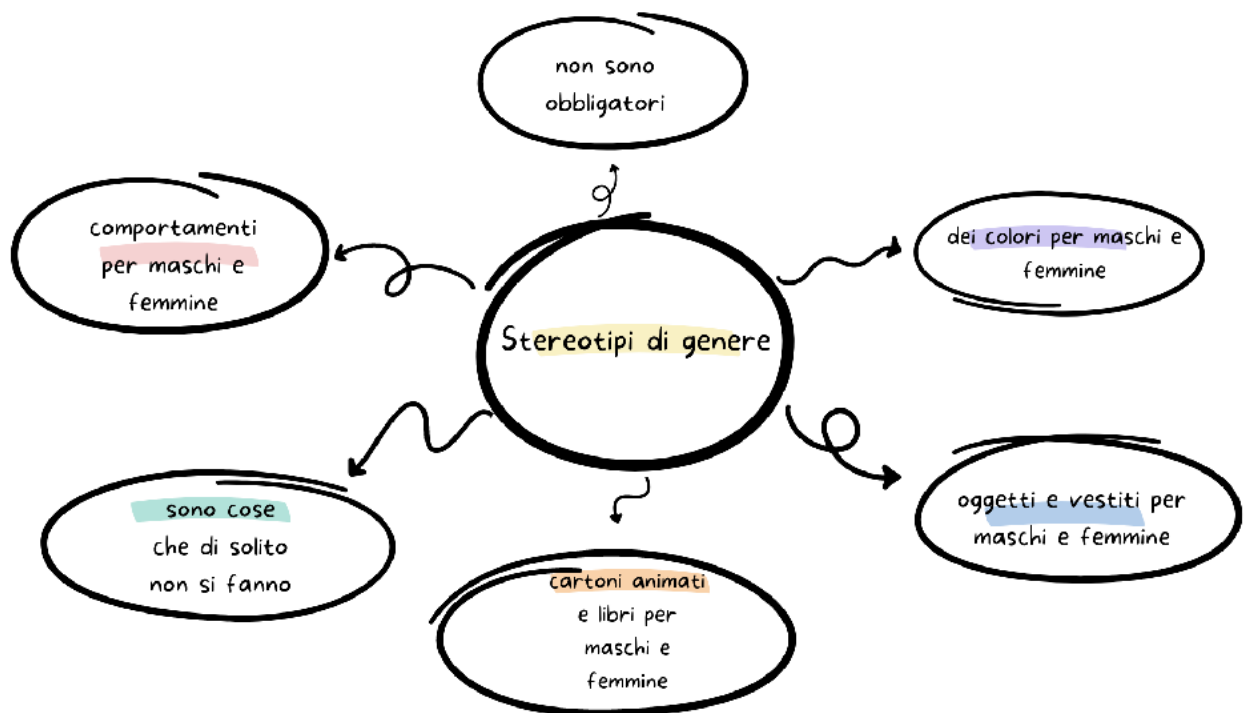


Fig. 1 Una schematizzazione della conversazione ispirata metodo Philosophy for Children condotta in classe in seguito alla lettura, già condotta l'anno precedente, dell'albo illustrato Zog, di Julia Donaldson e Alex Scheffler. La lettura ha permesso ai bambini e alle bambine di orientarsi in un testo noto e concentrarsi quindi sull'individuazione degli

stereotipi di genere che già avevano potuto conoscere l'anno scolastico precedente.

La conversazione è stata molto spontanea e ha visto coinvolto tutto i bambini e bambine che si sono poi sostenuti a vicenda nell'individuazione delle definizioni.

Come si può vedere dalla schematizzazione la classe è avvezza a queste tematiche anche se in alcuni punti, come normale che sia, sanno che è "qualcosa" ma non sanno dire cosa.

Data questa premessa ho proseguito con la seconda fase del progetto.

### 5.3 La seconda fase

La seconda fase è iniziata con la presentazione della figura di Elena Cornaro Piscopia e un riassunto della sua notevole storia.

Ho scelto di partire con questo approfondimento iniziale perché la lettura del testo "*La canzone di Elena*"<sup>90</sup>, vista la sua particolare struttura narrativa ed un linguaggio a tratti molto aulico, non sarebbe stato pienamente comprensibile ai bambini e alle bambine al primo impatto.

Volendo quindi porre l'attenzione sul contenuto più che sulla forma questa introduzione storico concettuale ha permesso a tutta la classe di poter comprendere tutte le fasi della narrazione.

---

<sup>90</sup> Masini B., Murgia D.I., (2021) "*La canzone di Elena*", Carthusia edizioni, Milano

Il testo è stato letto alla classe in tre tempi, per dare modo ai bambini e alle bambine di riflettere sulle tematiche trattate e di porre eventuali domande di chiarimento su alcuni passi del testo o su punti particolarmente ostici per via della forma e della complessità della storia.

Dopo alcune perplessità iniziali dovute principalmente al ritmo della narrazione il testo è risultato scorrevole e gradito.

“*La canzone di Elena*” è un testo che racchiude dentro sé la presenza di diversi stereotipi di genere che, ad una occhiata non allenata, potrebbero passare inosservati. I bambini e le bambine hanno colto subito alcuni degli stereotipi già trattati negli scorsi anni, mentre sono stati accompagnati/e per l'individuazione di altri.

Al termine della lettura si è discusso in classe di quali fossero gli stereotipi di genere e si è tenuta una seduta ispirata alla Philosophy for Children per capire quali fossero gli stereotipi più diffusi e quali fossero i momenti in cui questi stereotipi venivano percepiti.

Di seguito una schematizzazione tratta dalla conversazione.

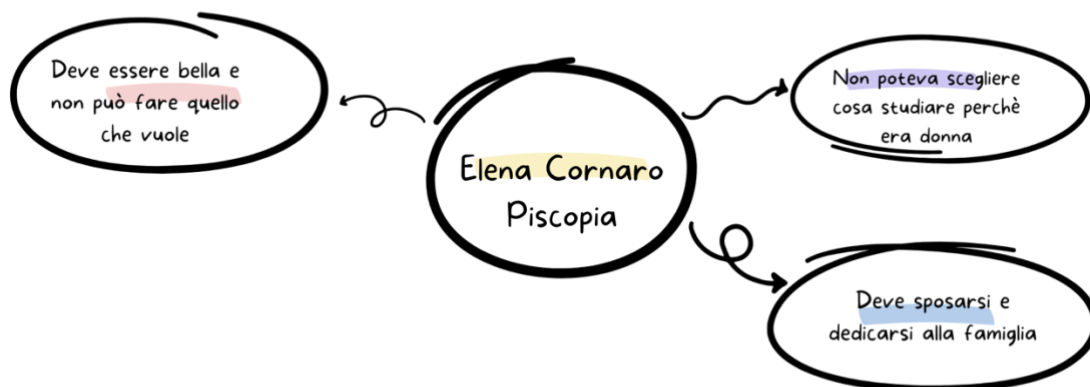


Fig. 2 La schematizzazione della conversazione emersa dopo la lettura del testo dedicato a Elena Cornaro Piscopia. La conversazione a riguardo del testo è stata principalmente concentrata sul fatto che Elena non avesse molta libertà di azione, quindi è stata seguita da un excursus storico a riguardo di ciò che potevano o non potevano fare le donne in quegli anni e a quanto rivoluzionario fosse il fatto che Elena avesse potuto studiare, pur non potendo scegliere cosa.

Il secondo testo che è stato letto alla classe è stata la fiaba nella versione integrale di “Biancaneve”. Ho scelto di leggere la versione integrale e non quella ben più nota ai bambini e alle bambine all’interno di un contesto di analisi del testo nella sua forma e struttura durante a programmazione di Italiano. Conoscendo bene le caratteristiche del testo fiaba, quindi avendo delle nozioni tecniche chiare e approfondite i bambini e le bambine hanno portato ritrovare degli elementi guida durante l’ascolto.

La fiaba, che in alcuni punti risulta essere brutale, quindi ben lontana da quella edulcorata che conoscono, ha sorpreso la maggior parte dei bambini e bambine che però hanno cercato di orientarsi al suo interno sulla base delle loro conoscenze relative agli stereotipi e sulla rielaborazione personale del testo e delle vicende.

Non ci sono state difficoltà di comprensione di questa fiaba, solo un po' di sorpresa a riguardo delle parti che si discostano dalla versione più nota.

Al termine della lettura si è andato ad analizzare il testo con le lenti degli stereotipi di genere e si sono andati ad individuare all'interno del testo.

La conoscenza della struttura della fiaba e delle caratteristiche dei singoli personaggi è stata di grande aiuto per poter rendere partecipi tutti i componenti della classe in questo passaggio.

Di seguito la schematizzazione della conversazione emersa:

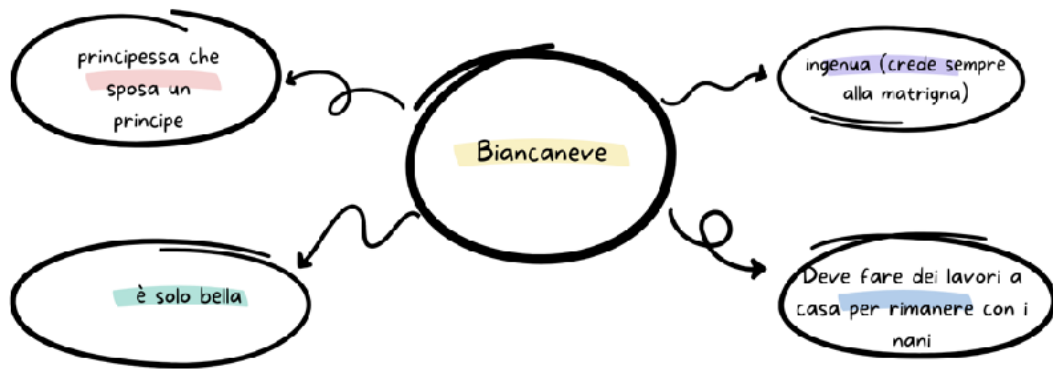


Fig. 3 La schematizzazione della conversazione emersa dopo la lettura della versione originale di Biancaneve. La conversazione è emersa in modalità libera ed è stata partecipata in egual misura da maschi e femmine. Inizialmente, essendo il testo molto noto, la classe si è trovata in difficoltà nell'individuare gli stereotipi di genere, ma una volta avviata la conversazione da parte dell'insegnante la conversazione è fluita da sé.

#### 5. 4 La terza fase

Per concludere questa parte di progetto si è scelto di decostruire gli stereotipi di genere presenti all'interno di una fiaba e ricostruirla senza di essi. La fiaba scelta è stata Biancaneve, proposta nello step precedente ai bambini e bambine, quindi ben nota in ogni dettaglio.

Per realizzare questo passaggio i bambini e le bambine sono stati suddivisi in 4 gruppi da 5 componenti ciascuno.

I gruppi sono stati composti sulla base delle competenze e abilità sociali note di ciascuno di loro in modo da renderli equilibrati e le dinamiche all'interno gestibili da loro stessi.

Il lavoro è stato spiegato molto brevemente per poter lasciare il maggior spazio alle loro rielaborazioni.

Ad ogni gruppo è stata assegnata una carta di Propp per suddividere al meglio il lavoro di ogni singolo gruppo e per fornire ai bambini e bambine un contenitore sicuro all'interno del quale muoversi.

Ogni gruppo si è quindi messo al lavoro su una parte del testo e, con la guida della conversazione avvenuta a loro completa disposizione si sono cimentati nella ricostruzione di una storia di Biancaneve senza stereotipi di genere.

Ecco la versione senza stereotipi emersa dopo 5 ore di lavoro di gruppo suddivise in 3 giorni diversi.

*“C’era una volta in un regno molto lontano in Francia, una regina che voleva un figlio o una figlia. Aveva questo desiderio da molto e sognava spesso come avrebbe chiamato il figlio se fosse stato un maschio o come l’avrebbe chiamata se fosse stata una femmina. Un bel giorno questo suo desiderio si avverò e nacque una bambina sana e gioiosa, che venne chiamata Biancaneve. Purtroppo però mentre Biancaneve nasceva la sua mamma morì.*

*Il re, che amava molto la moglie, dopo diversi anni però si risposò perché voleva che Biancaneve avesse una matrigna che si prendesse cura di lei. La donna che sposò il re era una regina perfida, scorbutica, antipatica, invidiosa e molto egoista. Questa regina era anche un po’ strega e voleva essere in assoluto la persona più intelligente del regno. Possedeva uno specchio magico che aveva portato dal suo castello e ogni giorno chiedeva “Specchio specchio delle mie brame, dimmi chi è la più intelligente del reame! “E lo specchio rispondeva sempre che era proprio lei, la regina, la più intelligente del reame. Ma un giorno lo specchio rispose che era Biancaneve la più bella del reame e la regina andò su tutte le furie.*

*La regina chiamò subito un cacciatore e gli chiese di uccidere Biancaneve nel bosco e di portarle le prove. Biancaneve, che oltre che molto intelligente era anche furba, si era insospettita e stava ascoltando attraverso il buco della serratura tutta la conversazione. Decise quindi di scappare e non farsi trovare al cacciatore.*

*Corse a lungo nel bosco finché non incontrò una piccola casetta: la casetta dei sette nani. Biancaneve sapeva chi fossero i nani perché erano proprio*

*loro a procurare le pietre preziose per i gioielli che arrivavano al castello e anche perché lei studiava sempre e sapeva molte cose.*

*Biancaneve aspettò il ritorno dei nani fino a sera, aveva avuto un'idea: sarebbe rimasta con loro così la regina non l'avrebbe trovata!*

*Quando i nani tornarono ascoltarono molto sorpresi la storia di Biancaneve, sapevano che la regina era molto intelligente ma non pensavano fosse così egoista e invidiosa. Decisero di aiutare Biancaneve posero però una condizione "Se vuoi rimanere con noi devi fare qualcosa!" Biancaneve, che era intelligente e si aspettava di dover ricambiare disse subito "Certo! Verrò in miniera con voi! E a turno un nano resterà a casa per sistemare la casetta e preparare il cibo!" I nani si sorpresero però capirono subito che era la scelta migliore per non lasciare mai Biancaneve da sola a casa senza nessuno che potesse aiutarla.*

*La matrigna, grazie ai suoi poteri magici aveva scoperto dove si trovava Biancaneve.*

*Si trasformò in merciaia e andò alla casetta con l'intenzione di stringere fortissimo il nastro su Biancaneve e ucciderla. Quando arrivò alla casetta trovò Brontolo che la cacciò via di malo modo perché doveva finire le sue cose e non aveva tempo.*

*La matrigna allora decise di trasformarsi in parrucchiera e andò a casa dei nani con dei bellissimi pettini dorati. Trovò cucciolo che stendeva i panni. Anche lui trovò bellissimi quei pettini e fu tentato di acquistarli per Biancaneve ma lei era stata chiarissima: non voleva regali, solo libri.*

*La matrigna allora pensò di prenderli tutti per la gola e si travestì da mendicante con un cesto di mele avvelenate. Arrivò alla casetta ed era il*

*turno di Eolo a casa. La regina allora si arrabbiò: possibile che Biancaneve non fosse mai a casa?*

*Decise allora di andare direttamente in miniera e tentare di avvelenarla con una cerbottana. Provò diverse volte e alla fine riuscì a colpire Biancaneve che si stava dando da fare per trovare pietre preziose con il piccone. Biancaneve cadde subito addormentata.*

*I nani erano davvero molto tristi per la loro amica e la riportarono a casa sperando di farla riprendere presto.*

*Attraverso il bosco stava passando un povero artista che si fermò per chiedere qualcosa da mangiare ai nani. Quando vide Biancaneve la trovò così bella che cominciò subito a dipingerla.*

*Dopo due giorni, l'effetto del veleno della matrigna cominciò a svanire, la sua magia non era poi così potente, e poco a poco Biancaneve cominciò a svegliarsi.*

*Nel frattempo il povero artista aveva terminato il suo dipinto: era davvero bellissimo e originale!*

*Biancaneve, che era una principessa intelligente ed era scappata con un bel po' di monete d'oro, pagò subito all'artista quel bellissimo quadro e decise di tornare al castello per chiedere al padre di organizzare subito una mostra per quel bravo, ma povero pittore.*

*Biancaneve, accompagnata dal povero pittore e dai suoi amici nani tornò al castello e raccontò al padre tutto quello che era successo e di come la matrigna aveva provato ad ucciderla più volte, la matrigna non poteva*

*negare perché oltre a Biancaneve c'erano i nani e il cacciatore a confermare.*

*Il re era davvero arrabbiatissimo, ma era anche un re giusto quindi decise che non avrebbe fatto uccidere la matrigna ma l'avrebbe lasciata in prigione per il resto dei suoi giorni dove avrebbe potuto leggere e studiare ma non fare più stregonerie.*

*Biancaneve riuscì ad organizzare la mostra per il povero artista che divenne un grande pittore molto richiesto per i ritratti.”*

## Capitolo 6

### Conclusione

#### ABSTRACT

All'interno di questo capitolo si andrà a chiudere l'intero progetto e verrà descritto nel dettaglio perché all'interno della tesi non è presente una valutazione dei risultati ottenuti.

Il progetto è stato svolto all'interno di una classe terza di scuola primaria, le cui caratteristiche sono dettagliate nel capitolo uno, e tratta delle tematiche che, sebbene toccate anche negli anni precedenti del percorso scolastico della classe, sono molto radicate nei bambini e nelle bambine e, come prevedibile nelle loro famiglie.

Al momento della comunicazione da parte mia ai genitori del progetto di tesi e delle tematiche si sarebbero andate a trattare il consenso a riguardo è stato pressoché unanime perché tendenzialmente nessuno vuole essere additato come maschilista.

E' necessario però affrontare queste tematiche più a fondo, cercando di andare oltre a quelle che sono le reazioni in pubblico che si possono avere davanti a temi delicati come quelli legati agli stereotipi di genere e a come si vuole essere percepiti rispetto a come ci si comporta abitualmente fra le mura domestiche o nelle reazioni con persone del sesso opposto.

E non dobbiamo sottovalutare come questi comportamenti, se perpetrati nel tempo in dissonanza a quanto si afferma, possano essere vissuti e interpretati dagli adulti di domani, che stanno plasmando il loro essere, il loro riconoscersi all'interno di un ambito sociale o una categoria. E tutto

questo si traduce molto spesso nell'affermarsi di alcuni pregiudizi che, come abbiamo visto nel primo capitolo, possono essere molto radicati e duri da reinterpretare o decostruire.

*“Tra i tanti pregiudizi che si producono in ragazzi e ragazze quando non gli si danno informazioni corrette - o proprio non si danno loro informazioni - c'è quello per cui chi si occupa di argomenti di genere, di parità o di femminismi o è donna o è gay. [...] I femminismi si occupano di tutti e di tutte, delle relazioni e delle emozioni, delle libertà e dei piaceri, e di come tutte queste cose dovrebbero essere tutelate da una politica corretta.”*<sup>91</sup>

In queste parole si ritrova un po' la dicotomia che ho visto vivere nei bambini e le bambine (molto più spesso i maschi) nel momento in cui si trovavano ad affrontare la loro quotidianità con la lente degli stereotipi. Ho ritenuto quindi fondamentale trattare queste tematiche in maniera semplice e il più possibile concreta andando a scardinare quell'idea, a 8 anni molto radicata, che vede nella dicotomia maschio-femmina una continua lotta, sottomissione o frase fatta.

È inevitabile per bambini e bambine così piccole riportare le circostanze di cui hanno diretta esperienza ed è fondamentale non entrare in maniera aggressiva o critica in questo vissuto che potrebbe essere contrastante con quello che viene narrato e trattato nel contesto scolastico attento agli stereotipi di genere.

In particolare è essenziale far cogliere la possibilità di altro diverso da ciò che si vive ma soprattutto la possibilità di poter scegliere, di avere la

---

<sup>91</sup> Gasparri L., (2019) “Non sono sessista ma...”, Ed. Tlon, Roma, pag. 51

possibilità di prendere la via che più si sente aderire alla propria persona, senza che questo preveda uno scontro.

Se per un/a adolescente può essere un passo che fa parte del manifestarsi della persona e nel cercare in prima persona un cambiamento, nel caso di bambini è tutto in equilibrio precario perché il grande rischio che si corre è quello di insinuare il dubbio verso le persone delle quali si ha piena fiducia e si dipende al 100%.

Allo stesso tempo è necessario preservare la fiducia verso l'insegnante mantenendo la relazione scuola famiglia produttiva, rispettosa e reciprocamente costruttiva.

In definitiva si può dire che gli stereotipi di genere si vanno ad inserire all'interno di un campo minato fatto di solide tradizioni familiari, innovazioni della società e dei media con i quali si viene a contatto quotidianamente e comportamenti più o meno consuetudinari e radicati.

Parlare di stereotipi di genere è ancora molto legato al femminismo, e il femminismo, come molte forme di militanza, raramente sono ben viste quando si parla di educazione.

Il femminismo contemporaneo è ben lontano dalle rivendicazioni del femminismo della prima ondata ma è allo stesso modo essenziale e fondamentale.

Oggi più che mai c'è sempre più la necessità di un femminismo che parta anche dagli uomini.

*“I maschi e le femmine sono indiscutibilmente diversi sul piano biologico, ma la socializzazione accentua le differenze. E poi avvia un processo che si autorafforza. Prendiamo l’esempio della cucina. Oggi è più probabile che siano le donne a sbrigare le faccende di casa: cucinare e pulire. Ma qual è il motivo? È perché le donne nascono con il gene della cucina o perché anni di socializzazione le hanno portate a credere che cucinare spetti a loro? Stavo per rispondere che forse le donne nascono davvero con il gene della cucina, ma poi mi sono ricordata che quasi tutti i cuochi famosi del mondo - quelli che ricevono l’estroso titolo di chef - sono uomini.*

*Ricordo quando guardavo mia nonna, una donna brillante, e mi chiedevo cosa sarebbe diventata se da giovane avesse avuto le stesse opportunità di un uomo. Oggi una donna ha più opportunità di quante ne avesse mia nonna ai suoi tempi, e questo perché sono cambiate le leggi e le politiche, che sono molto importanti.*

*Ma a contare ancora di più sono il nostro atteggiamento, la nostra mentalità. E se educando i nostri figli ci concentrassimo sulle capacità invece che sul genere? Sugli interessi invece che sul genere?”<sup>92</sup>*

L’obiettivo di questo progetto di tesi è proprio quello, nel lungo termine, di poter aprire tutte le porte a bambini e bambine in maniera equa, basata sulle capacità e sugli interessi non sul sesso.

Ovviamente questo non è un obiettivo raggiungibile in poche ore di progetto all’interno della classe ma necessita sedimentazione, ragionamento, intuizione e presa di coscienza che di volta in volta, al

---

<sup>92</sup> Ngozi Adichie C., (2015) “*Dovremmo essere tutti femministi*”, Giulio Einaudi Editore Torino, p. 29

riproporsi di determinate situazioni, porta ad una variazione delle reazioni e dei comportamenti.

È proprio questo il motivo per cui non si sono portate racchiudere qui delle valutazioni a riguardo degli esiti del progetto che verranno però raccolte nel corso degli anni a seguire per poter poi riproporre il progetto in maniera continuativa all'intero del plesso scolastico.

L'idea finale, l'obiettivo più alto che questo piccolo progetto si è prefissato fin dall'inizio è stato quello rendere bambini e bambine consapevoli del loro valore al di là del loro sesso. Di avere la possibilità di scegliere: dai vestiti al percorso di studi, dai giochi alle letture senza per questo sentirsi sotto giudizio o senza essere spinti da altre persone verso una scelta anziché un'altra.

L'essere femmine non è solo rosa, danze, pizzi e merletti ma è molto più.

L'essere maschi non è solo essere forti, proteggere una donna o prendersi la libertà di sottometterne una, è molto di più.

E insieme, fin da piccoli e piccole, enormi e ambiziosi sono gli obiettivi che si possono raggiungere.



## Bibliografia

Abbatecola E. (2012), *Camioniste e maestri. Cittadinanza, confine e trasgressioni simboliche*, in Bellè, Poggio, Selmi 2012,

[www.unitn.it/files/download/28910/atti\\_convegno\\_csg12\\_copertina\\_doppi](http://www.unitn.it/files/download/28910/atti_convegno_csg12_copertina_doppi)

Abbatecola E., (2015), *Donna Faber. Lavori maschili, stereotipi e strategie di resistenza*, in Bellisari, Ciocia, Potestà 2015

Abbatecola E., Stagi L. (2017), *Pink is the new black, Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Rosenberg & Sellier, Torino

Bian L., Leslie S.J., Cimpian A. (2017) *Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interest*, American Association for the Advancement of Science <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aah6524>

Biemmi I. (2017), "Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari", Rosenberg & Sellier, Torino, p. 139

Biemmi I., Leonelli S. (2016), "Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative", Torino, Rosenberg & Sellier

Bobbo N., (2022) "Alfabetizzazione critica e educazione democratica per contrastare la riproduzione del pregiudizio etnico e di genere nella letteratura fantastica per l'infanzia e l'adolescenza", V. 18 N. 40 (2022): Il capacity building tra politici e professionisti per l'evoluzione delle politiche regionali e locali del lifelong e del lifewide learning. Sezione a tema libero, LLL, <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/652>

Bourdieu P. (1998), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano

Calvino, I. (1977). "Fiabe italiane", Voll.2., Ed. Einaudi, Torino

Carle E., (2005) "L'ippocampo un papà speciale", Edizioni Mondadori, Milano

Cavallo A., Lugli L., Prearo M. (a cura di), (2021), “*Cose spiegate bene. Questioni di un certo genere*”, Iperborea - Il Post, Milano

Coffey, H. (2008). Critical literacy. “*Retrieved*”, 5(13)

Connell, R., & Sassatelli, R. (2011). “*Questioni di genere*” Il mulino, Bologna

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)

Díaz Reguera R., “*C’è qualcosa di più noioso di una principessa rosa?*”, Ed. Settenove, Cagli (PU), 2013

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

Donaldson J., Scheffler A., (2010) “*Zog*”, Emme Edizioni, San Dorligo della Valle

England, D. E., Descartes, L., & Collier-Meek, M. A. (2011). “*Gender role portrayal and the Disney princesses.*” *Sex roles*, 64(7), 555-567

Fieri E., Franchi G., Lancia G., Marini S., (2015) “*Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi un futuro*”, Ed. Settenove, Cagli (PU)

Freire, P., & Macedo, D. (2001). “*Literacy: Reading the word and the world*”, Routledge, Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, England, UK

Gasparri L. (2020), *Diventare uomini. Relazioni maschili senza oppressioni*. Settenove Edizioni, Cagli (PU), p. 47

Gasparri L., (2019) “Non sono sessista ma...”, Ed. Tlon, Roma, pag. 51

Ghigi R. (2019), *Fare la differenza: educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna, Il mulino, p. 19

Gianini Belotti E. (1973), "*Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita.*", Milano, Giangiacomo Feltrinelli editore

Giner S. (1999), *Manuale di sociologia*, Milano, Meltemi

Giroux, H. (2020). "*On critical pedagogy*", Bloomsbury, London

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.* Routledge, Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, England, UK 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

Gray P.O. (2021), *Psicologia*, Bologna, Zanichelli

Hains R. (2013), *When Cowboys Wore Pink*,  
<https://thesocietypages.org/socimages/2013/12/16/when-cowboys-wore-pink/>

Hains R. (2014), *The Princess Problem: Guiding Our Girls through the Princess-Obsessed Years*, Naperville, Sourcebooks

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., Frankenhuis, W. E., & Moore, T. (2009). "Adaptive rationality: An evolutionary perspective on cognitive bias". *Social Cognition*, 27(5), 733-763

Le Huche M., "Ettore l'uomo straordinariamente forte", Ed. Settenove, Cagli (PU), 2014

Leonelli S. (2011), "La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione", *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6, 1, <https://rpd.unibo.it/article/download/2237/1615>

Leonelli S. (2011), "La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione", *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6, 1, <https://rpd.unibo.it/article/download/2237/1615>

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

Marsh, J. (2014). "From the wild frontier of Davy Crockett to the wintery fiords of Frozen: changes in media consumption, play and literacy from the 1950s to the 2010s", *International Journal of Play*, 3(3), 267-279

Masini B., Murgia D.I., (2021) "La canzone di Elena", Carthusia edizioni, Milano

McLaren, P. (2002). "Critical pedagogy: A look at the major concepts", Routledge/Falmer Press, Abingdon, Oxfordshire England UK

Mecocci M., (2019) "Narrare il vero: le favole cosmiche nella pedagogia Montessori", Terra Nuova Edizioni, Firenze, p.13

Ngozi Adichie C., (2015) "Dovremmo essere tutti femministi", Giulio Einaudi Editore Torino, p. 29

Orenstein P., (2011), "Cinderella ate my daughter", HarperCollins Publisher, New York

Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. “*New directions for community colleges*”, 130, 27-38.

Peters U. (2020). " *What Is the Function of Confirmation Bias?*". *Erkenn*, <https://d-nb.info/1212920074/34>

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.

Seager J., (2020), “*L’atlante delle donne*”, ADD Editore, Milano

Thompson, T. L., & Zerbinos, E. (1997). “*Television cartoons: Do children notice it's a boy's world?*” *Sex roles*, 37(5), 415-432

Tintori A., Ciancimino G., Palomba R., Clementi C, Cerbara L., (2021) “*The Impact of Socialisation on Children’s Prosocial Behaviour. A Study on Primary School Students*” CNR - IRPSS, Roma <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/22/12017> (testo tratto dalla nota stampa)

Trincherò R. (2017), “*Manuale di ricerca educativa*”, FrancoAngeli, Milano, p.284

Vezzoli G., Di Lauro M., “*Mi piace Spiderman e allora?*”, Ed. Settenove, Cagli (PU), 2014

Weiler, K. (1988). “*Women teaching for change: Gender, class & power*”, Bergin and Garvey Publisher, Westport, Connecticut

Wink, J. (2005). “*Critical pedagogy: Notes from the real world*”, Pearson/Allyn & Bacon, New York, NY



## Sitografia

Nota biografica su Elena Cornario Piscopia e Progetto Storie Libere

<https://800anniunipd.it/storia/elena-lucrezia-cornaro-piscopia/>

Link all'associazione culturale che ha seguito il progetto nel precedente anno scolastico

<https://www.geamater.it/>

Link al sito dove sono presenti le storie dei fratelli Grimm's in versione originale

[https://www.grimmstories.com/it/grimm\\_fiabe/biancaneve](https://www.grimmstories.com/it/grimm_fiabe/biancaneve)

Molti riferimenti online si trovano nella bibliografia, nelle informazioni relative ad ogni fonte bibliografia.



## Appendice

### Allegato 1

Documento presentato alla Referente progetti e al Collegio  
Docenti

**Istituto Comprensivo Statale di Albignasego**  
**Scuola Primaria e Secondaria di I grado**  
35020 Albignasego (PD)

**Scheda di Progetto/Attività per anno scolastico 2022-23**

**1. DENOMINAZIONE PROGETTO/ATTIVITÀ**

*Nota: Il nome deve identificare chiaramente il progetto e va mantenuto nel corso di tutto l'anno scolastico ed utilizzato, invariato, nei vari documenti (ad esempio programmazione del CdC):*

Una ..... storia  
Libera.....

**2. RESPONSABILE PROGETTO**

*Indicare un solo nominativo scrivendo "Cognome Nome" del docente*

Celegato  
Martina.....

2. 1. Ci sono altri docenti della scuola che collaborano al progetto o esiste una commissione che si occupa di organizzare le attività?     Sì     No

2. 2. Indicare i cognomi ed i nomi dei docenti che compongono il gruppo o la commissione che collabora al progetto.

*Da completare solo se si è scelta l'opzione "Sì" nel quesito precedente*

.....  
.....  
.....  
.....

**3. DESTINATARI**

3. 1. Il progetto o l'attività riguarda tutto l'istituto?     Sì     No

3. 2. Scrivi i plessi che sono coinvolti

*Completa solo se hai risposto "No" alla domanda precedente*

G. Rodari .....

3. 3. Se vengono interessate solo alcune classi o sezioni del plesso, indica quali sono

3D.....  
.....

3. 4. Stima del numero degli studenti interessati: 21.....  
*Si prega di inserire un numero approssimativo (espresso in cifre, ad esempio 150)*

#### 4. DESCRIZIONE sintetica DEL PROGETTO

Il progetto mira alla presa di consapevolezza degli stereotipi di genere e a come entrino a far parte della quotidianità . Attraverso letture e un progetto pratico di ricostruzione di una storia si porteranno gli alunni a prendere coscienza degli stereotipi di genere e a mettere in atto comportamenti mirati alla loro destrutturazione puntando alla parità di genere e alla libera scelta.

4.1. area interessata rispetto alle priorità individuate nel PdM e RAV :

- Potenziamento scientifico:
- Potenziamento logico-matematico
- Tecnologia e informatica
- Educazione allo sport
- Potenziamento alla lettura
- X Cittadinanza attiva: Uguaglianza e stereotipi di genere
- Potenziamento artistico – musicale
- Altro .....

#### 5. OBIETTIVI e INDICATORI (ESITI ATTESI)

*Descrivere gli obiettivi misurabili che si intendono perseguire e i risultati per almeno un traguardo indicato nel PTOF e deve avere caratteristica di misurabilità.*

OBIETTIVI	INDICATORI - Risultati attesi misurabili
Individuazione degli stereotipi di genere	Individuare gli stereotipi di genere in seguito alla lettura di un brano e attraverso il role play di situazioni note

#### 6. METODOLOGIE

<i>Metodologie:</i>	
<input type="checkbox"/> Lezione frontale ..... %	<input type="checkbox"/> Didattica Laboratoriale 20 %
<input type="checkbox"/> Esecitazioni/simulazioni 10 %	<input type="checkbox"/> Problem solving 20 %
<input type="checkbox"/> Lavoro di gruppo 20 %	<input type="checkbox"/> Giochi di ruolo 20 %

Uso di tecnologie multimediali/modalità interattive 10 %

Altro: .....

## 7. MODALITA' DI VERIFICA E STRUMENTI

All'interno del progetto verranno utilizzati diversi strumenti sia multimediali che tradizionali: libri di testo, letture scelte dall'insegnante, carte di propp, materiale di uso comune, video multimediali.

La verifica avverrà attraverso l'elaborazione da parte degli alunni di un elaborato in seguito alla ricostruzione di una storia all'interno della quale verranno individuati gli stereotipi di genere e sostituiti nella narrazione.

## 8. DURATA E TEMPI

8.1. Il progetto/attività si svolge

in orario scolastico

in orario extrascolastico

in parte in orario scolastico in parte in orario extrascolastico

**NOTA:** si ricorda che il calendario delle attività programmate deve essere comunicato al D.S.G.A. o all'A.A. incaricato, almeno 15 giorni prima del loro inizio

8.2. Fasi operative e fasi temporali (a grandi linee)

*Indicare le fasi operative del progetto e i tempi in cui verranno attuate (si allega, quale strumento utile per agevolare la visualizzazione delle fasi operative, il diagramma di Gantt e la scheda di pianificazione in dettaglio – Allegati 2, 3 e 4)*

Il progetto si svolgerà nell'arco del primo quadrimestre all'interno delle ore che la docente svolge all'interno della classe. In base alle attività che si andranno a svolgere si utilizzeranno ore pertinenti a tale attività fra quelle di italiano, storia, educazione civica.

## 9. SOGGETTI COINVOLTI - RISORSE UMANE

**Docenti interni:**

9. 1. Specificare i docenti coinvolti e le ore funzionali all'insegnamento richieste per attuare il progetto/attività e come si intendono suddivise.

ATTIVITA' FUNZIONALI all'insegnamento		
Nome docenti coinvolti Martina Celegato	N. ore funzionali 30 Totale: 30	Attività Progettazione delle attività per attuare il progetto, individuazione del materiale necessario

9. 2. Specificare il numero totale di ore di insegnamento richieste per attuare il progetto/attività e se rientrano in pacchetti già disponibili (tesoretto di plesso, recupero 5 min, ecc) o ore da richiedere nel Fondo di Istituto.

ATTIVITA' DI INSEGNAMENTO		
Nome docenti coinvolti Martina Celegato	N. ore funzionali 20  Totale: 20	Attività Somministrazione del progetto "Una storia libera"

**Esperti esterni:**

9. 3. Specificare i nominativi degli esperti esterni coinvolti (singoli o associazioni) a costo zero o a pagamento per l'istituto e il costo forfettario in euro (comprensivo di oneri).  
*Per indicazioni sulla compilazione di questo campo rivolgersi al DSGA*

Nome esperti esterni coinvolti	Numero ore	Attività	Costo
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	...	.....	.....
	Totale: .....		

**NOTA BENE:** è necessario che la D.S.G.A., o l'A.A. incaricato dell'attività amministrativa, **abbia contatti con gli esperti esterni ALMENO 20 giorni PRIMA DELL'INIZIO DELL'ATTIVITÀ**, per definire la tipologia di contratto/incarico da stipulare, il regime fiscale dell'esperto e la conferma del totale dell'impegno di spesa previsto nella scheda finanziaria del progetto stesso.

**Gli esperti che entrano a scuola devono avere autorizzazione da parte del dirigente.** Qualora trattasi di docenti e/o dipendenti di altre PP.AA. il tempo necessario richiesto è di **ALMENO 30 giorni e tale personale DEVE NECESSARIAMENTE essere in possesso dell'autorizzazione a svolgere attività di collaborazione del proprio Dirigente Scolastico.**

**Il mancato rispetto di tali condizioni può pregiudicare la realizzazione del progetto.**

**10. BENI E SERVIZI**

- 10.1. Indicare i beni strutturali esterni all'Istituto per cui è necessaria preventiva richiesta (luoghi per manifestazioni, palazzetti comunali, sale, ecc.) necessari per il progetto/attività

.....  
.....

**NOTA BENE:** è necessario presentare richiesta alla D.S.G.A., o l’A.A. incaricato dell’attività amministrativa, **quanto prima (almeno 40 giorni prima)** per definire con gli Enti i tempi ed gli eventuali costi.

**Il mancato rispetto di tali condizioni può pregiudicare la realizzazione del progetto.**

10.2. Indicare i beni strumentali (ad esempio LIM, hardware, software, sussidi, attrezzature, ecc.) già in uso nella scuola necessari per il progetto/attività LIM di classe

10.3. Il progetto/attività prevede uscite didattiche o partecipazione a manifestazioni che richiedono l’organizzazione del trasporto all’interno del Comune

Sì  No

*Il referente del progetto deve ricordarsi di inserirlo nel piano qite e compilare per tempo la richiesta di autorizzazione all’uscita*

10.4. Il progetto/attività prevede uscite didattiche o partecipazione a manifestazioni che prevedono l’organizzazione tramite pullman, treni o altro mezzi a pagamento

Sì  No

*Il referente del progetto deve ricordarsi di inserirlo nel piano qite e compilare per tempo la richiesta di autorizzazione all’uscita*

## 11. ALTRI COSTI

11.1. Il progetto/attività prevede cambiamenti nell’orario di servizio e/o sostituzione dei docenti?  Sì  No

*Il referente del progetto deve organizzare per tempo il piano delle sostituzioni*

11.2. Il progetto/attività prevede variazioni nell’apertura dei plessi scolastici

Sì  No

*Il referente deve segnalare per tempo alla segreteria eventuali variazioni dell’apertura dei plessi*

11.3. Indicare i costi legati alla sicurezza (ad esempio per presenza di autoambulanza e servizio medico nelle manifestazioni)

*Per dubbi sulla compilazione di questa voce contattare la segreteria.*

.....  
.....

## 12. MATERIALI

12.1. Il progetto/attività richiede l’acquisto di materiale di facile consumo (cancelleria, piccoli sussidi, ecc.) e/o il materiale inventariabile (spese di investimento ad esempio hardware, software, sussidi, attrezzature, ecc.) ?

Sì  No

*Nel caso si sia scelta l’opzione “Sì” è necessario compilare il foglio “Richiesta materiali”.*

## 13. EVENTUALI ANNOTAZIONI

Il progetto sarà oggetto della tesi di Laurea della in Formazione, culture e società globale della docente Martina Celegato.

Data 29 settembre 2022

Firma .....

