
LA RAZIONALITÀ NELLA RICERCA PEDAGOGICA

RATIONALITY IN PEDAGOGICAL RESEARCH

a cura di / editor
Rita Minello

With the contribution of / Con i contributi di:

Ambretti Antinea, Eileen N. Whelan Ariza, Claudia Bellini, Anna Belozorovich, Valeria Biasi, Ornella Bucci, Giambattista Bufalino, Valeria Caggiano, Colin Calleja, Cecilia Castelnuovo, Luciano Cecconi, Anna Maria Ciraci, Roberto Codella, Francesca De Vitis, Alessandro Di Vita, Diletta Favella Clara, Teresa Saverio Fontani, González Pérez, Anita Gramigna, Barbara Gross, Alessio Guarino, Antonio La Torre, Nicola Lovecchio, Giulia Lucchesi, Andrea Mattia Marcelli, Cecilia Marsic, Rossana Mecatti, Francesco Maria Melchiori, Melchiori Roberto, Rita Minello, Elisabetta Nicchia, Florindo Palladino, Carmen Palumbo, Davide Parmigiani, Cristina Paula Pereira, Maria Chiara Pettenati, Luca Refrigeri, Cristina Richieri, Cecilia Russo, Ilaria Salvadori, Davide Sestagalli, Rosa Sgambelluri, Federica Stefanelli, Nicolas Toniol, Raffaella Tore, Manuela Valentini, Yuri Vargiu, Gauci Phyllisienne Vassallo, Michaël Vauthier, Paolo Vercesi, Manuela Zappella, Amedeo Zottola

La Rivista è promossa dalla S.I.R.E.F. (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) e - a partire dal 2019 - è promossa anche dalla S.I.E.M.e.S. (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

RIVISTA FONDATA DA: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari, Venezia)

DIRETTORE RESPONSABILE PRO-TEMPORE: RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

DIRETTORE ASSOCIATO: MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna) per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.e.S.

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F.: Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Alessandro Mariani (Università di Firenze) Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila) Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), Arduino Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), Stefano Salmeri (Università "Kore" di Enna), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.R.E.F.: Yenny Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay); Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes); Jean Marie Barbier (CNAM, Paris); Paul Benedict (University of Ohio); Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC); Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil); Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki); Yrjö Engeström (University of Helsinki); Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem); Jussi Hanska (University of Tampere); Jarkko Hautamaki (emeritus) (University of Helsinki); Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris); Anu Kajama (University of Helsinki); Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki); Sami Pavola, (University of Helsinki); Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Thomas Pilz (University of Koln); Luke Pittaway (University of Ohio); John Polesel (University of Melbourne); Antti Rajala (University of Helsinki); Annalisa Sannino (University of Tampere); Jaana Seikkula Leino (University of Turku); Marianne Teräs, Università di Stoccolma; Anna Toivainen (University of Tampere); David Tzuril (Bar Hillal University, Tel-Aviv); Jakko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.E.M.e.S.: Maurizio Bertollo (Università di Chieti-Pescara), Antonio Borgogni (Università di Bergamo), Attilio Carraro (Università di Bolzano), Francesco Casolo (Università Cattolica di Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Francesco Fischetti (Università di Bari), Massimo Lanza (Università di Verona), Salvatore Pignato (Università "Kore" di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.E.M.e.S.: Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Lind Haiwon Chung (University of Murcia, Spain), Manuel del Castillo (University of Cordoba, Spain), Monika Fikus (University of Bolzano), Hans Peter (University of Ausburg, Germany), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Beate Weiland (University of Bolzano).

COMITATO EDITORIALE: **Coordinatore:** Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano). **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.e.S.:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna). **Collaboratori S.I.R.E.F.:** Giancarlo Gola (Università di Lugano), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce).

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)

Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 50,00 • Estero euro 100,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: **Licosa S.p.A. - Signora Laura Mori - Via Duca di Calabria, 1/1 - 50125 Firenze - Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257**

FINITA DI STAMPARE DICEMBRE 2019

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of lime survey software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

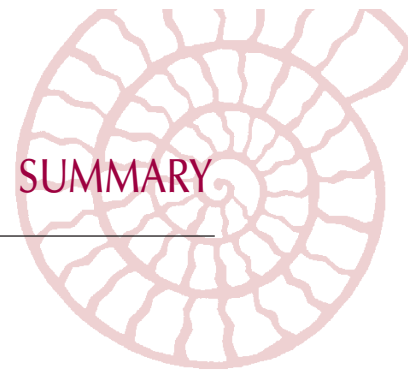
La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione & Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei referee viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei referee vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



9 Editoriale / Editorial

by **Rita Minello**

Umberto Margiotta e la razionalità incrementale nella ricerca pedagogica / *Umberto Margiotta and incremental rationality in pedagogical research*

PROSPETTIVE DI RAZIONALITA' INCREMENTALE / PERSPECTIVES OF INCREMENTAL RATIONALITY

14 Roberto Melchiori, Francesco Maria Melchiori

Docenti innovativi e la ricerca di modelli didattici comuni. Uno studio di caso / *Innovative teachers and common practice models research. A case study*

27 Barbara Gross

Student teachers' self-assessment and perceived social assessment of their future profession in South Tyrol – Italy / *L'autovalutazione e la percepita valutazione sociale della professione dell'insegnante da parte degli studenti delle Scienze della Formazione in Alto Adige – Italia*

39 Andrea Mattia Marcelli

Conflating contrasting needs: Introducing a model for designing teacher research in sub-optimal educational contexts / *Unire bisogni contrastanti: Introduzione di un modello per la progettazione di attività di ricerca da parte dei docenti in un contesto educativo sub-ottimale*

59 Paolo Vercesi

Ampliare il panorama della formazione: dal modello di insegnamento al modello operativo / *Widening the landscape of education design: from a teaching model to a functional model*

75 Maria Chiara Pettenati

Un bicchiere mezzo pieno: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia / *A half-full glass: the 2030 Agenda for sustainable development in teacher training in Italy*

92 Valeria Biasi, Valeria Caggiano, Anna Maria Ciraci

Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana / *Soft Skills of teachers: towards a new field of research and training in the Italian High school*

- 104 Rosa Sgambelluri**
Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione / *Evaluating and giving value to gifted students at school: towards the design of an integrated evaluation model for their inclusion*

PROSPETTIVE TEORICHE / THEORETICAL PERSPECTIVES

- 118 Anna Belozorovich**
La lingua russa all'università e l'incontro con il testo letterario. La traduzione come esperienza interculturale / *Learning Russian at University and the Use of Literary Text. Translation as Intercultural Experience*
- 130 Francesca De Vitis**
L'educatore socio-pedagogico e l'expertise professionale / *Socio-pedagogical educator and professional expertise*
- 134 Saverio Fontani**
La Robotica Sociale come tecnologia assistiva evidence based per lo sviluppo delle competenze comunicative negli allievi con Disturbi dello Spettro Autistico / *The Social Robotic as evidence based assistive technology for the development of the communicative competencies in students with Autism Spectrum Disorders*
- 148 Anita Gramigna**
Il soggetto dell'educazione nel pensiero di Jaspers / *The subject of education in Jaspers' thought*
- 160 Carmen Palumbo, Antinea Ambretti, Rosa Sgambelluri**
Psicomotricità infantile: implicazioni didattiche secondo una prospettiva prasseologica / *Childish psychomotricity: didactic implications according to praxeological perspective*
- 174 Paula Cristina Pereira**
Technology, democracy and participated knowledge / *Tecnologia, democrazia e conoscenza partecipata*
- 183 Cristina Richieri**
The importance of re-reading: The interview with Louis H. Falik ten years after / *L'importanza di rileggere: L'intervista con Louis H. Falik, dieci anni dopo*
- 194 Ilaria Salvadori**
Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future / *Mixed methods in the educational research: what are they? Where do they come from? Where are they are going? Origins and future directions*
- 206 Yuri Vargiu**
L'utilizzo del gioco educativo come terapia di supporto nei soggiorni al di fuori dei centri di cura / *The use of the educational game as a supportive therapy in stays outside care centers*

RICERCHE ED ESPERIENZE / INQUIRIES AND EXPERIENCES

- 213 **Eileen Ariza, Colin Calleja, Phyllisienne Vassallo Gauci**
Language, Culture, and Instruction in the Inclusive Classroom: Educators of Migrants and Refugees in Malta / *Lingua, cultura e istruzione nell'aula inclusiva: Educatori di migranti e rifugiati a Malta*
- 233 **Ornella Bucci, Giulia Lucchesi, Rossana Mecatti**
La Bussola e il Cielo. Percorsi di Orientamento formativo per la Scuola Secondaria di primo grado / *The Compass and the Sky. Guidance Paths for First Degree Secondary School*
- 246 **Giambattista Bufalino**
The changing role of the Assistant head in schools. Voices from the field / *Il ruolo mutevole del vice-preside nelle scuole. Voci dal campo*
- 261 **Cecilia Castelnuovo, Amedeo Zottola, Nicola Lovecchio**
Misurare la didattica: educazione fisica cooperativa con adolescenti / *The assessment of didactic: cooperative approach in teenagers during physical education contexts*
- 270 **Luciano Cecconi, Claudia Bellini**
Le azioni di monitoraggio sul progetto "Didattica per competenze" di UNIMORE / *The monitoring actions on the project "Didactics for competences" of UNIMORE*
- 287 **Francesca De Vitis**
Innovazione nascosta di una Piccola Scuola ai margini socio-educativi. La scuola *In e Oltre* / *Implicit innovation of a small school on the socio-educational margins. The school In and Beyond*
- 292 **Alessandro Di Vita**
Un'esperienza di insegnamento in Spagna / *A teaching experience in Spain*
- 303 **Clara Diletta Favella, Emanuela Zappella**
"Vedere con occhi nuovi il rapporto tra scuola e famiglia in presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali": un'analisi esplorativa in quattro regioni italiane / *"Seeing with new eyes the relationship between school and family when there are students with Special Educational Needs": an exploratory analysis in four Italian regions*
- 319 **Teresa González Pérez**
A look at Spanish public schools during the Spanish Civil War and Post-war period through the eyes of teaching students and their practice reports / *Uno sguardo alle scuole pubbliche spagnole durante la guerra civile spagnola e il dopoguerra attraverso gli occhi dell'insegnamento agli studenti e dei piani di lavoro*
- 334 **Anita Gramigna**
Una paura che ti stringe il cuore. Educazione e paura nelle favole per bambini / *A fear that grips your heart. Education and fear in children's fairy tales*

- 344 Davide Parmigiani, Cecilia Marsic, Elisabetta Nicchia, Cecilia Russo**
Il debito può essere formativo? Una ricerca per indagare l'efficacia didattica degli esami a settembre / *Can the school failure be formative? A study to investigate the educational effectiveness of the summer exams*
- 363 Refrigeri Luca, Florindo Palladino**
L'autovalutazione del grado di inclusione scolastica: un percorso di applicazione dell'Index / *The self-assesment of the degree of school inclusion: an application of the Index*
- 379 Cristina Richieri**
Professional Development of Italian Primary School Teachers who Teach English. What Prospects after B1 Certification? / *Sviluppo professionale dei docenti della scuola primaria italiana che insegnano l'inglese. Quali prospettive dopo il B1?*
- 401 Davide Sestagalli, Roberto Codella, Antonio La Torre, Nicola Lovecchio**
Misurare la didattica: il transfer ideo-motorio / *Measuring teaching: the ideo-motor transfer*
- 408 Raffaella Tore**
La valutazione formativa come strategia di apprendimento / *Formative assessment as a strategy of learning*
- 417 Manuela Valentini, Nicolas Toniol**
I benefici dell'esercizio fisico nei bambini con il disturbo da deficit dell'attenzione ed iperattività (ADHD) / *The benefits of physical exercise in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)*
- 433 Michaël Vauthier, Alessio Guarino, Federica Stefanelli**
I benefici di una pratica regolare di coerenza cardiaca: risultati di uno studio preliminare condotto nelle scuole primarie francesi dell'isola della Riunione / *The benefits of regular cardiac coherence: results of a preliminary study conducted in the French primary schools of the island of Réunion*
- 451 Emanuela Zappella**
"Fare qualcosa per noi e per il nostro paese": il Progetto Lorto" nell'opinione degli studenti della scuola secondaria / *"Doing something for us and for our country": the "Lorto project" in the opinion of the secondary school students*

COLLABORATORI / CONTRIBUTORS



Una paura che ti stringe il cuore. Educazione e paura nelle favole per bambini

A fear that grips your heart. Education and fear in children's fairy tales

Anita Gramigna

Università di Ferrara - grt@unife.it

ABSTRACT

This article is inspired by the systematic observations of five years of work with classic fairy tales in the nursery school of the province of Ferrara. It is not an experimental research; it is the reflection, supported by a bibliographical research, on my experience of working with nursery school teachers.

It has been theorized that the guided reading of this narrative can favor, in the smallest, emotional awareness processes and, with the recognition of the emotionality of others, the progressive emancipation from one's self-centeredness. This aim is particularly important in an age phase during which linguistic and semantic competence is still insufficient to describe the complexity of emotions and feelings, especially those that are related to fear. The dramatized reading of fairy tales was followed by an activity of analysis through drawing and discussion, with the subsequent verbalization of the children themselves. Finally, the discussion with the teachers and the subsequent reflections. The epistemological framework refers to an interpretative pedagogy and the methodological approach, of qualitative implantation, is based on participatory observation. The aim is to provide a grid of interpretation to the teachers of the nursery school to help them decipher children's fears and to start, with them, processes of emotional awareness. To this end, some classic fairy tales were examined.

Questo articolo prende spunto dalle osservazioni sistematiche di cinque anni di lavoro con le fiabe classiche nella scuola materna della provincia ferrarese. Non è una ricerca di carattere sperimentale, è la riflessione, supportata da una ricerca bibliografica, sulla mia esperienza di lavoro con le insegnanti della scuola dell'infanzia.

Si è teorizzato che la lettura guidata di tale narrativa possa favorire, nei più piccoli, processi di consapevolezza emozionale e, con il riconoscimento dell'altrui emotività, la progressiva emancipazione dal proprio egocentrismo. Tale fine è particolarmente importante in una fase d'età durante la quale la competenza linguistica e semantica è ancora insufficiente a descrivere la complessità di emozioni e sentimenti, soprattutto quelli che ineriscono alla paura. Alla lettura drammatizzata delle fiabe è seguita un'attività di analisi attraverso il disegno e la discussione, con la conseguente verbalizzazione dei bambini stessi. Infine, la discussione con le insegnanti e le successive riflessioni. La cornice epistemologica fa riferimento ad una pedagogia interpre-

tativa e l'approccio metodologico, di impianto qualitativo, si basa sull'osservazione partecipata. Lo scopo è quello di fornire una griglia di interpretazione agli insegnanti della scuola dell'infanzia per aiutarli a decifrare i timori dei bambini e ad avviare, con loro, processi di coscientizzazione emozionale. A questo fine, si sono prese in esame alcune fiabe classiche.

KEYWORDS

Education, Emotion, Affectivity, Growth, Interpretation.
Educazione, Emozione, Affettività, Crescita, Interpretazione.

1. Introduzione. A partire dalla paura

Avrò avuto sì e no 4 anni, ero stata sempre a casa con mia madre, d'inverno fra le mura domestiche a giocare su di un grande tappeto rosso e d'estate nel cortile dove dondolava una bellissima altalena. Uscivo spesso con mia madre, per fare la spesa o altre piccole commissioni, sino alla piazza del paese. Quel giorno, ci siamo fermate all'asilo delle suore. Un parco bellissimo, ombreggiato, con tanti giochi meravigliosi e bambini che si rincorrevano liberi. Entriamo, mi giro, la mamma è già oltre il cancello che si allontana. La chiamo ma non si volta, forse non mi sente, forse la mia voce si è fatta silente.

"Non è possibile che ti ricordi, eri troppo piccola!".

Me lo ricordo ogni volta che soffro un sentimento inatteso di abbandono. Me lo ricordo come la paura quando ti stringe il cuore.

Questa paura ne comprende molte, perché è un'emozione primaria (Ekman, 1992). Il sentimento dell'abbandono prelude e contempla quello di non essere amati o, peggio, di non essere meritevoli di essere amati, e poi, quasi come conseguenza, di non sapersi difendere, di essere ingannati, di essere rapiti, di essere aggrediti, di morire. Di perdersi e non tornare più a casa. Paura della propria fragilità a fronte degli altri, che sono più grandi, più sicuri di sé o che già conoscono i segreti del giardino delle suore. Paura della propria differenza. E di essere emarginati.

Nell'esclusione si sperimenta una sorta di lontananza dal senso consueto che si attribuisce al mondo: disorientamento e perdita. Questo stato d'animo radicalizza il sentimento dell'impotenza.

È questa la paura fondamentale dei bambini; è quella che le comprende tutte, perché la paura si compone di tanti sentimenti.

Riteniamo che la narrazione sia un modo di pensare perché ci suggerisce le strutture per meglio interpretare i nostri conflitti esistenziali, per organizzare la nostra conoscenza, per crearne e delimitarne i diversi campi. In tal modo, i bambini comprendono il significato emotivo degli episodi narrati, ma anche delle proprie esperienze, attraverso un rimando ai propri vissuti. La semantica profonda della narrazione fiabesca è metaformativa nel senso che favorisce lo sviluppo delle personalità e costruisce prassi di autoermeneusi; in una parola: aiuta i soggetti in

via di sviluppo a conoscersi meglio, prepara processi di interiorizzazione. Le emozioni –siano o meno consapevoli - svolgono un effetto prolungato nel tempo se si mutano in sentimento e giungono alla consapevolezza. Cioè a dire che solo con la chiara percezione di un senso del sé il ragazzo giunge alla consapevolezza dei sentimenti che prova. Per questo motivo e citando una bella espressione di Damasio (2003, p. 23), possiamo affermare che il sentimento è l'esperienza mentale dell'emozione. Aiutare i bambini a riconoscere, dar voce e attribuire un nome alle emozioni li aiuta nel processo di coscientizzazione del sé. Questa consapevolezza, sia pure ai primi stadi, li aiuta a prendere decisioni, a imparare qualcosa di nuovo. È senso del sé. Secondo Damasio (2003, p. 18 e 17), la coscienza amplifica l'impatto di sentimenti ed emozioni nella mente. Di più, egli sostiene che è "la nostra prima autorizzazione a conoscere" e che pertanto ci "aiuta a perfezionare l'arte della vita". E infatti è la coscienza che rende noto al ragazzo il sentimento di una emozione.

L'esperienza che abbiamo vissuto attraverso le fiabe tendeva ad affinare la sensibilità dei bambini nel rintracciare e interpretare in sé e negli altri il mondo affettivo che costituisce gran parte della loro identità in costruzione. Il "fantastico" e "lo straordinario", infatti, alimentano una percezione prospettica della realtà. Si verifica così di una interpretazione chiarificatrice del mondo sia in chiave di interiorità che di esteriorità, in quanto il bambino impara a riconoscere e a governare i fantasmi inquietanti della loro affettività come gli slanci di felicità.

Il racconto fiabesco introduce ad una visione del mondo nonché ad una organizzazione dell'esperienza esistenziale che indica dei percorsi di significazione della propria interiorità. Così si aiutano i bambini ad interpretare le proprie delusioni narcisistiche, le dipendenze affettive, le rivalità amicali, l'egocentrismo, l'aggressività asociale. Di qui, la capacità di tener conto del punto di vista, come dei sentimenti, degli altri. Sono le competenze che aiutano i bambini a comprendere le relazioni, a negoziare i conflitti, a collaborare nei lavori o nei giochi di gruppo; ovvero a potenziare la loro intelligenza emotiva. Scrive in merito Goleman (1996, p. 24): "Si tratta [...] della capacità di motivare se stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione; di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora, la capacità di essere empatici e di sperare".

In questo senso, la narrazione aiuta i bambini a costruire strumenti di lettura e di orientamento delle paure che abitano il loro immaginario. La metafora letteraria svolge qui una funzione ermeneutica, sia come struttura del discorso narrativo, sia come elemento evocativo di ripescaggio dei simboli e dei saperi, per ricollocarli in un loro nuovo assetto. Le metafore che fioriscono nelle fiabe sono molto interessanti sotto profilo educativo perché si richiamano ad una realtà che approda sempre a qualcosa d'altro rispetto a quello che dice, allude, evoca, lascia intuire. La metafora accoglie quell'eccedenza di significato intraducibile, che possiamo intuire solo emozionalmente e che è al cuore della sua magica ambiguità. E così accende il gioco dell'intuito, dell'introspezione, della creatività. L'ambiguità della metafora, ovvero la legittimità di interpretazioni diverse, è infatti un suo tratto caratteristico. Questa sua natura ci consente di introdurre nuove immagini in contesti consueti e viceversa; ovvero, ci incita ad un utilizzo creativo sia dei simboli sia delle connessioni di significato ai quali possono alludere.

La fiaba è narrazione complessa non solo perché dialoga attraverso la metafora, ma anche perché reca l'eco di numerose stratificazioni culturali e di un'antropologia arcaica (Certini, 2017) che rimanda ad un archetipo dell'immaginario. È complessa perché evoca un'esperienza estetica, ovvero un approccio consoci-

tivo intensamente relazionale nel quale il linguaggio delle emozioni, dell'immaginario e dell'onirico s'intreccia a quello della logica, perché la ragione delle fiabe è una ragione poetica. La sensibilità è il primo *humus* di queste narrazioni che radicalizzano la natura narrativa dell'educazione. La letteratura affina i bisogni del piccolo lettore e li rende più complessi, perché innesca meccanismi di coinvolgimento della sua personalità integrale. Lo proiettano nell'universo ludico del "come se", evocano una polisemia di messaggi e valori che fa leva sia sugli aspetti razionali sia su quelli emozionali e affettivi. L'avventura, lo straordinario, la magia, il mostruoso, il ludico, elementi costitutivi delle fiabe, accendono un gioco emozionale, che è anche intellettuale, e proiettano il bambino dentro comportamenti ermeneutici che, soli, possono aiutarci, nell'insegnamento come nell'apprendimento, a cogliere le opportunità cognitive di una mente che si nutre anche di affetti. Il processo di immersione o di appropriazione della storia favorisce l'identificazione con l'eroe buono e con la soluzione dei suoi dilemmi. Le fiabe ci consentono di far leva sulla partecipazione, sull'interpretazione e sull'intuizione, e possono aiutare i più piccoli a decifrare, dare un nome e, in parte, governare le proprie emozioni. A partire dalla paura, perché, come afferma LeDoux (2004) è un importante punto di partenza per studiare le emozioni.

2. Dar voce

Hansel e Gretel, dei Fratelli Grimm (2006)¹, hanno paura di essere abbandonati nel bosco, non solo per i pericoli che lì si nascondono, non solo per il terrore di essere divorati dalla strega, ma si sentono "smarriti" per non poter più contare sulla protezione del padre. È la paura di non essere amati il pericolo incombente, ed è per questo motivo che si impegneranno a superare tutte le prove che la loro avventura impone, per mostrare di esserne degni. Ed è solo dopo aver dato prova di essere astuti, tenaci e coraggiosi che il padre li riaccoglie in casa, pentendosi. La strega è proprio il contrario di quello che rappresenta la mamma amorevole; finge di essere gentile, solo per divorarli. Ecco, il bambino che ha sperimentato le dolcezze dell'amore materno soffre nel timore che la madre si trasformi in una strega, che non lo ami, che l'abbandoni. La paura è il contrario dell'amore perché presuppone appunto l'esistenza terribile, inquietante e misteriosa del disamore.

Il disamore è il segno di una colpa. *Cenerentola*, ancora dei Grimm (2006), si fa in quattro, svolge tutti i lavori di casa, è ubbidiente, umile e rispettosa. Ciò nonostante non riesce a guadagnarsi l'affetto della matrigna, personaggio molto importante perché comanda anche sul padre che, infatti, non interviene mai a difendere la fanciulla dalle tante e immotivate angherie. Cenerentola non si merita di andare al ballo perché, le si ricorda continuamente, non sa ballare, non è elegante e farebbe vergognare tutta la famiglia con la sua goffa presenza. Ecco, la giovane non è degna d'amore e di conseguenza non la si ama. Ed è questa la ferita più grande, quella dalla quale i bambini sognano di essere salvati a tutti i costi. È questa la paura che noi adulti dobbiamo aiutare prima a comprendere poi a controllare, perché tutti, ma proprio tutti, sono meritevoli d'amore, compresi i bambini e i ragazzi che devono continuamente essere corretti e, naturalmente, pure i

1 Jacob Ludwing Grimm (1785-1863) e Wilhelm Karl Grimm (1786-1859) filologi tedeschi. La prima raccolta risale al 1812.

grandi quando sbagliano. La paura folle dell'indegna d'amore invoca quella dell'emarginazione.

Il brutto anatroccolo di Andersen (1994)² è diverso da tutti gli altri: grosso, sgraziato, impacciato. Amici e fratelli lo deridono, lo dileggiano, lo escludono dai giochi. Le anatre adulte lo schivano, ne parlano sottovoce fra di loro e ringraziano il cielo di non averlo nel loro nido familiare. Gli giungono parole cattive, aggressioni di ogni tipo che lo costringono a stare in disparte. Escluso e solitario, sopporta la sua diversità come una colpa. L'emarginazione è ancora peggio dell'abbandono. Essere esclusi significa essere personalmente distrutti. È la morte mascherata da esclusione sociale. Chi è ai margini vive fra i segni ripetuti e violenti del disamore come una accusa perenne. La sua quotidianità è una tortura. E infatti il brutto anatroccolo fugge, portando in volo la propria differenza in forma di cigno. Si libera della necessità di essere amato, accetta di non essere un anatroccolo, prende coscienza della propria natura e diventa un giovane cigno adulto. Bellissimo, per ristabilire, con un lieto fine, un equilibrio che dà sicurezza.

Bellissima è pure *Biancaneve* - della celebre raccolta dei Grimm (2006) - ma, lei non lo sa e non sa che proprio la sua bellezza è fonte di pericolo. Per pietà, viene abbandonata in un bosco da un servitore che, per ordine della regina matrigna, avrebbe dovuto ucciderla. Anche qui il disamore implica la perdita di sé, dei propri punti di riferimento e di ogni riparo. Disamore, abbandono, smarrimento di senso. Ed è il bosco il luogo dove la giovane conosce, nei 7 dolcissimi nani, un amore che la colma di tenerezza e la compensa del dolore subito. Ed è lei ora ad interpretare, con loro, il ruolo materno di chi si prende cura, lei che si è vista sottrarre da un destino malvagio l'affetto che ogni bimbo si aspetta di ricevere dai genitori. Il ribaltamento è interessante e istruttivo, la piccola Biancaneve non si rinchioda rabbiosa sulle sue ferite, risponde all'ingiustizia con l'esercizio dell'amore. Trova nell'emarginazione una nuova centralità; proprio nel bosco che le faceva tanta paura viene accolta nella minuscola casetta di nuovi amici. Ma, anche qui, insorgono altri pericoli nella persecuzione della matrigna che è una strega e viene a sapere del suo nuovo rifugio. La giovane alla fine soccombe all'incantamento della morte, perché la persistenza del disamore porta a sentirsi morti. Sarà un principe a riscattarla dal torpore, rapito dalla sua incorrotta bellezza. E di nuovo si ricompone un equilibrio di giustizia, nell'amore, appunto, riapparso nella figura del salvatore.

Analogo il destino della *Bella addormentata* - di Perrault (2011)³ - che subirà quella morte che viene dall'odio non per colpa della mamma, ma di una strega offesa per non essere stata invitata al banchetto del battesimo. Qui il disamore irrompe sulla scena nel ruolo di un personaggio estraneo alla famiglia; la sua cattiveria è sempre incomprensibile, ma meno dolorosa. L'ostilità degli estranei può essere loro responsabilità, quella dei genitori viene percepita come se non si fosse meritevoli di amore. I bambini non possono accettare che i genitori siano manchevoli di amore nei loro confronti, perché questa sensazione li priva di sicurezza. "La nostra prima paura è di non essere abbastanza amati. - afferma Silvana De Mari - Nell'amore del nostro genitore non solo abbiamo la possibilità della sopravvivenza, abbiamo prova dell'autostima. (...) Nelle fiabe noi abbiamo messo la

2 Scrittore e poeta danese (1805-1875).

3 Charles Perrault scrittore francese (1628-1703).

paura più antica, più totale, più assoluta: non essere amati, non essere abbastanza amati”⁴.

Hansel e Gretel, Biancaneve, La bella addormentata, Pollicino ma anche Cappuccetto Rosso sperimentano la prima esperienza di paura nel bosco che rappresenta un momento difficile di passaggio dal noto all’ignoto: il luogo dell’altrove. Qui prendono vita paure senza nome, timori che evocano l’ignoto, il selvaggio, l’incerto, insomma l’oscuro mondo di fantasmi che vive fuori dal mondo abitato. I protagonisti penetrano in uno spazio privo di confini che dilata lo stordimento nella perdita anche di margini temporali (Harrison R. P., 1992). Qui, come nel buio, la paura dà nome all’incertezza. La percezione che il bambino ha del mondo cambia e con essa i suoi comportamenti. La paura diviene ubiqua. Emerge un sentimento che è sganciato dai pericoli reali e che si richiama a quelli, oscuri e sconosciuti, che potrebbero esserci. Questo terrore schiaccia il bambino nel sentimento della sua incompetenza; non possiede gli strumenti per interpretare la realtà e ne percepisce solo i fantasmi. Il terrore impedisce al piccolo di calcolare il rischio e di inventare delle strategie di sopravvivenza, come invece fanno Hansel e Gretel, per esempio, che non solo sanno ritrovare la strada di casa, ma anche aggirare la strega famelica. Il possibile irrompe nell’impossibile, e i due fratellini affermano non solo il loro diritto all’amore dei genitori, ma, ancor di più, di meritarselo. Anche *Pollicino* di Carles Perrault (2011), abbandonato nel bosco insieme ai fratelli da un padre che non poteva più sfamarli, alla fine, dopo tanti pericoli, dimostra di meritare l’amore dei genitori: non solo inganna l’orco che voleva divorarlo, ma, con l’inganno gli porta via gli stivali magici e tutto l’oro che aveva accumulato. Così, il piccolo eroe torna a casa e rende ricchi i genitori. Il bambino ha superato mille prove, si salva e riscatta la famiglia dalla povertà. Ha dimostrato di meritare tutto l’amore del mondo. Più o meno la stessa cosa accade alla giovane protagonista della fiaba *Le fate*, ancora di Perrault (2011). La giovane è maltrattata dalla madre che le preferisce la sorella Checchina, viziata e sgarbata. La nostra eroina invece è tanto gentile che una fata travestita da vecchia mendicante le dona il prodigio di far fiorire fra sue labbra fiori e perle preziose. Cacciata dalla madre furiosa, si perde nel bosco, ma proprio qui, al culmine della paura e della disperazione incontra il principe che, incantato dalle sue labbra, la sposerà, compensandola di tutto l’amore che non le era stato dato.

Il bosco rappresenta un universo di pericoli dove esistono o possono esistere lupi, mostri, streghe, orchi, metamorfosi, dove si fa esperienza di morte e divoramenti. Un paesaggio iniziatico inquieto e inquietante. Questo abisso boscoso è metafora della perdita totale e con essa dello smarrimento di senso, perché senza confini non ci sono grammatiche per interpretare il mondo e nemmeno i suoi significati. *Cappuccetto Rosso* – di Perrault (2001) - infrange il divieto di attraversare la selva e, non a caso, incontra il lupo che la vorrà divorare.

Un primo obiettivo è aiutare i bambini a verbalizzare prima la sensazione della paura, poi il suo sentimento profondo attraverso la descrizione di esperienze e di sogni. In questa fase, le parole delle fiabe aiutano a dare forma ad un magma emozionale confuso e perciò ancora più inquietante.

4 Testo della conferenza *La paura e la menzogna dai fratelli Grimm ad Harry Potter*. Storia della letteratura fantastica degli ultimi sette secoli, organizzata dalla Biblioteca Sala Borsa Ragazzi, il 28 marzo 2006 per la Fiera del Libro per Ragazzi, a Bologna.

3. Conclusione. Sul male

L'attività che proponiamo è un chiaro esempio di ermeneutica applicata. Griglia per l'analisi delle fiabe:

- * Come si è sentito-a il-la protagonista della storia? (analisi dei vari passaggi della vicenda e delle emozioni implicate; dare un nome ad ogni fase);
- * Perché il-la protagonista si è trovato-a nei guai?
- * Cosa hanno sentito gli altri personaggi (analisi dei ruoli; dare un nome ai sentimenti di ogni figura);
- * Da dove nasce la loro paura?
- * Tu cosa avresti fatto al suo posto?
- * Raccontami il tuo disegno della paura.
- * Le parole della paura ed il loro contrario.

Il fine di questa proposta non è quello di negare la paura, né l'esistenza della sofferenza e del pericolo, il nostro scopo è di aiutare i più piccoli ad interpretare queste emozioni e a costruire degli schemi di azioni che non li blocchino. Vivere la paura della fiaba deve significare comprendere un fenomeno che ha una natura esistenziale e che, nel corso della vita, dovrà essere affrontato con competenza. Il "come se" della narrazione è creazione immaginativa e consente un movimento dall'ordinario allo straordinario, che è operazione squisitamente cognitiva. Qui, s'è detto, il mondo si rappresenta in forma di metafora, la quale offre esempi di paura che nella finzione letteraria offrono sempre vie di scampo, soluzioni, stratagemmi. Questo significa che di fronte alla paura è possibile non soccombere e, anzi, si deve operare per riconoscerla, capirla, superarla. Significa anche che questo sentimento e le esperienze dalle quali è scaturito sono già state vissute da altri, che le hanno affrontate e che fanno sentire il bambino meno solo. Il mondo fantastico, meraviglioso e mostruoso della favola è altra cosa rispetto a quello ordinario, ma può aiutare a costruirne chiavi di lettura in termini di interiorità. Il bambino in età prescolare vive in maniera confusa e caotica l'esperienza emozionale, fatica a riconoscerla e definirla. Questa confusione oltre a generare un ulteriore disagio affettivo può bloccare i più piccoli in schemi cognitivi di negazione o di resistenza nei confronti del riconoscimento e della gestione della paura.

La fiaba semplifica le situazioni ed offre un nome alle emozioni che ne scaturiscono. I personaggi, eroi positivi o negativi sono facilmente identificabili, privi di ogni ambiguità, consentono di cogliere il problema nei suoi tratti essenziali. Allo stesso modo, l'identificazione con l'eroe, i suoi terrori, il superamento delle prove, gli consente di capire come a fronte delle emozioni è possibile elaborare piani d'azione. Le fiabe sanciscono così il nesso fra immaginazione e realtà. E l'incantamento che il bambino subisce nasce dall'avventura, dal gioco, dalla finzione, in una parola: dal sentimento del magico, nel quale diluire quello della paura. Le fiabe, come la migliore letteratura infantile, affinano nei bambini le risorse per interpretare ed affrontare i loro bisogni interiori, ne stimolano l'immaginazione, chiariscono le emozioni, riconoscono i conflitti.

Il tema delle paure introduce il bambino ad una interpretazione della questione del male che, nelle fiabe è sempre presente. "Il male – scrive Zygmunt Bauman (2009, p. 69) – è ciò che sfida e disintegra quell'intelligibilità che rende vivibile il mondo". La valutazione del bene e del male, scrive ancora Patricia Churchland (2012), "si radica nelle emozioni, nelle passioni che sono endemiche della natura umana e nelle abitudini sociali acquisite durante d'infanzia. I processi valutati vi

impiegano la memoria e attingono dalla capacità di risolvere problemi. La ragione non crea valori, ma si modella attorno ad essi e li induce in nuove direzioni”.

Il dualismo fra male e bene implica il tema dell’opzione etica. Ma, scegliere il bene, come suggerisce l’identificazione con l’eroe buono, significa conoscersi, capire la natura della propria paura, superare le prove e vincerle. Le storie, secondo Mircea Eliade (1952), si presentano come modelli di comportamento umano ed è per questo motivo che offrono una fondamentale funzione ermeneutica. Le fiabe aiutano i bambini a comprendere in modo chiaro ed essenziale dilemmi emozionali complessi.

Al male, nelle sue varie forme, siamo abituati: guerre, catastrofi, calamità, crimini sono all’ordine del giorno sui nostri quotidiani. Quello che ci sconcerta è la manifestazione del male nel dolore che ci coglie da vicino, la nostra stessa infelicità, la sofferenza che ci prende all’improvviso, e forse è per questo motivo che ne occultiamo la presenza agli occhi dei bambini. “Lo spirito moderno – scrive ancora Bauman (2009, p. 62) – è nato all’insegna della ricerca della felicità – più felicità, sempre più felicità. Ogni membro della società liquido-moderna è istruito, addestrato e preparato a cercare la felicità individuale con mezzi e sforzi individuali”.

Non si parla del dolore in famiglia, si cerca di non menzionarlo, lo si nasconde, lo si evita a tutti i costi. Non si parla del dolore a scuola, si anestetizza con il linguaggio della formalizzazione disciplinare. I nostri figli crescono nella logica che il dolore sia, per loro, un’offesa impreveduta, intollerabile e, soprattutto, incomprensibile, perché ogni male è immeritato. Nei confronti del male e del dolore “siamo stati bene addestrati – chiarisce ancora Bauman (2009, p. 81) - a distogliere lo sguardo e a tapparci le orecchie”.

Pensiamo che questo occultamento possa essere una delle cause del disorientamento emotivo di cui sembrano soffrire oggi molti giovani. Un malessere emozionale che ha ben analizzato Goleman (1996) nelle difficoltà di autocontrollo, nei disturbi del comportamento, nell’incremento del bullismo, come nel considerevole aumento di problemi relazionali (Buenasayag, Shmit, 2004). Diversi studi rilevano necessità di un apprendimento emozionale che parta dai primi anni della scuola dell’infanzia (Collacchioni, 2009).

Invece le fiabe insegnano loro che esiste e che bisogna affrontarlo. Ci raccontano che nella vita è inevitabile lottare dolorosamente contro le difficoltà. L’ingiustizia che subiscono i nostri piccoli eroi genera sofferenza ed è alla radice dei pericoli che dovranno affrontare. L’ingiustizia è la causa principale di dolore nelle fiabe. È l’origine del male. Ma l’ingiustizia implica saper distogliere la percezione del sé dal suo centralismo per cogliersi nella relazione con gli altri. L’opzione di scelta fra quello che è giusto e quello che è ingiusto, in sostanza, fra il bene e il male richiede una progressiva emancipazione dal proprio egocentrismo. Il male talvolta è assai attraente: ognuno di noi ha desiderato a tutti i costi essere il più bello, il più bravo, il più amato, il più ricco ... del reame. I cattivi delle fiabe lo desiderano a tutti i costi perché l’impero di questo desiderio, nella personalità egocentrica, cancella la percezione dei costi, appunto, soprattutto quando a pagarli sono gli altri. Ed è qui che l’identificazione con l’eroe buono, con le sue sofferenze e le fatiche aiutano il bambino a smascherare le velleità del cattivo. In questo processo di identificazione e negazione egli poco a poco inizia a costruire la propria identità.

Scrivo in proposito Bettelheim, nel suo famoso libro sulla fiaba *Il mondo incantato* (2005), che il processo di crescita corrisponde al divenire via via in grado di trascendere gli angusti confini di un’esistenza egocentrica e al credere di poter dare un importante contributo alla vita.

Questo movimento dal sé al noi è un fondamentale esercizio di crescita. Dovrebbe durare tutta la vita ed è bene che inizi presto. In questo le fiabe ci possono aiutare, perché nella loro narrazione partecipata i bambini scoprono che esistono dei confini alle proprie voglie, in particolare quando possono danneggiare gli altri. La matrigna di Biancaneve vuole uccidere una ragazzina che avrebbe dovuto proteggere, perché non può tollerare che lei sia la più bella del reame. Nella vanità smodata è la sua natura di strega. La matrigna di Cenerentola, invece è solo egoista, vuole tutto per le sue figlie e tutto toglie, compreso l'affetto del padre – che non ci fa una bella figura – alla giovane. Lo stesso accade alla giovane eroina de *le Fate* che vede fiorire fra le labbra perle e fiori, ma la madre non riuscirà mai ad amarla, perché tutto vuole per l'altra figlia, Cecchina. Hansel e Gretel devono vedersela, ancora una volta con la codardia del padre, con l'egoismo della matrigna e, soprattutto, con l'appetito abnorme di una strega che, guarda caso, si nasconde in una deliziosa casetta di zucchero e marzapane. Pollicino deve sfuggire alla voracità dell'orco che brama "carne fresca" benché abbia già mangiato.

È la superbia, la voracità, l'arroganza, vanità insaziabile ed egocentrica di streghe, matrigne, lupi, orchi e mostri, a causare la catastrofe. È proprio qui che nasce il male. Compreso quello connaturato alla società contemporanea, come ci riferisce ancora Bauman (2009, p. 95) "il potenziale patologico (o meglio suicida) della civiltà moderna è dovuto alle stesse qualità da cui essa trae importanza e prestigio, ossia dalla sua congenita incapacità di porsi dei limiti, alla sua intrinseca tendenza a trasgredire e al suo rifiuto e inosservanza di qualsiasi confine e limite". Nelle fiabe, questa arrogante aggressività verso gli ostacoli che si frappongono al soddisfacimento, questo rifiuto a porsi qualsiasi limite, questa indifferenza nei confronti del male procurato, è intercettato, riconosciuto e condannato. In tal senso esse contrastano la pervasiva pedagogia sociale che oggi ci impone un'etica pragmatica e le illusioni di un consumismo insaziabile, l'attenzione esclusiva all'appagamento dei nostri desideri. Si tratta di una sollecitazione continua a perdere di vista l'interiorità a favore dell'esteriorità, l'unitarietà per la frammentazione dell'esperienza e, in generale, della conoscenza. I nostri ragazzi sono sempre meno abituati all'introspezione. Il principio misterico, che è all'origine di molte fiabe classiche, come della mitologia alla quale sono imparentate, invece rimanda alla dimensione dell'interiorità e della totalità. I simboli che vibrano nelle metafore fiabesche consentono una organizzazione del pensiero che va in quella direzione, ovvero dall'esterno verso l'interno, dall'ordinario allo straordinario, dall'atomistico all'olistico.

Una sapiente educazione emozionale favorisce la capacità di gestire sia i conflitti interni sia quelli relazionali, perché affina le competenze empatiche, ma anche la cognitività, soprattutto per quanto riguarda la memoria e l'attenzione. Ecco quindi che occorre iniziare sin dalla scuola della prima infanzia a conoscere le emozioni e le loro cause e manifestazioni. In tal modo l'insegnante avvia i bambini a sopportare le frustrazioni, a controllare la collera, a prevenire comportamenti autolesionisti, a tollerare lo stress. A realizzare il sé nel noi.

Riferimenti bibliografici

- Andersen, C. (1994). *Le fiabe*. Roma: Newton & Compton.
 Aringolo, K., Corelli, L. & Monaldo, I. (2011). *LE FIABE PER... affrontare ansie e paure*. Milano: FrancoAngeli.
 Barsotti, S. (2016). *Bambine nel bosco*. Pisa: ETS.
 Bauman, Z. (2009). *Paura liquida*, Bari, Laterza.

- Benini, E. & Malombra, G. (2010). *LE FIABE PER...vincere la paura*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernardi M. (2009), *Infanzia e Metafore Letterarie*. Bologna: BUP.
- Bernardi, M. (2007). *Infanzia e Fiaba*. Bologna: BUP.
- Beseghi, E., Grilli, G. (2011) (a cura di). *La letteratura invisibile*. Roma: Carocci.
- Bettelheim, B. (2005). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Roma: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1991). *La costruzione narrativa della "realtà"* in Ammanniti M., Stern D. N. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Buenasayag, M., Shmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Calvino, I. (1985). *Sulla fiaba*. Torino: Einaudi.
- Cambi, F., (2002) (a cura di). *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi*. Firenze: Le Monnier.
- Certini, R. (2017). I contributi delle scienze umane all'interpretazione della fiaba: dall'antropologia alla psicoanalisi ... con tracce filosofiche. *Studi sulla Formazione*, 20, 2, 231-237, on-line.
- Churchland, P. S. (2012). *Neurobiologia della morale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cohen, L. G. (2015). *Le paure segrete dei bambini*. Milano: Feltrinelli.
- Collacchioni, L. (2009). Emozioni, conoscenza e apprendimento. In: Mannucci A., Collacchioni, L. (a cura di). *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*. Pisa: ETS.
- Damasio, A. R. (2003). *Emozione conoscenza*. Milano: Adelphi.
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Eliade, M., (1981). *Immagini e simboli*. Milano: Jaca Book.
- Evans, D. (2004). *Emozioni. La scienza del sentimento*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferraris, M. (2006). Conoscenza estetica. In N. Vassallo, *Filosofia delle conoscenze*, Torino: Codice Edizioni.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Gramsci, A. (1980). *Favole di libertà*. E. Fubini e M. Paulesu (a cura di). *Introduzione di Carlo Muscetta*. Firenze: Vallecchi.
- Grimm, J. e W. (2006). *Tutte le fiabe*. Roma: Donzelli.
- Harrison, R. P. (1992). *Foreste, l'ombra della civiltà*. Milano: Garzanti.
- Janer Manila, G. (1995). *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Barcellona: Pirene.
- LeDoux, J. (2004). *Il cervello emotivo, all'origine delle emozioni*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Loschi, T. (1993). *I bambini e le paure*. Bologna: Cappelli.
- Mantegazza, R. (1996) (a cura di). *Per una pedagogia narrativa*. Bologna: EMI.
- Perrault, C. (2011). *Tutte le fiabe*. Roma: Donzelli.
- Propp, V. (1977). *Morfologia della fiaba*. Roma: Newton Compton.
- Propp, V. J. (1985). *Le radici storiche dei racconti di fate*. Torino: Boringhieri.
- Valleriani, A. (1989). Stili e metafore di educazione. *I problemi della Pedagogia*, 4-5.