



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in

CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

(LM-85 - CLASSE DELLE LAUREE MAGISTRALI IN SCIENZE PEDAGOGICHE)

Tesi di Laurea Magistrale

LE FIABE COME STRUMENTO EDUCATIVO

PER LO SVILUPPO DELL' AUTOEFFICACIA

Relatore:

Prof.ssa Natascia Bobbo

Laureanda: Greta Milani

Matricola: 2026578

Anno Accademico 2023 -2024

Indice

Introduzione	5
Capitolo 1. Fiabe e pedagogia	
1.1. Le fiabe	9
1.2. Le fiabe come strumento pedagogico	20
Capitolo 2. Fiabe e scuola	
2.1. La scuola tra istruzione ed educazione	27
2.2. Curriculum scolastico e bisogni educativi	34
Capitolo 3. Fiabe a scuola	
3.1. Interventi educativi con le fiabe	49
3.2. L'autoefficacia	61
3.3. Fiabe classiche e sviluppo dell'autoefficacia	
3.3.1. Quali fiabe?	69
3.3.2. Proposte di interventi educativi	95
Conclusioni	103
Bibliografia	107

Introduzione

Solitamente nella nostra cultura la fiaba rappresenta per il bambino una delle prime esperienze di letteratura. Attraverso l'ascolto, prima, e la lettura, poi, essa viene proposta a casa e/o a scuola sia come forma di intrattenimento sia come strumento per la trasmissione di contenuti. Questo è il motivo per cui spesso pensare alla fiaba ci rievoca immagini della nostra infanzia: per esempio, di alcuni momenti della giornata (quello del congedo prima di coricarsi), di persone a noi care che erano solite raccontarcele (genitori, nonni, insegnanti), di libri le cui figure si sono impresse nella nostra mente. Ma se ognuno di noi ricorda le fiabe che ascoltava da piccolo, o almeno quelle che per qualche motivo sono rimaste impresse nella memoria, più difficile è acquisire la consapevolezza di tutto ciò che esse ci hanno trasmesso e in che misura hanno contribuito a formarci. Di fatto, proprio per il loro potere evocativo e per il piacere che suscitano nei bambini, nonché per i messaggi, i valori e le conoscenze che possono veicolare, le fiabe rappresentano uno strumento potenzialmente molto utile ed efficace per lo sviluppo del bambino. È così che esse vengono considerate nella presente tesi: come uno strumento educativo che l'insegnante, ma in generale l'educatore, può utilizzare per promuovere l'apprendimento.

I fini dell'utilizzo della fiaba possono essere molteplici: a pensarci bene forse infiniti. Qui si ritiene utile proporla come mezzo per favorire lo sviluppo dello studente in quanto persona: nello specifico, per favorire pensieri che possano accrescere il suo senso di autoefficacia. Il costrutto di autoefficacia è stato approfondito dallo psicologo Albert Bandura che ne ha sottolineato gli effetti positivi per l'individuo già a partire dall'infanzia: in breve, esso riguarda la percezione della propria capacità di riuscire di fronte a un compito. Avere un buon senso di autoefficacia significa pensare di potercela fare e porta ad agire, laddove non averlo è spesso associato a passività e mancanza di obiettivi. Nonostante la complessità del costrutto, questa presentazione in

breve è sufficiente per comprendere la necessità che insegnanti ed educatori intervengano per promuoverne lo sviluppo nei propri alunni o educandi.

Questa tesi ha l'obiettivo di presentare alcune modalità di intervento per lo sviluppo dell'autoefficacia che prevedono l'utilizzo della fiaba e che possono essere svolte a scuola; esse sono spiegate e giustificate sulla base di alcuni riferimenti teorici individuati e descritti. Nel primo capitolo ci si sofferma sul genere della fiaba: essa viene presentata da un punto di vista letterario per capire brevemente le sue caratteristiche e individuare gli autori che maggiormente ne hanno favorito la diffusione scritta. Tra questi, i fratelli Jacob e Wilhelm Grimm con le loro *Fiabe del focolare*: prodotti letterari molto popolari nella nostra cultura e non solo, essi sono utilizzati come materiale per l'intervento proposto nell'ultimo capitolo. Oltre alle raccolte di fiabe, si prenderanno in considerazione anche alcuni saggi che hanno tentato di sviscerare i messaggi e le funzioni implicite di questo genere letterario. In particolare, *Morfologia della fiaba* di Propp e *Il mondo incantato* di Bettelheim. Nel primo testo l'autore, attraverso una ricerca svolta su moltissimi componimenti fiabeschi, riesce a estrapolare una matrice comune che caratterizza la trama del genere, facendo sì che le caratteristiche più salienti possano essere individuate e approfondite; Bettelheim, invece, mette in luce il perché del successo della fiaba, analizzandone i contenuti dal punto di vista psicologico. Proseguendo nel capitolo, l'attenzione è posta sulla fiaba come possibile strumento pedagogico. Oltre a riprendere quanto affermato da Bettelheim, già citato, che evidenzia la possibilità per il lettore di immedesimarsi e rispecchiarsi nei personaggi dei racconti, vengono descritte la teoria di Bruner sulle potenzialità della narrativa nel processo di sviluppo cognitivo e quella di Bandura dell'apprendimento sociale.

Nel secondo capitolo il focus è sostenere la tesi secondo la quale proporre nelle aule scolastiche interventi educativi centrati sullo sviluppo della persona sia fondamentale. Si prende in considerazione il fine della scuola oggi partendo dal punto di vista di autori quali Baldacci e Conte e dal loro invito a mettere in discussione un percorso scolastico incentrato sul fine dello sviluppo economico: si riportano allora le cause che hanno portato alla nascita della

cosiddetta scuola neoliberista, nonché i suoi strumenti, i suoi fini e le conseguenze che essa comporta. Per promuovere la dimensione educativa dell'apprendimento, innanzitutto viene sostenuta la necessità del pensiero critico ma si presentano altresì l'approccio delle capacità promosso da Sen e Nussbaum e quello dell'empowerment sviluppato da Zimmermann. Ciò che questi approcci hanno in comune è la centralità e la priorità riservata all'essere umano, il cui benessere risulta un traguardo imprescindibile e necessario anche per la formazione di comunità e società giuste e democratiche. Ci si sofferma quindi su alcuni strumenti utili, in particolare l'ICF, che possono essere utilizzati per favorire la stesura di curricula scolastici che mettano al primo posto la dimensione umana degli studenti, anche considerando la teoria ecologica di Bronfenbrenner. Tutto ciò ribadendo che il fine di qualsiasi intervento educativo e scolastico deve sempre essere in primis lo sviluppo della persona.

Il terzo capitolo, che rappresenta il fulcro del presente lavoro ed è quindi di maggiore estensione, si sviluppa in tre parti. Nella prima sono presentate alcune modalità di utilizzo della fiaba a scuola, facendo riferimento a interventi educativi già svolti da pedagogisti e insegnanti e riportando i riferimenti teorici alla loro base. Si riferisce che la fiaba nel percorso scolastico: *a.* può essere proposta a fini didattici come veicolo per la trasmissione di contenuti; *b.* è un prodotto letterario che, per il suo riflettere una determinata cultura, permette di riconoscere eventuali stereotipi e pregiudizi; *c.* si presta ad essere utilizzata per esperienze di autobiografia nelle quali gli studenti possono narrare e scoprire sé stessi. Nella seconda parte è presentata la teoria dell'autoefficacia di Bandura e in particolare l'esperienza del modelling. Oltre a delinearne i principi e il funzionamento, ci si è soffermati sull'impatto positivo che un buon senso di autoefficacia può avere su bambini e adolescenti. Infine, nella terza parte sono proposti alcuni interventi educativi che prevedono l'utilizzo delle fiabe di tipo diverso da quelli presentati nella prima parte: essi si basano sul modelling teorizzato da Bandura (precisamente quello simbolico) come fonte per favorire lo sviluppo dell'efficacia percepita nei bambini. L'accento qui è posto non solo sulla teoria di riferimento ma anche sugli aspetti pratici ed

organizzativi: per esempio, si include un corpus contenente le fiabe del Libro primo dei fratelli Grimm che per le loro caratteristiche si prestano a poter essere utilizzate per promuovere l'incremento del senso di autoefficacia.

Sono diverse le riflessioni che hanno portato chi scrive all'ideazione di questa tesi. Prima di tutto vi è la convinzione che la scuola debba occuparsi delle persone e del loro benessere, presente e futuro. A ciò si aggiunge la preoccupazione che il sapere legato alle culture venga sempre più trascurato anziché coltivato e diffuso, dentro e fuori le aule scolastiche: e ciò a causa di un approccio funzionalista alla conoscenza. Infine, vi è la consapevolezza che l'esistenza umana sia un'esperienza unica ma difficile, con prove e ostacoli che ognuno di noi deve affrontare. Ciò non significa però che nulla possa essere fatto: pensarsi capaci di potercela fare è il punto di partenza per riuscire. È allora compito degli adulti, e in particolare degli educatori, sostenere i bambini e i ragazzi nel percorso di conoscenza di sé per poi aiutarli a sviluppare un insieme di atteggiamenti, strategie e capacità a cui attingere al momento opportuno. In questo bagaglio di risorse, un buon senso di autoefficacia non dovrebbe mancare.

Capitolo 1

Fiabe e Pedagogia

1.1. Le fiabe

Che cos'è una fiaba? La parola *fiaba* deriva dal latino *fabŭla*, che a sua volta proviene dal verbo *fari* che significa parlare¹. Già dall'etimologia si evince il legame della fiaba con la tradizione orale, con il narrare: la fiaba non nasce per essere letta, ma ascoltata; non scritta, ma raccontata. In Europa le fiabe sono da sempre legate alla cultura popolare: la caratteristica dell'oralità ne permette un'origine e uno sviluppo legati al contesto e al narratore. Lo stesso interesse per il genere e i suoi sviluppi si inseriscono nella storia della cultura e della letteratura di un popolo, variando così da Paese a Paese. Nonostante le fiabe siano un genere antichissimo (il ritrovamento di alcuni manoscritti permette di attestarne la diffusione già nell'antico Egitto) la loro creazione continua tuttora: la forma contemporanea risulta però più libera rispetto a quella originaria e legata al testo scritto. Inoltre, oggi le fiabe si diffondono in modo multimodale e il destinatario, bambino o adulto, ne fa conoscenza attraverso non solo il racconto a voce ma anche la lettura, la visione di immagini e l'utilizzo di media più complessi quali audiolibri e video.

Ma torniamo alla domanda iniziale. Che cos'è una fiaba? Vi sono diverse tipologie di fiabe². Le fiabe *popolari* hanno origine come racconti tramandati a voce, di lunghezza varia ma solitamente medio-brevi. Esse esprimono credenze, conoscenze e cultura del contesto in cui nascono e ivi inizialmente si diffondono venendo trasmesse oralmente di generazione in generazione. Non vi sono necessariamente intenti moralistici, il loro fine è principalmente l'intrattenimento, e si concludono di norma con un lieto fine. Alle fiabe popolari

¹ Per i contenuti relativi al genere della fiaba sono state consultate le seguenti fonti: G. Baldi, S. Giusso, M. Razetti, G. Zaccaria, *Dal testo alla storia dalla storia al testo*, Vol. C, D e E. Torino, Paravia, 1993; S. Calzone, *Di fiaba in fiaba*. Torino, Edisco, 2014; e S. Blezza Picherle, *Leggere nella scuola materna*. Brescia, Editrice La Scuola, 1996.

² S. Blezza Picherle, *Leggere nella scuola materna*, cit., pp. 198-201.

sono legate le fiabe *classiche*, cioè quelle che alcuni autori cercarono nella tradizione popolare e trascrissero, poi pubblicando in raccolte. In questo modo permisero il passaggio da una tradizione orale a una scritta ma comportando sempre delle modifiche al racconto originario: così le fiabe classiche, pur originando nella tradizione, sono strettamente legate a coloro che le hanno raccolte e pubblicate. Tra gli autori più noti del genere troviamo: Giambattista Basile (1583 - 1632), italiano, la cui raccolta di fiabe della tradizione napoletana *Lo cunto de li cunti* divenne un punto di riferimento per altri scrittori del genere favolistico³; Charles Perrault (1628 - 1703), francese, a cui si deve la scrittura di fiabe come *Pollicino*, *Il gatto con gli stivali*, *Barbablù*; Jacob Grimm (1785 - 1863) e il fratello Wilhelm (1786 - 1859), tedeschi, che approfondiremo a breve e che svolsero un'opera monumentale di raccolta ascoltando le fiabe direttamente dalla gente comune⁴; e Italo Calvino (1923 - 1985), che in *Fiabe italiane* raccolse duecento fiabe provenienti da varie regioni d'Italia, originariamente in dialetto e da lui trascritte in lingua italiana. Vi sono poi le fiabe *d'autore*, come quelle del danese Hans Christian Andersen (1805 - 1875), del tedesco Novalis (1772 - 1801) o dell'italiano Carlo Collodi (1826 - 1890), che nascono dal principio come testi scritti e, pur trattando spesso di temi popolari, si caratterizzano per uno stile più ricercato perché non legate alla tradizione orale. Infine, le fiabe *moderne* e *contemporanee* rappresentano un'evoluzione del genere con poche caratteristiche formali fisse, anch'esse nate come testi scritti e con contenuti e strutture più variabili.

Nella presente tesi si prenderanno in considerazione le fiabe popolari e quelle classiche e a queste ci riferiremo utilizzando il termine fiaba. Il motivo è sia la possibilità di considerarle in modo unitario, date le loro caratteristiche formali, sia la loro diffusione nella nostra cultura: il loro racconto è ancora oggi prassi comune e si lega non solo al contesto familiare ma anche a quello scolastico. Inoltre, preferendo restringere ulteriormente il campo d'analisi, ci si soffermerà maggiormente sulle fiabe raccolte dai fratelli Jacob e Wilhelm Grimm.

³ G. Baldi [et al.], *Dal testo alla storia dalla storia al testo*, cit., vol. 3, p. 152.

⁴ S. Calzone, *Di fiaba in fiaba*, cit., p. 9.

I fratelli Grimm nacquero entrambi negli anni '80 del diciottesimo secolo vicino a Francoforte, nel mezzo del movimento dello Sturm und Drang che si pone tra l'età della Ragione e il Romanticismo⁵. Sono anni in cui la letteratura e la filosofia, ma tutte le Arti in generale, riflettono i cambiamenti culturali che il popolo tedesco attraversa. È nel movimento romantico che il lavoro dei Grimm va compreso; più che un lavoro una missione: dedicarsi alla riscoperta delle radici del mondo germanico per esaltarne lo Zeitgeist, contribuendo alla raccolta del materiale culturale, letterario e poetico che costituiva la base di un progetto identitario e politico unitario⁶. Ciò induce subito a compiere una precisazione: pur dedicandosi alla raccolta di fiabe, cioè racconti pensati per tutti, adulti e bambini, l'intento dei Grimm non era quello di inserirsi nel filone della letteratura per l'infanzia ma quello di studiare e diffondere il "patrimonio della loro stirpe", contribuendo all'origine di una nuova disciplina: la "scienza del folklore"⁷. Per farlo le fiabe non furono di fatto il loro unico focus ed essi si dedicarono anche ad altri campi di studio: dalla mitologia al diritto, dalla linguistica alla poesia e alla grammatica.

Il primo volume della prima edizione delle *Fiabe del Focolare* dei Grimm risale al 1812, a cui seguì il secondo volume nel 1815. Scorrendo i titoli delle fiabe ne spiccano alcune che ai giorni nostri continuano a essere proposte ai bambini, anche in forme diverse, per esempio in rappresentazioni cinematografiche o teatrali: si pensi a *Il lupo e i sette capretti*, *Raperonzolo*, *Hansel e Gretel*, *Cenerentola*, *Cappuccetto Rosso*, *I musicanti di Brema*, *Pollicino*, *Biancaneve*, *Tremotino*, per citare le più conosciute. Prima della loro pubblicazione, in una lettera che Jacob Grimm, anche a nome del fratello, inviò al loro amico L. von Arnim, l'autore scrisse che il loro desiderio era la diffusione di questo patrimonio culturale per incoraggiare altre raccolte dello stesso tipo⁸. Il lavoro che intrapresero non fu facile: le varianti delle fiabe erano molte e spesso la lingua utilizzata era il dialetto. Scriverle significava quindi fare delle

⁵ Per i contenuti relativi ai fratelli Grimm si fa riferimento a G. Cocchiara, *Prefazione* in J. e W. Grimm, *Fiabe*. Torino, Einaudi, 1951.

⁶ G. Cocchiara, *Prefazione*, cit. p. XVI.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ivi*, p. VII.

scelte, scelte che furono messe in discussione dagli stessi Grimm che arrivarono a pubblicare sette edizioni delle loro fiabe, l'ultima nel 1857. È la prima edizione che però viene dichiarata essere la più fedele, anche dagli stessi autori, che seguirono il principio di pubblicare i racconti così come erano stati raccolti⁹. Edizione dopo edizione il loro numero aumentò arrivando a duecento e uno, ma anche la loro teoria di raccolta dei testi variò. Si resero conto, infatti, che trascrivere il racconto come ascoltato comportava l'esclusione di altre varianti dello stesso, nonché l'omissione di elementi della tradizione scontati per il narratore ma non per i lettori non appartenenti allo stesso contesto. Decisero quindi di affrontare le fiabe (*Märchen* nella tradizione tedesca) con uno scrupolo scientifico diverso, combinando insieme le diverse varianti raccolte e integrandole le une con le altre. Dichiararono:

Abbiamo dato la sostanza delle fiabe così come l'abbiamo ricevuta. Si comprenderà, d'altro lato, che la maniera di narrare i particolari è dovuta a noi; ma ci siamo sforzati di riportare qualsiasi cosa che abbiamo ritenuta caratteristica, in modo che possiamo dare questa collezione sotto il suo aspetto vero e naturale¹⁰.

Resta da sottolineare che questa difficoltà riscontrata dagli autori nella loro opera di trascrizione e ricostruzione dei racconti mette ancora una volta in luce quanto la fiaba popolare sia sempre situata e tale aspetto va considerato quando ci si approccia ad essa come prodotto letterario. Ciò fecero i Grimm che con spirito scientifico cercarono di capire quanto le fiabe si legassero alla tradizione germanica e in particolare ai grandi temi epici e ai loro valori. Wilhelm, in particolare, indagò sulla sottile connessione tra fiaba e mito, ad esempio rispetto ai protagonisti. Questi sono nelle fiabe popolari, e quindi in quelle da loro raccolte, principalmente persone comuni: pur non mancando racconti con protagonisti animali, la maggior parte tratta di personaggi legati al contesto del tempo. Sono persone con status e ruoli sociali ben definiti anche se alla lettura nel loro insieme risultano "vuoti": nella fiaba, infatti, non vi è l'interesse di approfondire il carattere dei personaggi, il focus è

⁹ Ivi, p. X.

¹⁰ Ivi, p. XI.

sulle loro azioni. Azioni peraltro grandi, che ricordano appunto quelle degli eroi mitologici: delle vere e proprie imprese, impegnative e travagliate.

Questo aspetto viene approfondito da un altro autore che, come i Grimm, vede nelle fiabe elementi importanti per lo studio del folclore: Vladimir Ja. Propp (1895 – 1970). Lo studioso, nato a Pietroburgo, studiò filologia slava e divenne professore di folclore all'Università di Leningrado. Nel libro *Morfologia della fiaba*, pubblicato nel 1927, presenta il suo progetto di analizzare le fiabe anch'egli con un approccio scientifico, "con la stessa precisione con cui si studia la morfologia delle formazioni organiche"¹¹. La sua intuizione fu che nonostante la fiaba fosse un genere variegato ed eterogeneo ciò riguardava solo la sua apparenza perché di fatto era assolutamente uniforme e ripetibile¹². Riuscendo ad andare oltre alla particolarità di ciascun racconto egli vide non solo che alcuni elementi si ripetevano, ma anche che potevano essere identificati: nello specifico, i personaggi, pur diversi, compivano di fatto le stesse azioni.

[...] Abbiamo grandezze costanti e grandezze variabili. Cambiano i nomi (e con essi gli attributi) dei personaggi, ma non le loro azioni, o funzioni, donde la conclusione che la favola non di rado attribuisce lo stesso operato a personaggi diversi. Questo ci dà la possibilità di affrontare la favola secondo l'operato dei personaggi. [...] Per l'analisi della favola è quindi importante *che cosa* fanno i personaggi e non *chi* fa e *come* fa, problemi, questi ultimi, di carattere accessorio¹³.

Propp si riferisce a questo cardine della fiaba con il nome "funzione" che definisce come "l'operato d'un personaggio determinato dal punto di vista del suo significato per lo svolgimento della vicenda"¹⁴. Ne individua un numero limitato, trentuno, e afferma che, pur non essendo necessariamente tutte presenti, la loro successione, che verrà ora riportata, è sempre identica¹⁵:

¹¹ V.J. Propp, *Morfologia della fiaba*. Milano, Einaudi, 2000, p. 3.

¹² Ivi, p. 27.

¹³ Ivi, p. 26.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Ivi, pp. 32-69.

Tabella 1: Le funzioni individuate da Propp.

n.	Funzione
1	Uno dei membri della famiglia si allontana da casa.
2	All'eroe è imposto un divieto.
3	Il divieto è infranto.
4	L'antagonista tenta una ricognizione.
5	L'antagonista riceve informazioni sulla sua vittima.
6	L'antagonista tenta di ingannare la vittima per impadronirsi di lei o dei suoi averi.
7	La vittima cade nell'inganno e con ciò favorisce involontariamente il nemico.
8	L'antagonista arreca danno o menomazione a uno dei membri della famiglia.
8a	A uno dei membri della famiglia manca qualcosa o viene desiderio di qualcosa;
9	La sciagura o mancanza è resa nota; ci si rivolge all'eroe con una preghiera o un ordine, lo si manda o lo si lascia andare.
10	Il cercatore acconsente o si decide a reagire.
11	L'eroe abbandona la casa.
12	L'eroe è messo alla prova, interrogato, aggredito ecc., come preparazione al conseguimento di un mezzo o aiutante magico.
13	L'eroe reagisce all'operato del futuro donatore.
14	Il mezzo magico perviene in possesso dell'eroe.
15	L'eroe si trasferisce, è portato o condotto sul luogo in cui si trova l'oggetto delle sue ricerche.
16	L'eroe e l'antagonista ingaggiano direttamente la lotta.
17	All'eroe è impresso un marchio.
18	L'antagonista è vinto.
19	È rimossa la sciagura o la mancanza iniziale.
20	L'eroe ritorna.
21	L'eroe è sottoposto a persecuzione.

22	L'eroe si salva dalla persecuzione.
23	L'eroe arriva in incognito a casa o in un altro paese.
24	Il falso eroe avanza pretese infondate.
25	All'eroe è proposto un compito difficile.
26	Il compito è eseguito.
27	L'eroe è riconosciuto.
28	Il falso eroe o l'antagonista è smascherato.
29	L'eroe assume nuove sembianze.
30	L'antagonista è punito.
31	L'eroe si sposa e sale al trono.

L'individuazione delle funzioni viene svolta da Propp analizzando nel dettaglio l'intreccio di un corpus di cento fiabe scritte dall'autore russo Afanas'ev. Per ciascuna funzione egli specifica eventuali variazioni, motivando e spiegando il perché della riconduzione alla funzione stessa. Seppur non è la prima volta che uno studioso cerca di classificare le fiabe studiandone la forma, la *Morfologia* di Propp è un'opera che lo fa con un rigore senza eguali. Va specificato che lo stesso autore riconosce dei limiti della sua teoria delle funzioni, premettendo che essa non è universale ma valida per le fiabe russe con una certa purezza e linearità; caratteristica che egli dice presente in quelle originarie dell'ambiente contadino specie se "con pochi contatti con la civiltà"¹⁶. Secondo l'autore già nelle fiabe dei Grimm troviamo uno schema meno puro e costante, anche se comunque riconducibile allo stesso: motivo per cui torneremo sulle funzioni di Propp nel terzo capitolo perché saranno utili a mettere a fuoco alcune parti dell'intreccio.

Tornando all'accostamento della fiaba con il mito, anche Propp riconosce un legame tra i due generi, considerando il primo un derivato del secondo. A prova di ciò vi è il fatto che lo stesso schema delle funzioni può essere talvolta applicato al mito, in particolare ad alcuni più antichi. Sullo stesso argomento si

¹⁶ Ivi, p. 106.

pronuncia anche Bruno Bettelheim (1903 - 1990), psicologo e psicoanalista che si dedicò all'infanzia e all'età evolutiva, anche approfondendo il tema dell'uso della fiaba in psicologia. Le considerazioni sulla differenza tra fiaba e mito che l'autore inserisce nel libro *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, pubblicato nel 1975, ci permettono di comprendere meglio la natura stessa di questi racconti. Egli riconosce nelle fiabe, come nel mito, la presenza di significati profondi che colmano nei bambini (ma anche negli adulti) quel bisogno di sogni e desideri che le rende così attraenti e che "esprimono in forma simbolica fenomeni psicologici interiori"¹⁷. Sottolinea, però, anche la differenza tra i due generi. Per prima cosa, l'unicità dell'eroe e la sua distanza dal lettore si perde nelle fiabe e anche se gli eventi, come detto, sembrano poco probabili,

[essi] sono sempre presentati come ordinari, come qualcosa che potrebbe succedere a voi e a me o al vicino di casa durante una passeggiata nel bosco. Anche gli incontri più straordinari sono raccontati nelle fiabe in tono casuale, come se fossero una faccenda di tutti i giorni¹⁸.

Secondo aspetto, mentre nel mito pervade la tragicità anche nel finale, nelle fiabe questo è sempre lieto. Quella del finale lieto è una caratteristica discriminante per Bettelheim, che non considera realmente fiabe quelle più tristi, anche se inserite e diffuse in raccolte di fiabe vere e proprie. Terzo aspetto, legato al secondo, l'ottimismo fa quindi da cornice alla fiaba e ne accompagna tutto l'intreccio. Approfondendone il significato psicologico l'autore considera i miti come funzionali al soddisfacimento delle richieste del Super-io: per questo motivo evidenzia l'effetto frustrante che possono avere nel lettore. Questo perché gli eroi mitologici assumono sembianze inavvicinabili, non appartenendo essi a questa terra ma alla "vita eterna in cielo"¹⁹. Il mito mantiene così un aspetto tragico perché non permette l'integrazione di elementi tra il ricevente e l'eroe; la fiaba, invece, comunica

¹⁷ B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano, Feltrinelli, 2000, p. 39.

¹⁸ Ivi, p.40.

¹⁹ Ivi, p.42.

sempre, seppur dopo la soluzione di controversie e prove, la possibilità di un'esistenza comune ma felice. E il bambino, ma anche l'adulto, che sa che non può competere con la grandezza dell'eroe del mito, "non viene qui sconfitto dalla discrepanza fra questo ideale e la propria piccolezza"²⁰. Bettelheim evidenzia che è tipico della fiaba voler avvicinarsi al lettore:

La fiaba [...] avverte chiaramente che parla di persone comuni, assai simili a ciascuno di noi. Titoli tipici sono *La Bella e la Bestia*, *La fiaba dell'uomo che voleva conoscere la paura*. Anche storie di recente invenzione ricalcano questo modello: per esempio *Il piccolo principe*, *Il brutto anatroccolo*, *Il soldatino di stagno*. I protagonisti della fiaba vengono chiamati "una ragazza" per esempio, oppure "il fratello minore". Se compaiono i nomi, è chiarissimo che non sono nomi propri ma generici e descrittivi. Ci viene detto che "Era sempre sporca di cenere, e per questo la chiamarono Cenerentola" oppure: "Aveva un cappuccio rosso rosso che le stava così bene che fu chiamata per sempre Cappuccetto Rosso". Anche quando l'eroe riceve un nome, come nelle storie del ciclo di Jack o in *Hänsel e Gretel*, l'uso di nomi comunissimi li rende dei termini generici, validi per qualsiasi ragazzo o ragazza²¹.

Questo è evidente nelle Fiabe dei Grimm, nelle quali raramente troviamo nomi propri (che, quando presenti, sono molto comuni) e i protagonisti, seppur vari, appartengono a un contesto quotidiano. Si riportano a titolo esemplificativo quelli delle fiabe del libro primo, per la maggior parte nominati già nel titolo:

Tabella 2: Protagonisti delle fiabe del libro primo dei fratelli Grimm.

Fiaba	Protagonisti
Il principe ranocchio o Enrico di ferro	Il principe ranocchio.
Gatto e topo in società	Un gatto, un topo.
La figlia della Madonna	La figlia di un taglialegna.

²⁰ Ivi, p. 43.

²¹ *Ibidem*.

Storia di uno che se ne andò in cerca della paura	Figlio minore di un padre.
Il lupo e i sette caprettini	Un lupo, sette caprettini.
Il fedele Giovanni	Il fedele Giovanni (servo del re).
Il buon affare	Un contadino.
Lo strano violinista	Un violinista.
I dodici fratelli	Dodici fratelli e la loro sorellina (figli del re).
Gentaglia	Galletto e Gallinella.
Fratellino e sorellina	Un fratellino e una sorellina.
Raperonzolo	Raperonzolo (figlia di un uomo e una donna).
I tre omini del bosco	Tre omini del bosco, una fanciulla.
Le tre filatrici	Tre filatrici, una ragazza pigra.
Hänsel e Gretel	Hänsel e Gretel (figli di un povero taglialegna e sua moglie).
Le tre foglie della serpe	Un giovane (unico figlio di un pover'uomo)
La serpe bianca	Un servo.
La pagliuzza, il carbone e il fagiolo	Una pagliuzza, il carbone, un fagiolo, una povera vecchia.
Il pescatore e sua moglie	Un pescatore e sua moglie.
Il prode piccolo sarto	Un piccolo sarto.
Cenerentola	Cenerentola (unica figlia di un ricco).
L'indovinello	Un principe.
Il sorcetto, l'uccellino e la salsiccia	Un sorcetto, un uccellino e una salsiccia.
La signora Holle	La signora Holle (una vecchia), due figlie (una bella e laboriosa, l'altra brutta e pigra).
I sette corvi	Sette fratelli e una sorellina.
Cappuccetto Rosso	Cappuccetto Rosso (una cara ragazza).
I musicanti di Brema	Un asino, un cane, un gatto, un gallo.
L'osso che canta	Due fratelli (figli di un pover'uomo).

I tre capelli d'oro del diavolo	Il figlio di una povera donna, il diavolo.
Pidocchietto e pulcettina	Un pidocchietto, una pulcettina.
La fanciulla senza mani	La figlia del mugnaio.
Gianni Testa-fina	Gianni.
I tre linguaggi	Un giovane (figlio di un vecchio conte).
La saggia Elsa	La saggia Elsa (figlia di un uomo).
Il sarto in paradiso	Un povero sarto.
Il tavolino magico, l'asino d'oro e il randello castigamatti	Un sarto e i suoi tre figli.
Pollicino	Pollicino (figlio di un povero contadino e sua moglie).
Le nozze della signora volpe	Un volpone, la signora volpe.
Gli gnomi	Un calzolaio, gli gnomi.
Il fidanzato brigante	La figlia di un mugnaio, un brigante.
Messer Babau	Messer Babau, animali vari.
Il compare	Un pover'uomo, un forestiero.
La signora Trude	La signora Trude (una signora cattiva), una fanciullina.
Comare Morte	Un pover'uomo e il primo dei suoi figli, la morte.
Il viaggio di Pollicino	Pollicino (il figlio di un sarto).
L'uccello strano	Uno stregone, le tre figlie di un uomo.
Il ginepro	Marilena (una fanciulla) e il suo fratellastro.
Il vecchio Sultano	Sultano (un cane), un lupo.
I sei cigni	Sei fratelli e una sorellina (figli del re).
Rosaspina	Rosaspina (figlia del re).
Ucceltrovato	Ucceltrovato (un trovatello).
Il re Bazza di Tordo	La figlia del re, il re Bazza di Tordo (pretendente).
Biancaneve	Biancaneve (figlia del re).
Lo zaino, il cappellino e la cornetta	Tre fratelli poveri.

Tremotino	Tremotino (omino), la figlia del mugnaio.
Il diletto Orlando	La figliastra di una strega, il suo innamorato Orlando.
L'uccello d'oro	I tre figli del re, una volpe.
Il cane e il passero	Un cane, un passero.
Federico e Caterinella	Federico (un uomo) e Caterinella (una donna).
I due fratelli	Due fratelli (uno ricco e uno povero).

Ci soffermeremo sull'intreccio nel terzo capitolo. Per ora si evidenzia che questa generalità non caratterizza soltanto i protagonisti ma anche gli altri personaggi, anch'essi spesso senza nome. Inoltre, pur inserendosi nel contesto quotidiano, essi appartengono a un tempo lontano, "che li idealizza"²². Questa è un'altra caratteristica delle fiabe: non vi è precisione nel descrivere tempo e luoghi, i racconti sono ambientati in un passato non definito con scenari generici. Questo aspetto, insieme alla varietà e all'indeterminatezza dei personaggi, contribuisce a renderlo un genere che permette a ciascuno, bambino o adulto che sia, di riconoscersi e trasfigurarsi. Il contenuto della fiaba diventa così sempre applicabile alla realtà: o meglio, a molte realtà, quella di ciascun lettore.

1.2. Le fiabe come strumento pedagogico

Verrà approfondito ora questo concetto dell'applicabilità della fiaba al reale. Nello specifico, verranno presentati alcuni aspetti delle fiabe che le rendono strumenti utili per l'apprendimento, quest'ultimo inteso nel senso lato di cambiamento per lo sviluppo della persona, in particolare del bambino.

Secondo Bettelheim la fiaba può essere utilizzata già nell'infanzia per sviluppare una maggiore consapevolezza di sé. Come psicologo egli sostiene che nel percorso di crescita di ogni bambino sia necessario che egli trovi il significato della propria vita ed è compito dell'adulto aiutarlo a farlo²³. Ciò è

²² G. Cocchiara, *Prefazione*, cit., p. XIII

²³ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, cit., p. 9.

positivo perché una maggiore conoscenza di sé stessi e della propria esistenza porta a una maggiore conoscenza dell'altro, che a sua volta permette di uscire dall'egocentrismo infantile per credere di "poter dare un importante contributo alla vita"²⁴. Sentirsi parte di un progetto che va oltre la propria persona ci rende più ottimisti verso il futuro e più forti di fronte alle inevitabili difficoltà che prima o poi si incontreranno. Bettelheim svolse il suo ruolo di educatore e terapeuta con bambini con gravi turbe mentali con i quali il cercare di dare significato alla propria esistenza era di vitale importanza. Egli nota:

Per quanto riguarda questo compito, nulla è più importante dell'impatto dei genitori e di altre persone che si prendono cura del bambino; secondo per importanza viene il nostro retaggio culturale, quando viene trasmesso al bambino nel giusto modo. Quando i bambini sono piccoli, è la letteratura che trasmette nel miglior modo questa mole di informazioni²⁵.

L'autore riconosce nella fiaba il mezzo ideale perché riesce, attirando il bambino e divertendolo, a stimolarne l'immaginazione mettendolo di fronte alla realtà dei sentimenti, alla possibilità di inseguire dei sogni e anche alle difficoltà della vita: tutto ciò offrendo soluzioni solo apparentemente distanti perché applicabili in qualsiasi società. Bettelheim trova inutile, se non dannosa, la tendenza a voler nascondere ai bambini gli aspetti più negativi della natura umana e dell'esistenza: ciò comporta una difficoltà del bambino ad accettare sé stesso e i propri comportamenti "cattivi" perché produce in lui una specie di rifiuto e di diniego quando sente di non corrispondere al ritratto della "persona sempre buona" che gli è stato insegnato. L'adulto sa che il male e le difficoltà esistono e la fiaba è uno strumento alla portata dei più piccoli per acquisirne coscienza:

Proprio questo è il messaggio che le fiabe comunicano al bambino in forme molteplici: che una lotta contro le grandi difficoltà della vita è inevitabile, è una parte intrinseca dell'esistenza umana, che soltanto chi

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Ivi, p. 10.

non si ritrae intimorito ma affronta risolutamente avversità inaspettate e spesso immeritate può superare tutti gli ostacoli e alla fine uscire vittorioso²⁶.

Il successo delle fiabe nei bambini è per lui legato a questa capacità di parlare loro iniziando dal punto in cui esattamente si trovano, qualsiasi esso sia; inoltre, parlano del loro stato interiore in un modo sempre comprensibile:

È caratteristico delle fiabe esprimere un dilemma esistenziale in modo chiaro e conciso. Questo permette al bambino di afferrare il problema nella sua forma più essenziale, mentre una trama più complessa gli renderebbe le cose confuse. La fiaba semplifica tutte le situazioni²⁷.

Il tema delle fiabe e, in generale, della narrativa come strumento per sviluppare consapevolezza di sé stessi e della propria esistenza viene affrontato e approfondito anche da un altro autore, Jerome S. Bruner (1915 - 2016). Bruner vede nella narrativa uno strumento per lo sviluppo cognitivo perché porta il bambino a esercitare e apprendere facoltà che non sono proprie della realtà oggettiva ma di un'altra realtà, quella narrativa appunto, ugualmente importante per la sua esistenza. Lo studioso distingue da un punto di vista cognitivo due tipi di pensiero: quello logico-scientifico e quello narrativo. Il primo è il pensiero razionale per eccellenza: si avvicina alla realtà applicando leggi generali e costruisce nuove teorie sulla base della verifica di ipotesi. È un pensiero che punta all'astrazione ed è quello tipico della matematica e della scienza. Il secondo invece è quello che lui definisce pensiero narrativo: con esso l'uomo non pretende di entrare nel campo dell'oggettività ma gli permette di organizzare ed esprimere la propria esistenza ai fini della condivisione con l'altro. Il pensiero narrativo, che si esprime con il discorso narrativo, porta l'uomo a discostarsi dalla realtà oggettiva delle cose: anziché i criteri di certezza, verificabilità e dimostrazione, assumono un ruolo fondamentale la plausibilità e la risonanza personale degli

²⁶ *Ivi*, p. 14.

²⁷ *Ibidem*.

eventi narrati²⁸. Ricorrendo alla narrazione, le esperienze personali vengono riorganizzate e comunicate agli altri, acquisendo così nuovi significati legati non solo alla sfera personale ma anche a quella sociale, propria di una certa cultura.

I soggetti e le loro azioni non sono quindi unicamente riconducibili ad un'analisi in termini di spiegazione logico-scientifica ma si comprendono anche e soprattutto all'interno di un'ottica legata a processi di interpretazione volti a dare senso a eventi, fenomeni e atteggiamenti propri e altrui attraverso il collegamento tra le azioni e le intenzioni, i desideri, le credenze e i sentimenti dei soggetti stessi²⁹.

Con la narrazione l'uomo entra quindi nella sfera del possibile, perché un singolo evento *non è ma può essere*, può diventare tante cose³⁰. Approcciarsi alle storie fin da piccoli ha allora la funzione di favorire lo sviluppo del pensiero narrativo, e ciò è di fondamentale importanza perché "apprendere le caratteristiche più profonde della narrativa ci permette di riflettere sulla vita"³¹. Il discorso narrativo utilizzato nelle storie d'invenzione ha infatti le stesse regole e strutture di quello con cui leggiamo e costruiamo le storie della nostra esistenza. Bruner individua dieci caratteristiche ricorrenti nella narrativa: (a.) la diacronicità narrativa, (b.) la particolarità, (c.) l'intenzionalità, (d.) la componibilità ermeneutica, (e.) la canonicità e violazione, (f.) la referenzialità e (g.) l'appartenenza a un genere, (h.) la normatività, (i.) la sensibilità al contesto e negoziabilità e (l) l'accumulazione narrativa. Tra queste con "intenzionalità" egli si riferisce alla scelta che compiamo quando leggiamo di staccarci dalla descrizione delle azioni per avvicinarci agli stati interni, emotivi dei personaggi raccontati: viviamo le emozioni dei personaggi delle vicende in modo personale e quindi con diversi gradi di intensità. Lo stesso racconto si presta così a reazioni e interpretazioni diverse. Questo anche perché, ed è

²⁸ L. Cisotto, *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e apprendimento*. Roma, Carocci, 2005, p. 120.

²⁹ C. Musso, *La dimensione narrativa in Jerome Bruner*. Independently published, 2021, p. 13.

³⁰ J. Bruner, *La fabbrica delle storie*. Bari, Laterza, 2002, p. 15.

³¹ C. Musso, *La dimensione narrativa in Jerome Bruner*, cit., p. 42.

questa la caratteristica della “componibilità ermeneutica”, ogni racconto ha una struttura narrativa che necessita di uno sforzo interpretativo. Pur essendo posto dal punto di vista del narratore, a questo si contrappone il nostro punto di vista, che è sempre presente. Così, con la narrativa il ricevente è attivo e anche non condividendo le idee o le credenze dell'autore, ne diventa complice, mettendo in discussione le proprie idee e certezze: diventa così co-autore e in un certo senso riscrive la storia stessa³². Così facendo apprende che vi sono nuovi mondi possibili, nuovi significati dell'esistenza; e allo stesso tempo, conoscendo meglio l'altro, approfondisce anche la conoscenza di sé stesso. In linea con Bettelheim, Bruner dichiara:

Attraverso i personaggi, gli eventi, i luoghi, [il bambino] impara a conoscere come funziona il mondo degli uomini e quello delle cose, a riconoscere le emozioni e a nominarle, entra a contatto con la propria mente che intravede “allo specchio”, ne comprende gli stati - pensare, credere, desiderare, dubitare - e si serve delle parole delle storie per parlare dei suoi pensieri e degli stati d'animo³³.

Quanto viene appreso con le storie viene poi proiettato nel futuro e permette di assumere una prospettiva diversa. Bruner sottolinea che un aspetto peculiare della narrativa è che gli eventi si discostano dalla regolarità e dalla normalità perché “le narrative non parlano di fatti banali o di eventi prevedibili e scontati, ma di episodi inattesi, di inghippi e problemi che violano le aspettative e si discostano dall'ordinario e che, nel loro svolgimento intricato, generano reazioni nell'animo umano”³⁴. Così facendo, l'idea di una vita felice non è mai la situazione iniziale ma si pone sempre dopo una serie di conflitti e difficoltà che costringono i personaggi a cambiare, a evolversi. Ciò avviene nelle fiabe in una cornice vicina al bambino perché legata a norme e valori della sua cultura, pur proponendo poi eventi e comportamenti tra i più vari, che simbolizzano l'imprevedibilità dell'esistenza; e proprio a questa imprevedibilità si impara a dare un significato:

³² L. Cisotto, *Psicopedagogia e didattica*, cit., p. 123.

³³ Ivi, p. 119.

³⁴ Ivi, p. 121.

La narrativa è il racconto di progetti umani che sono falliti, di attese andate a monte. Essa ci offre il modo di addomesticare l'errore e la sorpresa. Arriva a creare forme convenzionali di contrattempi umani, convertendole in generi: commedia, tragedia, romanzo d'avventura, ironia, o qualunque altro formato possa smussare l'aculeo della nostra fortuità. E nel far ciò, le storie riaffermano una sorta di saggezza convenzionale circa ciò che è lecito attendersi - perfino (o soprattutto) circa ciò di cui si può prevedere il fallimento, e ciò che si potrebbe fare per rimetterlo in sesto o per venirne a capo³⁵.

Le storie avvertono quindi il bambino dell'inevitabilità delle difficoltà e degli imprevisti ma allo stesso tempo lo abitua ad essi, facendogli comprendere che una soluzione è sempre possibile. L'apprendimento di questo modello risolutivo lo porterà poi ad applicarlo alle esperienze personali, vedendole in un modo diverso, positivo e costruttivo.

Un altro aspetto della fiaba che riguarda lo sviluppo cognitivo si rifà alla teoria dell'apprendimento sociale dello psicologo canadese, naturalizzato statunitense, Albert Bandura (1925 - 2021). Bandura si concentra sullo studio di come la persona apprende, rifiutando la teoria comportamentista secondo cui era sempre necessaria l'esperienza diretta. Sviluppa così una teoria che considera fondamentale nell'apprendimento l'essere inseriti in un sistema sociale, un contesto, considerando la persona non come isolata ma in relazione con gli altri, dai quali apprende in modo indiretto. È molto conosciuto l'esperimento del pupazzo Bobo che egli svolse nel 1961 al fine di stabilire se fosse possibile apprendere per imitazione e che coinvolse tre gruppi di bambini in età scolare³⁶. Durante un momento di gioco il primo gruppo venne affiancato da un collaboratore adulto che si dimostrò molto aggressivo nei confronti di un pupazzo gonfiabile (Bobo), sia verbalmente sia fisicamente con calci, pugni e martello. Nel secondo gruppo il collaboratore adulto si limitò invece a giocare con delle costruzioni senza mostrare comportamenti aggressivi verso il pupazzo. Infine, nel terzo gruppo i bambini furono lasciati giocare liberamente

³⁵ J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, cit., p. 35.

³⁶ Un video dell'esperimento è disponibile al sito <https://www.youtube.com/watch?v=eqNaLerMNOE>

senza alcun adulto. Riprendendo i bambini dei tre gruppi in un secondo momento in una stanza piena di giochi si vide che i bambini del primo gruppo che avevano assistito a comportamenti aggressivi mettevano in atto loro stessi comportamenti aggressivi maggiormente rispetto ai bambini degli altri due gruppi. Questa ricerca diventa per Bandura il punto di partenza per lo sviluppo della teoria dell'apprendimento sociale secondo la quale le persone che osserviamo fungono da modello per i nostri comportamenti: da qui il concetto di *modelling*, cioè il meccanismo per cui l'osservazione e l'imitazione di un modello portano la persona ad apprendere³⁷. Dopo aver sviluppato ulteriormente la sua teoria, Bandura afferma che una persona può apprendere un comportamento non solo guardando direttamente un individuo che lo esegue ma anche ricevendo un'istruzione verbale che lo descrive in modo dettagliato. Inoltre, a ciò si aggiunge la possibilità data dal modelling simbolico di apprendere un comportamento a cui non si assiste nella realtà ma che viene svolto, per esempio, in un film, un video o di cui si legge in un libro. Si vedrà in seguito che anche l'esperienza della fiaba può essere quindi considerata una forma di apprendimento in cui il protagonista svolge la funzione di modello.

La teoria dell'apprendimento sociale viene ripresa da Bandura nel costrutto dell'autoefficacia, che verrà presentato e applicato alle fiabe nel terzo capitolo. Per ora si è voluto sottolineare come il loro uso nell'infanzia possa avere effetti che vanno oltre il semplice intrattenimento, effetto quest'ultimo più immediato e forse scontato. Il loro favorire l'apprendimento è, invece, un aspetto visibile solo a lungo termine, meno fugace ma più profondo, perché riguarda i processi della psiche e quelli cognitivi. Vedremo nel secondo capitolo come la fiaba possa entrare nel contesto scolastico per svolgere una funzione ben precisa; come si augurava Bettelheim ne *Il mondo incantato*, speranzoso che la lettura del suo libro potesse in qualche modo spingere genitori e insegnanti a rivalutare l'efficacia dell'utilizzo delle fiabe, in particolare quelle classiche, e a riservare loro una posizione centrale nel percorso educativo quotidiano dei bambini³⁸.

³⁷ A. Bandura, *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, W.H. Freeman and Company, 1997, cap. 3.

³⁸ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, cit., p. 12.

Capitolo 2

Fiabe e Scuola

2.1. La scuola tra istruzione ed educazione

Si è accennato alla possibilità di utilizzo delle fiabe come strumento educativo, anche in ambito scolastico. Prima di vedere le modalità in cui ciò è possibile, però, occorre soffermarsi su qual è (o dovrebbe essere) il compito della scuola.

Le scuole non sono e non sono mai state istituti indipendenti: la loro organizzazione dipende da un sistema politico che a sua volta è legato a un contesto storico. In altre parole, possiamo dire che l'organizzazione scolastica è una scelta politica, giustificata da teorie e prassi dominanti in una certa società. Per capire il fine della scuola è allora fondamentale capire il pensiero di tale società e la sua cultura. Nel suo libro *La scuola al bivio*, Massimo Baldacci riconosce quanto il sistema d'istruzione abbia risentito della "rivoluzione produttiva" che ha travolto le società occidentali, oggi caratterizzate dallo scenario della globalizzazione¹. La scuola si è ritrovata così in una posizione cruciale: da un lato vi sono le pressioni esterne, in particolare le richieste e le necessità del mercato; dall'altro vi sono le persone, cioè gli studenti, e i loro bisogni. A chi o a cosa dare la priorità? Di fronte a questa domanda si rende necessario compiere una scelta, a meno che le necessità del mercato e i bisogni degli studenti vengano ritenuti essere coincidenti in toto. Ma è davvero possibile scegliere?

Il pensiero alla base della nostra società odierna è stato approfondito anche da un altro autore, Mino Conte. Egli riconosce nella contemporanea forma mentis delle persone la "ragione soggettiva" di cui parlava Horkheimer, e cioè una ragione che non si focalizza sui fini ma soltanto sui mezzi². Per capirne il motivo dobbiamo considerare ogni dimensione delle società occidentali contemporanee (non solo la sfera economica) come impregnata

¹ M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano, FrancoAngeli, 2019, p. 9.

² M. Conte, *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova, libreriauniversitaria.it, 2017, p. 26.

dalle leggi del mercato: in questo scenario le persone non hanno potere di scelta sui fini ultimi imposti “dagli attori globali del capitalismo finanziario³” e tutto ciò a cui possono ambire è raggiungere un alto livello di efficienza all’interno di un sistema prestabilito. In altri termini, esse sono parti di un ingranaggio che non è possibile cambiare; possono solo focalizzarsi e impegnarsi sul suo buon funzionamento, senza alcuna possibilità di metterne in discussione la ragion d’essere e i fini. L’intera organizzazione sociale viene gestita nella stessa ottica funzionalista, e così la scuola: il risultato è un sistema educativo-scolastico il cui fine ultimo è la crescita e lo sviluppo non della persona ma dell’economia. Perde così importanza l’apprendimento visto come ricerca della verità ed esercizio del pensiero; tutto ciò che la persona è spinta a imparare è funzionale al raggiungimento di una maggiore efficienza:

Per la ragione soggettiva ha senso solo ciò che serve a qualche cosa, che è operante, che produce effetto, che appartiene alla fase della realizzazione pratica. Il suo è un linguaggio operativo, ossia legato a scopi pratici, ad azioni concrete, a un ciclo di operazioni [...]. Tutto ciò che esula dal perimetro pragmatico del produrre non ha senso né valore. [...] La ragione soggettiva è dunque una ragione-strumento, avendo la ragione perso la sua autonomia e la sua legittimità al di fuori di scopi pratici e immediati⁴.

Anche la figura dell’insegnante risulta così cambiata e la sua funzione diventa quella di facilitare gli studenti nel processo di acquisizione di mezzi e strumenti utili per portare avanti il sistema. L’accento non è più tanto sulla conoscenza ma sulla competenza: il *sapere come applicare il sapere* e le procedure in un dato contesto pratico. La scuola diventa così mero luogo di formazione ai fini della creazione della forza-lavoro necessaria. Secondo Conte questo tipo di scuola segue il principio di un “egualitarismo democratico”⁵ di facciata: in altre parole mira all’uguaglianza formativa e a rendere tutti uguali con la giustificazione di essere democratica e inclusiva. Di

³ Ivi, p. 27.

⁴ Ivi, p. 29.

⁵ Ivi, p. 76.

fatto ciò comporta un livellamento, una formazione mediocre: si ha così la creazione di individui subalterni indispensabili al mantenimento dello status quo⁶. Nello scenario odierno la priorità è anche formare lavoratori flessibili dato che l'incertezza del futuro non spinge a investire sulla conoscenza. Il non sapere cosa sarà utile conoscere in futuro fa perdere senso allo stesso imparare qualcosa e induce a dare agli studenti non le conoscenze ma gli strumenti necessari per plasmarsi alle richieste future dei processi produttivi. Si arriva così all'idea della competenza dell'"imparare a imparare" (inserita tra le competenze chiave promosse dal Parlamento europeo e dal Consiglio europeo già nel 2006)⁷ che permette di capire quanto l'apprendimento sia considerato una semplice procedura, necessariamente flessibile e adattabile secondo le necessità. I contenuti sono svuotati e lasciano il posto a un sapere procedurale, con la giustificazione che questo, perlomeno, ha una sua utilità. La formazione proposta è allora basilare, il minimo necessario per poter gestire le mansioni che il mercato chiederà: il risultato è una scuola che perde la sua natura umanista dove la persona smette di interrogarsi sulla verità delle cose per concentrarsi sulla loro utilità. Ora è pur vero che da sempre la preparazione al mondo del lavoro è tra gli obiettivi del sistema scolastico: però in passato questo era solo un fine tra molti altri, che nel loro insieme portavano lo studente ad acquisire un'educazione e una formazione generale, "culturale e disinteressata"⁸. Oggi, invece, vi è un prevaricare del fine professionalizzante, messo in luce anche dalle riforme scolastiche che hanno sempre più legato la scuola alle occupazioni (Baldacci e Conte sottolineano a questo proposito la maggiore importanza che ha assunto l'Alternanza scuola-lavoro). Sembra così che nelle aule scolastiche viga il principio accennato prima del "ha senso solo ciò che serve a qualcosa" e che vi sia una crisi della scuola come agenzia educativa; o più precisamente, come Baldacci sostiene, che vi sia una crisi che investe l'intera educazione dovuta al fatto che di fronte

⁶ Ivi, p. 65.

⁷ *Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, GU L 394 del 30.12.2006, pp. 10-18.

⁸ M. Baldacci, *La scuola al bivio*, cit. p. 9.

al nuovo quadro globale gli educatori (in senso lato, quindi genitori, insegnanti, pedagogisti, ecc.) si sentono smarriti non potendo più applicare le teorie valide in passato⁹. Baldacci riconosce un nuovo paradigma di pensiero alla base di ciò, che può essere definito con l'aggettivo "neoliberista". L'autore afferma:

A questa crisi sociale dà una risposta (conforme alle necessità del capitalismo globalizzato) l'ideologia neoliberista: l'elevazione del mercato a principio unico, o comunque prioritario, di razionalità sociale, e quindi a criterio di organizzazione di tutti gli ambiti della società. Secondo questa logica, perciò, la democrazia diventa un principio secondario e subordinato, praticabile soltanto entro le forme e i limiti compatibili con gli imperativi del mercato. [...] Entro questo quadro, la su citata richiesta alla scuola di provvedere alla formazione di produttori adeguati all'economia basata sulla conoscenza si traduce non solo nella svalutazione della formazione culturale disinteressata, ma anche nel trascurare in modo più o meno completo l'esigenza della formazione dei nuovi cittadini¹⁰.

Questa nuova corrente di pensiero, la cui diffusione viene collocata a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, è stata definita neoliberalismo perché sotto qualche aspetto riprende i principi del liberalismo classico¹¹. Vi è una differenza principale però, perché mentre in quest'ultimo i principi di concorrenza e competizione regolavano soltanto il mercato, nel neoliberalismo questa regolazione invade qualsiasi aspetto della vita sia sociale sia individuale. L'individuo stesso cresce governato da queste leggi ancor prima di diventare lavoratore perché l'educazione che riceve mira a formarlo come soggetto-impresa. Nella pratica egli impara che il successo è la prevaricazione sugli altri soggetti-impresa, in una corsa contro il tempo (che è denaro), da correre da solo; che nel suo percorso di ascesa sociale le relazioni sono positive solo se portano a qualche vantaggio; che la gratificazione viene dalla riuscita lavorativa ed economica. E così anche l'etica è limitata alla sfera del mercato e si riduce all'etica "dell'imprenditore"¹².

⁹ Ivi, p. 10.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ M. Conte, *Didattica minima*. cit., p. 57.

¹² Ivi, p. 59.

La prova dei cambiamenti avvenuti in ambito scolastico si ha analizzando la normativa che ha disciplinato la scuola negli ultimi anni. Il processo non è cominciato nel nostro Paese ma si è sviluppato a livello internazionale e ha investito l'Europa anche attraverso le politiche dell'Unione Europea. Significativo è l'obiettivo principale che l'UE si pose all'interno della Strategia di Lisbona nel 2000, un programma grazie al quale mirava a "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo"¹³. Per quel che riguarda l'istruzione, al punto 25 si legge: "I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione"¹⁴. E ancora:

Le scuole e i centri di formazione, tutti collegati a internet, dovrebbero essere trasformati in centri locali di apprendimento plurifunzionali accessibili a tutti, ricorrendo a mezzi più idonei per raggiungere un'ampia gamma di gruppi bersaglio; tra scuole, centri di formazione, imprese e strutture di ricerca dovrebbero essere istituiti partenariati di apprendimento a vantaggio di tutti i partecipanti¹⁵.

A livello italiano si è assistito a una ricezione immediata delle politiche europee che nel corso degli anni duemila hanno influenzato la normativa volta a disciplinare l'istruzione. L'ascesa del neoliberalismo è riconoscibile anche nella terminologia utilizzata nei testi, come messo in luce da Conte, che ritiene significativo a questo proposito analizzare lingua e contenuti della Riforma della Buona Scuola (L. 107/2015)¹⁶. Su quest'ultima Baldacci scrive:

[...] la Buona Scuola del Governo Renzi rappresenta il compiuto allineamento della concezione della scuola alle posizioni neoliberaliste [...]. La scuola è vista in un'ottica prettamente funzionalista, come subordinata al sistema economico-aziendale: deve servire alle imprese e farsi impresa essa stessa. Tende a svanire la preoccupazione per la formazione di

¹³ *Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, Conclusioni della Presidenza*, par. 5. Il documento è consultabile al sito europarl.europa.eu/summits/lis1_it.html.

¹⁴ Ivi, par. 25.

¹⁵ Ivi, par. 26.

¹⁶ M. Conte, *Didattica minima*. cit., cap. 4.

cittadini democratici e capaci di pensare autonomamente e in modo critico. Ciò che conta è formare buoni produttori¹⁷.

Proprio leggendo il documento, che, come sottotitolo, riporta “Facciamo crescere il Paese”, non si può non notare lo sforzo comunicativo di utilizzare il linguaggio del marketing; e nei contenuti il legame con il mondo del lavoro è sempre esplicito¹⁸. Per esempio, nel quarto capitolo dal titolo “Ripensare a ciò che si impara a scuola” viene affermato che i nuovi cardini dell’insegnamento saranno le lingue straniere, il coding e l’economia¹⁹: obiettivi che si collegano di fatto alle tre I del Governo Berlusconi, Inglese, Impresa e Informatica, riprese anche nella Riforma Moratti nel 2005 dove già era riconoscibile l’ideologia neoliberista applicata all’istruzione.

Sembrerebbe quindi non esservi alternativa alla scuola come “fabbrica di capitale umano” e “palestra di competizione”²⁰ ma in realtà sia Baldacci sia Conte sostengono non sia così. Entrambi gli autori trovano una soluzione a tutto ciò nello sviluppo e utilizzo del pensiero critico, l’unico strumento che può portare gli individui ad uscire dal loro stato di subalternità. Il pensare in modo critico è quella capacità di guardare le cose in modo distaccato e di valutarle con la propria testa, anche avendo il coraggio di sostenere la propria opinione ed opporsi a richieste esterne che non consideriamo valide²¹. Essendo le persone esseri pensanti, c’è sempre la possibilità che queste possano decidere di agire in modo diverso da quello richiesto dal sistema in cui sono inserite. Certo questo diventa difficile se l’educazione neoliberista ha già fatto il suo corso, ma potrebbe essere possibile per coloro che hanno vissuto la scuola prima dell’avvento dell’ideologia del neoliberismo, per i quali esso non rappresenta l’unica strada percorribile possibile. Anche per questo entrambi gli autori ritengono che gli insegnanti abbiano un ruolo cruciale nella questione

¹⁷ M. Baldacci, *La scuola al bivio*, cit., p. 177.

¹⁸ A. Fusacchia e F. Luccisano (a cura di), *Rapporto: La Buona Scuola, facciamo crescere il Paese*. Il documento in formato pdf fu diffuso dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca il 3 settembre 2014 attraverso la piattaforma [passodopopasso.italia.it](https://www.governo.it/sites/governo.it/files/focus151214_all.pdf). Esso è ancora consultabile all’url https://www.governo.it/sites/governo.it/files/focus151214_all.pdf.

¹⁹ Ivi, p.94.

²⁰ M. Baldacci, *La scuola al bivio*, cit., p. 175.

²¹ Ivi, pp. 228-238.

e che proprio a partire da essi una nuova scuola sia possibile. Questo per due principali motivi: il primo, esercitando loro stessi il pensiero critico potrebbero decidere di non adempiere il progetto di formazione neoliberista (e ciò pure nel rispetto della Costituzione e in particolare del suo articolo 33 che sancisce la libertà dell'insegnamento); il secondo, la loro proposta di un'educazione centrata sul pensiero critico permetterebbe alle nuove generazioni di diventare capaci di capire e valutare l'ideologia alla base della società ed eventualmente scegliere, in piena libertà, un'alternativa. Per Conte la possibilità dell'insegnante di reagire diventa una questione etica che si basa in primis sul principio di non indifferenza (nel senso proposto da Gramsci) che tutti gli insegnanti dovrebbero adottare considerata la loro posizione di rilievo all'interno del sistema educativo²². Così nel caso delle riforme inerenti alla scuola è compito di chi insegna stabilire se quanto richiesto è conforme al ruolo di educatore e in quale misura. Educare significa sempre portare a un cambiamento ma è difficile che questo sia un modello preconfezionato e uguale per tutti; inoltre, non si può puntare alla sola formazione di competenze escludendo tutto l'aspetto umano della crescita.

È dunque chiaro che la questione dell'insegnare non sia identificabile con un grigio processo seriale predeterminato di trasmissione destinato a recapitare un mero accumulo volatile d'informazioni operative e d'istruzioni pratiche (lo chiamiamo meccano didattico); né, d'altra parte, coincide con una pura e semplice strutturazione di tecniche e destrezze esecutive rivolte a compiti e compiti più disparati, in ultima analisi generatrici d'incompetenza continua (la chiamiamo ossessione competenziale). [...] Esso riguarda le attitudini, ossia le disposizioni fondamentali del soggetto, non il suo semplice fare e operare; concerne l'interezza dell'umano vivente, l'intelletto, la memoria, la capacità di agire con libertà responsabile, di ben deliberare, la capacità di giudizio pensante. Ed è a questo compito educativo - di soggettivazione libera e responsabile - che dovrebbero legarsi gli imprescindibili contenuti culturali

²² M. Conte, *Didattica minima*, cit., pp. 129-154.

[...]. Attraverso la cultura, e a partire da essa, divenire capaci di vita umana²³.

L'insegnante assume in questo un ruolo significativo in quanto le sue scelte didattico-educative comportano percorsi scolastici diversi. In primis l'oggetto di studio stesso della didattica dev'essere sottoposto a critica perché occorre recuperare la priorità formativa dell'acquisire sapere²⁴: va rivalutata la diffusione della conoscenza per la crescita di un "patrimonio sociale distribuito", dove gli studenti partecipino per costruire il sapere "come bene comune e responsabilità condivisa". Ovviamente per fare ciò l'insegnante deve considerare l'insegnamento come un progetto che si espande oltre l'aula: è il progetto di una scuola democratica che si occupa di formare cittadini critici e responsabili per il bene della società del presente e del futuro. È un progetto che però riguarda anche lo studente stesso, come persona: non solo come produttore e consumatore ma come uomo completo²⁵. Il progetto educativo deve essere allora stilato non in modo standardizzato ma personalizzato: al centro c'è il singolo studente con i suoi bisogni che va guidato nell'apprendimento per diventare capace di fronte a obiettivi validi, non prettamente scolastici ma per la vita. Così la scuola diventa innanzitutto luogo di educazione prima che di istruzione; e il compito degli insegnanti, in quanto adulti ed educatori, è quello di occuparsi di un progetto educativo per lo sviluppo del benessere presente e futuro della persona-studente.

2.2. Approccio ecologico, empowerment e bisogni educativi.

L'urgenza di mettere la persona e il suo benessere al centro delle politiche sociali facendola uscire dalla subalternità riservata nello scenario del capitalismo globale è un tema che interessa e ha interessato molte discipline di studio; il crescente prevalere dell'economia sulle altre sfere dell'esistenza individuale e sociale ha causato di fatto la reazione di molti studiosi che ne

²³ Ivi, p. 8.

²⁴ L. Cisotto, *Psicopedagogia e didattica*, cit., p. 19.

²⁵ M. Baldacci, *La scuola al bivio*, cit., p. 160.

hanno messo in luce rischi e conseguenze. In particolare, si accennerà ora a due approcci sviluppati proprio a partire da questa urgenza: l'approccio delle capacità e quello dell'empowerment.

Il primo è legato principalmente a due figure: Amartya Kumar Sen, economista e filosofo indiano, e Martha C. Nussbaum, filosofa statunitense²⁶. Data la sua formazione nel campo dell'economia, Sen riesce a individuare e ad analizzare i principi che regolano le moderne società occidentali. Egli evidenzia il limite del considerare il benessere economico come fine ultimo sia a livello individuale sia sociale sostenendo altresì l'inadeguatezza di utilizzarlo come unità di misura per valutare la qualità della vita. A livello individuale ciò comporta considerare solo i bisogni materiali della persona, trascurando la sua dimensione più umana; a livello sociale significa considerare lo sviluppo solo in termini di crescita e gli individui soltanto in termini utilitaristici. La proposta di Sen è di soffermarsi invece sullo sviluppo inteso come garanzia di alcune libertà sostanziali per il singolo, di modo che egli abbia la possibilità di scegliere, se vuole, se accedere a determinate risorse. Nel discorso è centrale l'importanza riservata al concetto di libertà e al tema dei diritti umani: ogni persona ha il diritto di scegliere chi essere e quali opportunità cogliere tra quelle che il contesto offre. Il welfare viene così considerato l'insieme dell'offerta riservata ai cittadini ed essa coinvolge tutte le sfere dell'esistenza: la salute, l'istruzione, la sussistenza economica, l'etica... Il pensiero di Sen, che gli è valso il premio Nobel per l'economia nel 1998, ha gettato le basi per l'Approccio delle Capacità (Capability Approach), poi ripreso e approfondito da Martha Nussbaum. Quest'ultima arriva a precisare che le capacità sono di varia natura: le capacità interne dell'individuo, per esempio, sono quelle che costituiscono la sua dotazione personale di capacità emotive e intellettuali mentre le capacità combinate sono quelle che si sviluppano nell'interazione tra capacità interne e il contesto e che grazie a questo possono svilupparsi²⁷.

²⁶ Per i contenuti relativi all'Empowerment approach sono state consultate le seguenti fonti: G. Des, *Policy arena. Sen's Capability approach and Nussbaum's Capabilities ethic*, "Journal of International Development", 2, 1997, pp. 281-302, e L. Pasqualotto, *Disabilità e inclusione secondo il capability approach*, "L'integrazione scolastica sociale", 3, 2014, pp. 278-284.

²⁷ L. Pasqualotto, *Disabilità e inclusione secondo il Capability Approach*, cit., p. 280.

Questo comporta l'importanza per la società di incentivare l'apprendimento e l'acquisizione di tali capacità, per esempio garantendo servizi di cura o un sistema educativo adeguato. È nello sforzo e impegno in tal senso che si misura una buona politica: tutti devono poter accedere alle risorse necessarie per raggiungere uno stato di benessere e ciò in base alle proprie condizioni, in un'ottica di uguaglianza ed equità.

Ciò a cui questo approccio tende è una società in cui ogni persona sia trattata come degna di rispetto e messa nelle condizioni di poter vivere realmente in modo umano. [...] In questo senso possiamo riformulare il nostro principio di trattare ogni persona come un fine, articolandolo come principio di fornire a ciascuna persona le capacità fondamentali: queste capacità sono ricercate per ogni persona e per ciascuno, e non in primo luogo per gruppi, famiglie, stati, né per nessun'altra organizzazione sociale²⁸.

Nussbaum critica quindi la valutazione dello sviluppo di uno stato in base al PIL perché, oltre a non riuscire a misurare la reale condizione garantita all'essere umano, esso distoglie le politiche da altre questioni e necessità che andrebbero sollevate per garantire ai cittadini una vita degna di essere vissuta. Risulta chiaro come per la filosofa il fine ultimo debba essere sempre la persona e il suo buon "funzionamento", termine con cui intende la realizzazione nella vita quotidiana delle capacità: accedere quest'ultime non significa infatti automaticamente renderle reali e beneficiarne in modo adeguato. Il compito dei governi è quindi garantire a tutti i cittadini una soglia minima di alcune capacità di base che garantiscano una qualità della vita accettabile per l'essere umano. Secondo Nussbaum sono dieci²⁹:

Tabella 3: Capacità fondamentali di base secondo Nussbaum.

Capacità	Descrizione
1. Vita	Poter vivere una vita piena e soddisfacente, di durata normale;

²⁸ M.C. Nussbaum, *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge/New York, Cambridge University Press, 2000, pp. 74-80.

²⁹ *Ibidem*.

2. Salute fisica	Avere la possibilità di godere di buona salute;
3. Integrità fisica	Vivere secondo le proprie scelte senza subire aggressioni o violenze;
4. Sensi, Immaginazione e pensiero	Avere la possibilità di crescere da un punto di vista intellettuale. In questa capacità si inserisce anche la garanzia di ricevere un'istruzione adeguata;
5. Emozioni	Avere un buon sviluppo emotivo;
6. Ragion pratica	Saper distinguere il bene dal male; sulla base di ciò pianificare e progettare la propria vita;
7. Interazione	Fare rete, relazionarsi con gli altri; avere un atteggiamento di rispetto per ogni essere umano.
8. Altre specie	essere rispettoso di tutte le specie viventi;
9. Gioco	Avere la possibilità di giocare e svagarsi;
10. Avere controllo sul proprio ambiente, politico e materiale.	Poter vivere in modo consapevole nel proprio contesto.

Il merito di Sen e Nussbaum è di aver contribuito a un approccio che si rivolge alla politica (a qualsiasi livello, internazionale o locale che sia) per sottolineare quanto essa possa incidere sulla qualità della vita del singolo. Il secondo approccio che verrà presentato, l'Empowerment Approach, ha molti aspetti in comune con il Capability Approach ma utilizza una prospettiva *bottom up* che parte dalla necessità di uno sviluppo della dimensione personale per poi allargarsi a quella sociale. Il concetto di *empowerment* racchiude la parola *power* (potere), intesa nell'accezione di potere/forza interiore: in un'immagine che ricorda un po' i super eroi potremmo dire che nell'ottica di quest'approccio la persona, attraverso il processo di empowerment, come se bevesse una pozione magica, diventa via via sempre più forte e grazie alla forza acquisita riesce poi ad agire al meglio per sé stessa e per gli altri. L'origine del termine va fatta risalire in seguito alla diffusione del movimento del black power che interessò gli Stati Uniti d'America e che, grazie anche al contributo di Martin Luther King, segnò un'importante pagina nella lotta dei diritti civili degli afroamericani. Da qui fu utilizzato principalmente per indicare il processo grazie al quale le minoranze potevano affermare e vedere

riconosciuta la propria identità, principalmente al fine di combattere le diseguaglianze sociali³⁰. In seguito, per estensione, il termine ha iniziato ad essere applicato anche a una dimensione più individuale per riferirsi alla crescita interiore e alla valorizzazione delle capacità del singolo. In questa accezione è stato ripreso e approfondito da Marc Zimmermann, che attorno ad esso ha creato poi la teoria a cui si fa riferimento qui. L'autore specifica che l'empowerment può avvenire a tre diversi livelli: individuale, organizzativo e di comunità; inoltre, esso può essere considerato sia come processo sia come risultato. La doppia natura del concetto si comprende bene in lingua inglese dove troviamo gli aggettivi *empowering*, cioè qualcosa o qualcuno che dà potere, forza, ed *empowered*, cioè forte, che ha ricevuto/maturato forza. Così una persona può essere *empowering* quando riesce ad aiutare gli altri nel loro percorso di sviluppo della propria forza intesa come insieme delle proprie capacità interiori; oppure *empowered* se ha beneficiato del processo e quindi queste capacità le ha sviluppate e le esercita. Allo stesso modo potremmo avere organizzazioni e comunità *empowering* (per esempio se promuovono lo sviluppo dei suoi membri) e *empowered* (già ben funzionanti ed efficaci). Considerate le difficoltà di traduzione del concetto dovute principalmente al fatto che le parole potere o forza potrebbero essere intese come esercizio e controllo sugli altri, si preferisce mantenere i termini inglesi che per la loro morfologia ne rendono più semplice la comprensione. Tornando alla teoria di Zimmermann, questa sottolinea come lo sviluppo di società *empowered* sia riscontrabile laddove vi siano comunità e organizzazioni allo stesso tempo *empowered* ed *empowering*; e queste a loro volta sono possibili se formate da persone *empowered* ed *empowering*. In questa prospettiva l'empowerment del singolo individuo è auspicabile sia per il benessere personale sia per quello sociale. Dice Zimmermann:

³⁰ Un primo utilizzo del termine appare nel titolo del testo di Barbara Solomon *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities*. Si veda N. Bobbo, *La diagnosi educativa in sanità*. Roma, Carocci Editore, 2020, p. 142.

Ogni livello di analisi, nonostante descritto singolarmente, è per sua natura collegato agli altri. I livelli di empowerment - individuale, organizzativo o di comunità - sono interdipendenti e risultano essere sia causa sia conseguenza l'uno degli altri. Quanto un elemento risulta empowered a un livello si collega direttamente a quanto può essere empowering per gli altri livelli di analisi. Allo stesso modo processi di empowering a un livello contribuiscono al raggiungimento di risultati anche ad altri livelli. Persone empowered sono la base per lo sviluppo di organizzazioni e comunità responsabili e attive; è difficile immaginare una comunità o un'organizzazione empowering se mancano individui empowered³¹.

Nel suo saggio *Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis* ("Teoria dell'Empowerment: livello psicologico, organizzativo e di comunità"), Zimmermann fa molte precisazioni riguardanti il costrutto di empowerment. Innanzitutto, questo dipende sempre dal contesto e dalle persone (cioè è "context and population specific"³²): essendo situato non vi sono regole rigide nel definire i suoi processi ed è anche difficile prevederne i risultati. Inoltre, è fondamentale comprendere la distinzione sia tra processi e risultati empowering sia tra le differenze di questi alla luce dei vari livelli. Per esempio, a livello individuale i processi si possono definire empowering quando aiutano le persone a sviluppare capacità tali da renderle indipendenti nei percorsi di *problem solving* e *decision making*; invece, a livello organizzativo è proprio il contrario perché qui è auspicabile la presenza di una forte leadership condivisa che possa veicolare i processi decisionali. Per lo stesso discorso, riferendoci ai risultati, una persona si può definire empowered se ha una buona percezione di controllo sulle situazioni, mentre a livello di comunità ciò avviene se tale controllo non è presente e tra i suoi membri si riscontra pluralismo e capacità di confronto.

³¹ M.A. Zimmermann, *Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*, in J. Rappaport, e E. Seidman (a cura di), *Handbook of Community Psychology*, New York, Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 46. La traduzione è mia.

³² Ivi, p. 45.

Si entrerà ora nello specifico del livello individuale e quindi di quello che Zimmermann definisce l'empowerment psicologico³³. Considerandolo come risultato, nonostante, come visto, sia difficile definirlo in modo universale, in base alle componenti che lo caratterizzano l'autore lo suddivide in tre ulteriori livelli: intrapersonale, interazionale e comportamentale. Riferendoci a una persona empowered, a livello intrapersonale avrà un buon senso di controllo, che a sua volta dipenderà dalla personalità (per esempio dal suo *locus of control*), da aspetti cognitivi (per esempio dal suo senso di autoefficacia, costruito che approfondiremo nel terzo capitolo) e da aspetti motivazionali. A livello interazionale invece avrà una consapevolezza critica circa il suo contesto e saprà utilizzare le proprie abilità analitiche per influenzare l'ambiente circostante; e, infine, a livello comportamentale avrà una funzione attiva e agirà concretamente nella comunità, anche come parte nelle sue organizzazioni. I processi empowering che permettono alla persona di arrivare a ciò possono essere diversi; Zimmermann sottolinea, però, l'importanza dell'interazione sociale come esperienza che promuove l'empowerment della persona. In particolare, attraverso la partecipazione alla vita della comunità è possibile entrare in contatto con persone che fungono da modelli per apprendere capacità organizzative, di gestione delle risorse e di sviluppo di strategie per il cambiamento sociale. L'idea è quella di una forza che partendo proprio dal singolo si amplia quando incontra altri singoli e che coinvolgendo sempre più persone si realizza a livello di società. Essere parte di un gruppo ha benefici diretti anche sulla persona perché, abbassando sentimenti di alienazione e di scarsa efficacia, diventa l'opportunità per apprendere nuove abilità, sviluppare il proprio senso di controllo e la stima di sé, sviluppare un legame con la comunità e così migliorarla.

La prospettiva dell'Empowerment Approach può essere assunta come modello nella scelta di politiche scolastiche volte a promuovere lo sviluppo della persona, sia in quanto essere umano sia in quanto cittadino di società democratiche basate su principi di uguaglianza e rispetto reciproco (riprendendo così anche l'idea di scuola delineata da Baldacci e Conte). Il

³³ Ivi, pp. 46-51.

percorso educativo del singolo studente diventa allora significativo non solo per lui ma per tutti: da qui l'importanza di curricoli scolastici che lascino spazio a interventi personalizzati e tengano conto della dimensione "umana", cioè emotiva, cognitiva e sociale, del singolo.

L'attenzione alla persona può tradursi a scuola in proposte educative che possano incontrare i bisogni relativi allo sviluppo e alla crescita dello studente. Si è diffusa negli ultimi anni quella che viene definita la didattica metacognitiva, cioè un tipo di insegnamento il cui fine è far sì che lo studente acquisisca consapevolezza del proprio funzionamento cognitivo e dei processi che utilizza per l'apprendimento³⁴. Ma in aggiunta a questi interventi, che sicuramente sono utili anche per l'insegnante e per l'organizzazione della didattica, sarebbe di fondamentale importanza per il bambino e il ragazzo avere la possibilità di soffermarsi sulla dimensione del sé e di non essere solo in questo percorso di conoscenza. Di ciò ha trattato già negli anni Ottanta il pedagogista Marco Dallari, che ha posto l'accento sul tema dello sviluppo dell'identità personale e della necessità che esso venga affrontato all'interno delle classi³⁵. In un periodo in cui l'avvento del Neoliberismo non era ancora chiaramente percettibile, egli denunciava le proposte scolastiche che sempre più si limitavano a contenuti volti all'utilizzo pratico, all'utile, augurandosi maggior attenzione e sostegno allo sviluppo interiore dei discenti. In *Lo specchio e l'altro* l'autore riflette sui contributi che la pedagogia può dare alla dimensione identitaria, che per lui va accudita e coltivata fin da piccoli. Nella scuola ciò significa riservare spazio a quello che egli chiama il "curricolo dell'identità": dal carattere extradisciplinare, esso non riguarda l'acquisizione di nozioni e contenuti ma è proposto con l'obiettivo di permettere agli studenti di sperimentare e acquisire consapevolezza di sé:

Il "curricolo dell'identità" è soprattutto un curricolo del fare, del poién, per l'appunto, intendendo con questo il valorizzare la continua possibilità di sperimentare l'attività non finalizzata, il fare per fare, ciò che per la cultura

³⁴ L. Cisotto, *Psicopedagogia e didattica*, cit., pp. 141-148.

³⁵ M. Dallari, *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*. Firenze, La Nuova Italia, 1990.

adulta è l'arte e la poesia, ciò che per l'infanzia è il gioco con il mondo e nel mondo, l'invenzione del modo di rapportarsi e di esistere, la possibilità di vedere cambiato il contesto in ragione della propria presenza. Un costruire, un fabbricare, tuttavia, che non è l'imparare il mestiere ma il lasciar traccia nel mondo del proprio amore per il mondo, dell'essere del mondo, della propria identità personale³⁶.

Soffermandosi sul tema dell'identità, egli ne identifica sette funzioni: qui si accennerà soltanto a quella del "sé-me"³⁷, che secondo Dallari andrebbe esercitata a scuola perché "non è naturale, ma deve in qualche modo essere trasmessa e insegnata"³⁸. Essa ha una natura duplice: da una parte è la capacità dell'individuo di cogliersi dal di fuori, come estraneo, come altro, in modo da vedersi e giudicarsi in modo più oggettivo e scoprire le proprie potenzialità e possibilità nel presente. Dall'altra parte essa include la capacità di vedersi e pensarsi in un tempo futuro, così coltivando la propria identità "di desiderio", di ciò che si vorrebbe essere. Secondo Dallari questa differenza tra sé-me reale e sé-me progettuale merita attenzione da parte del docente e dell'educatore: questo per far sì che il bambino sviluppi e mantenga durante le tappe della crescita questa dimensione dell'immaginato e del sognato, anche nel caso (inevitabile) di delusioni e sconfitte. Aiutare lo studente a cercare possibilità, proporgli modelli a cui ispirarsi, sostenerlo nel credere che il cambiamento sia possibile gli permette di scoprire il concetto di progettualità e di accogliere come positiva la tensione verso il futuro.

La progettazione didattica dovrà però tener conto anche dei bisogni degli studenti considerati come individui facenti parte di un contesto complesso, del quale vanno colte tutte le componenti. La base teorica di ciò è il modello ecologico proposto da U. Bronfenbrenner che considera il singolo sempre inserito in una serie di cerchi concentrici che via via si allargano, a cui corrispondono tanti sistemi diversi a loro volta influenzati anche da sistemi

³⁶ Ivi, p. 150.

³⁷ Ivi, pp. 126-128.

³⁸ Ivi, p. 73.

vicini³⁹. Considerare solo il singolo senza i sistemi in cui egli è inserito significa proporre un percorso scolastico ed educativo limitato e scarsamente efficace. Sulla base di questa prospettiva negli ultimi anni si sta assistendo nelle scuole alla diffusione di contenuti concernenti le *life skills* (“abilità per la vita”), cioè abilità che, se acquisite, si ritiene possano aiutare l’individuo a gestire la propria quotidianità con un occhio di riguardo per l’aspetto relazionale. Tra queste troviamo per esempio la gestione delle emozioni, il pensiero critico, la comunicazione efficace, il problem-solving. È necessario essere consapevoli però del rischio di associare tali abilità esclusivamente all’ambito professionale considerandole parte di un’offerta formativa che in ultima analisi risulta ragionata soltanto ai fini dell’utilità lavorativa. È importante invece che educatori e insegnanti mantengano il focus sullo studente-persona, senza scivolare nel già visto principio del “ha senso solo se serve qualcosa”.

Per quanto riguarda l’individuare i bisogni educativi secondo la prospettiva ecologica vi sono molti strumenti oggi disponibili: molti di questi si basano sull’ICF, l’*International Classification of Functioning, Disability and Health (Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute)* pubblicata dall’Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001. L’ICF è un sistema di classificazione il cui concetto di base è quello di *funzionamento* inteso nella stessa ottica di Nussbaum. Partendo dal presupposto che per ciascun individuo il principale obiettivo da raggiungere è il benessere in tutte le sfere dell’esistenza (emotiva, relazionale, di salute, ecc.), nella valutazione della sua condizione vengono considerate non solo le caratteristiche personali ma anche quelle dei contesti in cui è inserito e l’interazione con essi. Lo scopo è individuare le barriere, cioè quegli elementi che ne ostacolano il funzionamento, e i facilitatori, cioè quegli elementi che andrebbero a migliorarlo. In questa visione le eventuali difficoltà di una persona non sono attribuibili esclusivamente alla sua sfera personale ma possono essere aggravate o addirittura causate dal contesto in cui è inserita. L’ICF è oggi utilizzato come strumento di classificazione internazionale nella

³⁹ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press, 1979.

certificazione delle disabilità: per esempio, in Italia un bambino con disabilità riceve un “Profilo di Funzionamento” che ne attesta la condizione su base ICF. Di conseguenza la scuola, che attorno all’alunno deve programmare interventi personalizzati attraverso la redazione di un PEI, utilizzerà lo stesso strumento per identificare le barriere da rimuovere e i facilitatori da proporre ai fini di garantire un percorso educativo e scolastico efficace. In realtà, sebbene ampiamente utilizzato nell’ambito della disabilità, l’ICF può essere utilizzata su qualsiasi persona per individuare le sue aree dei bisogni. Essa, infatti, risulta un buon strumento che è possibile impiegare a scuola (in collaborazione anche con persone esterne laddove necessario) anche solo come checklist per far emergere punti di forza e necessità dei singoli alunni. Quest’utilizzo dell’ICF è promosso, in particolare, nell’ambito della Pedagogia speciale per favorire un clima scolastico inclusivo che tenga conto dei bisogni educativi e delle particolarità di tutti i bambini⁴⁰.

Entrando nel dettaglio della classificazione, essa si divide in quattro parti corrispondenti a quattro ambiti di analisi della condizione della persona: le prime due parti riguardano le funzioni e le strutture corporee (tra cui quelle mentali); la terza parte l’attività e la partecipazione; e l’ultima i fattori ambientali. Una persona viene ritenuta in stato di benessere se esso è raggiunto a tutti i livelli e, anche se potenzialmente ciò è possibile, è probabile che ogni bambino o ragazzo presenti dei bisogni in qualche area. Così l’ICF riesce a mettere in luce necessità che spesso la scuola tende a trascurare, quali per esempio quelle riguardanti il microsistema (in primis la famiglia) e le difficoltà interiori. Sono tantissimi gli aspetti che l’ICF suggerisce di prendere in esame davanti alle difficoltà di uno studente e per agevolarne l’individuazione è stata predisposta una versione della classificazione apposita per bambini e adolescenti (*ICF-CY, International Classification of functioning for Children and Youth*). Dalla situazione economica all’atteggiamento della famiglia, ma anche le politiche del territorio e le relazioni sociali: emerge così la complessità dei bisogni della persona e la necessità di un approccio

⁴⁰ E. Ghedin, *Conclusioni. ICF e scuola: sfide e opportunità per promuovere l’educazione inclusiva*, in F. Gomez Paloma (a cura di), *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita*. Trento, Erickson, 2014, pp. 189-207.

sistemico. Per quanto riguarda lo studente come individuo l'ICF mette in luce quanto la sua sfera mentale non comprenda soltanto le funzioni cognitive ma anche quelle emotive, della personalità, di atteggiamento, eccetera. Inoltre, non presentando una struttura gerarchica, il peso dato a queste componenti è identico. Di seguito si riportano alcuni indicatori che riguardano quest'area della persona che sono utili per individuare eventuali bisogni di cui tener conto nel percorso educativo e scolastico; sono riportate anche le descrizioni di alcuni:

Tabella 4: Alcuni indicatori dell'ICF relativi alla sfera mentale della persona.

Categoria	Indicatori
Funzioni corporee	<p><i>b110 Funzioni della coscienza</i> <i>b114 Funzioni dell'orientamento</i> <i>b117 Funzioni intellettive</i> <i>b122 Funzioni psicosociali globali</i> <i>b126 Funzioni del temperamento e della personalità.</i> Funzioni mentali generali del temperamento proprio dell'individuo che lo portano a reagire in un particolare modo alle situazioni, inclusa la serie di caratteristiche mentali che rende un individuo distinto dagli altri. <i>b130 Funzioni dell'energia e delle pulsioni.</i> Funzioni mentali generali dei meccanismi fisiologici e psicologici che spingono l'individuo a muoversi in modo persistente verso il soddisfacimento di bisogni specifici e il conseguimento di obiettivi generali. <i>b152 Funzioni emozionali.</i> Funzioni mentali specifiche correlate alle componenti emozionali e affettive dei processi della mente. <i>b160 Funzioni del pensiero.</i> Funzioni mentali specifiche relative alla componente ideatoria della mente. <i>b164 Funzioni cognitive di livello superiore.</i> Funzioni mentali specifiche dipendenti in particolar modo dai lobi frontali del cervello, che includono comportamenti complessi diretti allo scopo come la capacità di prendere una decisione, il pensiero astratto, la pianificazione e la realizzazione di progetti, la flessibilità mentale e la capacità di decidere i comportamenti appropriati.</p>
Attività e partecipazione	<p><i>Apprendimento di base (d130-d159)</i> <i>d160 Focalizzare l'attenzione</i> <i>d163 Pensiero.</i> Formulare e trattare idee, concetti e immagini, finalizzati a uno scopo oppure no, sia da soli che insieme ad altri, come nel creare un racconto, dimostrare un teorema, giocare con le idee, fare brainstorming, meditare, ponderare, speculare o riflettere. <i>d175 Risoluzione di problemi.</i> Trovare soluzioni a problemi o situazioni identificando e analizzando le questioni, sviluppando opzioni e soluzioni, valutandone i potenziali effetti e mettendo in atto</p>

	<p>la soluzione prescelta, come nel risolvere una disputa fra due persone.</p> <p><i>d177 Prendere decisioni.</i> Effettuare una scelta tra più opzioni, metterla in atto e valutarne le conseguenze, come scegliere e acquistare un prodotto specifico, o decidere di intraprendere un compito tra vari altri che devono essere svolti.</p> <p><i>d210 Intraprendere un compito singolo.</i> Compiere delle azioni semplici o complesse e coordinate, correlate alle componenti fisiche e mentali di un compito singolo, come iniziare un compito, organizzare il tempo, lo spazio e i materiali necessari, stabilirne i tempi di esecuzione ed eseguire, completare e sostenere un compito.</p> <p><i>d220 Intraprendere compiti articolati.</i> Compiere delle azioni semplici o complesse e coordinate, come componenti di compiti articolati, integrati e complessi in sequenza o simultaneamente.</p> <p><i>d240 Gestire la tensione e altre richieste di tipo psicologico.</i> Eseguire azioni semplici o complesse e coordinate per gestire e controllare le richieste di tipo psicologico necessarie per eseguire compiti che comportano significative responsabilità, stress, distrazioni e crisi, come guidare un veicolo nel traffico intenso o occuparsi di molti bambini.</p>
--	---

Se da una parte questi indicatori si riferiscono a difficoltà oggettive che possono essere dovute a determinate condizioni di salute è bene tener presente che le cause possono essere o essere in parte attribuite anche a fattori contestuali e/o personali: questi ultimi costituiscono di fatto una quinta parte prevista dall'ICF ma non classificata in essa. Si legge nella Classificazione:

I fattori personali sono il background personale della vita e dell'esistenza di un individuo, e rappresentano quelle caratteristiche dell'individuo che non fanno parte della condizione di salute o degli stati di salute. Questi fattori comprendono il sesso, la razza, l'età, altre condizioni di salute, la forma fisica, lo stile di vita, le abitudini, l'educazione ricevuta, la capacità di adattamento, il background sociale, l'istruzione, la professione e l'esperienza passata e attuale (eventi della vita passata e eventi contemporanei), modelli di comportamento generali e stili caratteriali, che possono giocare un certo ruolo [...] a qualsiasi livello. I fattori personali

non sono classificati nell'ICF. Sono stati comunque inclusi [...] per mostrare il loro contributo, che può influire sull'esito di vari interventi⁴¹.

Un merito dell'utilizzo dell'ICF a scuola è che spinge gli insegnanti e in generale gli educatori a prendere in considerazione una parte sommersa, meno visibile dell'alunno che hanno di fronte. Come conseguenza significa tenere a mente che nel processo di apprendimento e in generale di sviluppo hanno un peso significativo alcune componenti spesso trascurate e sottovalutate che invece possono essere determinanti per la riuscita di qualsiasi intervento educativo.

Partendo da questo presupposto, nel prossimo capitolo prenderemo in esame il senso di autoefficacia come risorsa da valorizzare e favorire nel percorso educativo di bambini e ragazzi. Si riprenderà allora il discorso sulle fiabe per presentare come queste siano uno strumento efficace e ideale per farlo.

⁴¹ Organizzazione Mondiale della Sanità [OMS], *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento, Erickson, 2007, p. 33.

Capitolo 3

Fiabe a scuola

3.1. Interventi educativi con le fiabe

Possiamo ora tornare a trattare le fiabe considerandole come materiale intorno al quale progettare interventi educativi. In *Psicopedagogia e didattica*, Cisotto dichiara che gli studi in ambito educativo che si occupano dell'utilizzo di materiale narrativo (anche in ambito scolastico) e che si rifanno alla tesi del pensiero narrativo di Bruner si possono suddividere in tre grandi aree⁴², di seguito presentate.

Una prima area si interessa alla narrativa per la sua componente culturale, considerandola mezzo di trasmissione di conoscenze e competenze. In questa visione la letteratura diventa l'occasione per imparare e conoscere altro: non il prodotto letterario in sé ma i contenuti che in esso sono (più o meno esplicitamente) presenti. Se per esempio prendiamo una fiaba, secondo questo tipo di utilizzo della narrativa essa può essere proposta a scuola come forma di mediazione didattica coinvolgente per introdurre gli alunni a saperi e sistemi di valori presenti nel racconto. Scegliendo con cura i testi diventa possibile affrontare contenuti disciplinari in forma più accattivante rispetto alla tradizionale proposta del libro di testo. Pensiamo ad esempio alla possibilità di utilizzare una fiaba per presentare il sistema sociale di un certo periodo storico: in questo modo l'alunno può imparare contenuti di storia attraverso l'analisi dei personaggi incontrati. La cosa interessante è che non vi è limite ai campi di applicazione dei contenuti delle fiabe dato che si prestano a interventi riguardanti le discipline scolastiche ma non solo, anche favorendo collegamenti interdisciplinari e l'apprendimento significativo.

Una seconda area di studi considera invece la narrativa come materiale ideale per interventi per l'integrazione culturale. Come abbiamo visto nel primo capitolo, la letteratura è legata al contesto in cui nasce e di quel contesto è

⁴² L. Cisotto, *Psicopedagogia e didattica*, cit., p. 125.

espressione: considerandola sempre come situata, attraverso l'analisi dei testi è possibile evidenziare pregiudizi e stereotipi più o meno espliciti che possono essere identificati, messi in discussione e poi decostruiti. È questo uno dei focus di una particolare branca della pedagogia che si definisce con il nome di Pedagogia critica. In breve, questa si approccia all'educazione considerandone i legami con la società e con il potere e mettendo in luce il rischio che i processi educativi possano diffondere messaggi che contribuiscono a perpetuare le ingiustizie sociali⁴³. Particolarmente importante è allora insegnare a bambini e ragazzi ad approcciarsi al materiale prodotto da una certa società, a partire da quello letterario: per farlo è possibile proporre nelle scuole una Critical Literacy, in italiano Alfabetizzazione critica, anche se il termine literacy in realtà include più significati⁴⁴. Con essa si favorisce lo sviluppo della capacità di utilizzare il pensiero critico di fronte a ciò che leggiamo e a cui siamo esposti in varie modalità nella vita quotidiana⁴⁵. In altre parole, ricollegandoci a quanto affermato da Baldacci e Conte, significa utilizzare il pensiero critico non solo ai fini di valutare e di formarsi un'opinione su ciò che la scuola e i media ci presentano: andando oltre, l'obiettivo è anche "disinnescare [...] quei messaggi nascosti o latenti contenuti nelle storie scritte o rappresentate e che appaiono in grado di produrre in modo subdolo asimmetrie di potere e iniquità sociali"⁴⁶. L'assunto alla base è che testi e materiali non sono mai neutri ma adottano una determinata prospettiva: questa va colta e discussa, non perché sia automaticamente negativa, ma per far sì che sia il soggetto a valutarla in autonomia e a formarsi un'opinione a riguardo. In un articolo sull'alfabetizzazione critica Bobbo evidenzia che nella nostra cultura i pregiudizi e gli stereotipi che maggiormente permeano nella letteratura sono quelli etnici e di genere⁴⁷. Volendo soffermarsi su questi ultimi

⁴³ H. Coffey, "Pedagogia critica", www.learnnc.org/lp/pages/4437?style=print, consultato il 1 aprile 2009.

⁴⁴ M. Banzato, *Analisi critica degli approcci di ricerca della Literacy Pedagogy*, "Formazione & Insegnamento", 3, 2011, pp. 123-138.

⁴⁵ V.M. Vasquez, H. Janks, B. Comber, *Critical Literacy as a Way of Being and Doing*, "Language Arts", 5, 2019, p. 300.

⁴⁶ N. Bobbo, *Alfabetizzazione critica e educazione democratica per contrastare la riproduzione del pregiudizio etnico e di genere nella letteratura fantastica per l'infanzia e l'adolescenza*, "Lifelong Lifewide Learning", 40, 2022, p. 154.

⁴⁷ Ivi, p. 154.

e tornando all'utilizzo della fiaba essa può essere allora proposta per analizzare come vengono rappresentati i personaggi femminili e la posizione di potere, spesso sottesa, di cui godono quelli maschili. Oppure si può sottolineare la condizione sociale delle protagoniste, nelle fiabe normalmente non occupate e relegate all'ambito domestico e familiare; o ancora la loro immagine fisica che rappresenta spesso il connubio bontà/bellezza (intesa come corrispondenza a un determinato canone). Se l'interesse sono invece gli stereotipi etnici, quelli propriamente razziali sono meno presenti nelle fiabe classiche e popolari dato che si tratta di costrutti che si sono sviluppati principalmente a partire dall'Imperialismo. È possibile, tuttavia, scorgere stereotipi e pregiudizi che si celano nelle figure di alcuni personaggi, per esempio nelle fiabe dei Grimm quelle del "forestiero" oppure dell'"ebreo". Ciò permette di soffermarsi sul bias outgroup-ingroup per affrontare il tema delle relazioni interculturali e dell'integrazione. Secondo la Pedagogia critica interventi di tale tipo non possono non coinvolgere le agenzie educative dato che intervenire su questi temi è sempre più opportuno considerata l'odierna società multi- e interculturale e la diffusa presenza di messaggi discriminatori in letteratura. L'alfabetizzazione critica può essere allora proposta sia come progetto extradisciplinare ad hoc sia come momento di riflessione durante lo studio di un testo letterario (tra cui la fiaba, per esempio). Nota Bobbo:

Ciò che i pedagogisti critici sottolineano [...] è la necessità di oltrepassare una prospettiva solo funzionale all'apprendimento della lettura (il saper decodificare simboli e lettere), per raggiungere una visione critica della letteratura come sorgente di riflessione, analisi e ragionamento consapevole. Storie e racconti, così come contesti di vita ed esperienza, possono divenire luoghi di sperimentazione delle abilità di bambine/i e ragazze/i di disinnescare e comprendere le ingiustizie sociali che appartengono ai loro ambienti di vita, per attivarsi contro di loro e insieme acquisire capacità e destrezza di produrre significati nuovi alle loro esperienze vissute⁴⁸.

⁴⁸ Ivi, p. 156.

Sviluppare una consapevolezza in tal senso si inserisce così nel progetto di una scuola democratica di cui si è parlato nel capitolo precedente, che promuove lo sviluppo di persone e cittadini per la costruzione di una società inclusiva.

Infine, un terzo modo d'utilizzo della narrativa si concentra sulla componente di personalizzazione del narrare. In particolare, vengono evidenziate le potenzialità del racconto autobiografico che può divenire momento di autoriflessione che favorisce lo sviluppo della propria identità attraverso una maggiore conoscenza di sé⁴⁹. Riprendendo il discorso di Bruner, con l'autobiografia la persona si racconta, a sé stessa e agli altri, e facendolo va oltre la realtà del proprio vissuto: infatti per raccontarsi è necessario attraversare un processo valutativo che dà significato e valore all'esperienza. Dato che c'è sempre un filtro interpretativo tra i fatti e il racconto ciò comporta una ristrutturazione della propria identità e una nuova costruzione del sé. Vi sono molti aspetti sottolineati da Bruner legati all'autobiografia, anche nel già citato *La fabbrica delle storie*, ma che non verranno presi in esame qui: per esempio, il ruolo importante svolto da colui che ascolta il racconto, che inevitabilmente trasmette le proprie aspettative e richieste a chi sta raccontando. Si preferisce sottolineare invece il processo identificato da Bruner nel dare significato alla realtà attraverso la narrazione, già presentato nel primo capitolo. Quando la persona ripensa alla propria vita per raccontarla, ella riprende eventi ed esperienze diversi e distanti nel tempo: nello sforzo del recuperarli li lega tra loro e così facendo li trasforma in una trama unica. In questo unire non è più la differenza ad emergere ma si scopre come costante la dimensione sottostante dell'identità:

In virtù dell'intreccio di questi aspetti, l'autobiografia è ritenuta in ambito educativo un importante strumento di formazione e di costruzione dell'identità, in quanto struttura connettiva capace di trasformare un susseguirsi di episodi, ricordi e aspettative in un ordito singolare e di dotarli di senso: raccontare è qualcosa di più di ricordare: è ri-membrare,

⁴⁹ L. Cisotto, *Psicopedagogia e didattica*, cit., pp. 126-127.

ricostruire il “corpo della propria esperienza” che il rincorrersi delle situazioni aveva smembrato⁵⁰.

Nella pratica scolastica, introdurre ed esercitare gli alunni all'autobiografia significa invitarli a riprendere il loro passato più o meno recente, e così facendo a collegarlo al presente. In particolare, nella fascia d'età adolescenziale, quando i ragazzi attraversano una fase di cambiamenti che sembra oscurare qualsiasi punto fermo nella loro esistenza, ripercorrere e raccontare le esperienze passate aiuta loro a trovarvi un senso. Le potenzialità del proporre il racconto autobiografico come strumento educativo a scuola sono state affrontate in Italia in modo particolare dal pedagogo e filosofo Duccio Demetrio. Tra le modalità possibili vi è quella della conversazione autobiografica nella quale l'unico obiettivo è proprio il raccontare di sé e l'ascoltare gli altri farlo, senza altri fini. L'ascolto delle storie dei compagni in classe non è di importanza minore rispetto al raccontare la propria storia, anzi: proprio in questo scambio di racconti la persona costruisce e sviluppa la propria identità personale “che va intesa come un processo intersoggettivo e distribuito, potentemente influenzato non solo dalle interpretazioni che uno fa di sé, ma anche che gli altri fanno di lui”⁵¹.

Certamente introdurre l'autobiografia a scuola richiede una certa preparazione da parte del docente o la presenza di un pedagogo esterno debitamente formato. I rischi cui ci si espone se non adeguatamente preparati sono numerosi⁵². Per esempio, va tenuto conto della volontà dell'alunno di partecipare all'attività, o della sua capacità di farlo: non è scontato riuscire a parlare di sé e ciascun bambino o ragazzo potrebbe necessitare di tempi e stimoli diversi; e a proposito di ciò, saper gestire la proposta educativa significa anche conoscere come intervenire al bisogno, senza imporsi sull'espressività degli alunni. Potrebbero poi esserci esperienze nei vissuti particolarmente delicate che richiedono tatto e professionalità, pensando non solo a chi le ha vissute in prima persona ma anche a chi le ascolta. Altra problematica che può

⁵⁰ Ivi, p. 128.

⁵¹ Ivi, p. 129.

⁵² Ivi, cit., pp. 130-131.

emergere, in particolare se la proposta arriva dall'insegnante, è quella di dare la priorità alla correttezza formale dei testi o dei racconti, ostacolando il vero significato della proposta educativa. Fortunatamente oggi sono molti i corsi che vengono proposti agli insegnanti e aspiranti tali che trattano del tema della scrittura autobiografica e dei suoi potenziali benefici per bambini e adolescenti. Lo stesso Demetrio, insieme allo scrittore Saverio Tutino, ha fondato nel 1998 l'associazione "Libera Università dell'Autobiografia" per promuovere e divulgare l'utilizzo della pratica autobiografica, anche organizzando corsi di formazione⁵³. Dal 2019 essa è diventata ente accreditato dal Miur e tutt'oggi offre corsi consultabili sulla piattaforma SOFIA, portale che raccoglie proposte formative rivolte ai docenti. Per il corrente anno scolastico le proposte attive sono: *Orientamento autobiografico: creare mappe narrative per camminare consapevolmente verso il futuro*; *Narrazione e didattica autobiografica*; *Riscrivere la scuola*; ed *Educare è narrare*. Nella presentazione di quest'ultimo corso si legge:

Le pedagogie attivistiche hanno sempre raccomandato agli insegnanti di non trascurare la cura delle memorie. [...] A partire dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria, dall'iniziale spontaneità, si vanno affermando percorsi di scrittura di sé più strutturati che danno vita alla sperimentazione di metodi che senz'altro sono coerenti con le finalità di una "pedagogia autobiografica" più matura che via via si arricchisce di molte interessanti esperienze, interessando tutti gli ordini di scuola. La vita vissuta, in tutte le sue manifestazioni, è l'argomento prioritario, il "fil rouge" di ogni punto di vista che si riconduca al pensiero e alle pratiche autobiografiche⁵⁴.

La proposta dell'autobiografia a scuola può essere fatta ad alunni di qualsiasi età e in base a ciò variare nelle modalità: in forma più o meno libera, orale o scritta, in prima o in terza persona. Inoltre, utilizzare la narrativa con fini autobiografici può essere fatto anche in altri modi, per esempio utilizzando

⁵³ Le informazioni riguardanti la Libera Università dell'Autobiografia sono consultabili al sito <http://lua.it/>.

⁵⁴ <https://lua.it/sofia/2023/03/educare-narrare-ii-edizione-2023/> (lua.it).

la fiaba. Torniamo così a essa soffermandoci sulla possibilità di utilizzarla come tipologia di testo per affrontare un percorso che si lega all'area dell'autobiografia pur non potendo essere ricondotta direttamente al genere.

Varie proposte di utilizzo della fiaba in tal senso hanno inizialmente interessato interventi di psicoterapia. Seguendo la scia di Bettelheim, si è visto che lo strumento fiabesco può essere proposto dallo psicoterapeuta in varie modalità a seconda dei bisogni del paziente. Nel suo libro *Guarire con una fiaba*, la psicologa Paola Santagostino riporta l'applicazione del metodo della "fiabazione", cioè dell'inventare una fiaba, e la sua tecnica di utilizzo dei racconti a fini terapeutici⁵⁵. In questo caso si dà priorità all'aspetto simbolico di personaggi, ambienti ed eventi, considerando la fiaba come occasione di introspezione e recupero di idee e fatti di cui abitualmente non siamo consapevoli, tendiamo a nascondere o a cui non diamo ascolto:

L'aspetto più affascinante della fiabazione è che permette di accedere ad abissi di "conoscenze sconosciute", per così dire. Inventando una fiaba diamo volto (e voce) a processi interiori profondi, che nella vita di tutti i giorni restano celati nella nostra coscienza⁵⁶.

In psicoterapia può essere il terapeuta ad inventare una fiaba ad hoc collegata alla storia del paziente, o si può chiedere a quest'ultimo di farlo, come racconta Santagostino. Chiedere ai pazienti di inventare una storia è un modo per far sì che le emozioni, i traumi, le difficoltà emotive, ma anche i semplici fatti accaduti possano essere tradotti in un altro linguaggio, che lo psicoterapeuta può cogliere e aiutare a portare alla luce. Nella modalità che Santagostino propone durante le sedute, la fiaba viene costruita seguendo tre momenti principali: la presentazione del problema, la crisi e la soluzione⁵⁷. Seguendo queste tappe essa può essere applicata negli interventi di soluzione di problemi di natura diversa, da quelli relazionali, affettivi, emotivi a quelli lavorativi, giungendo anche al suo utilizzo nel problem solving aziendale. Secondo la psicoterapeuta non vi è limite all'applicazione della fiabazione

⁵⁵ P. Santagostino, *Guarire con una fiaba*. Milano, Feltrinelli, 2004.

⁵⁶ Ivi, p. 9.

⁵⁷ Ivi, pp. 16-17.

perché questa ha sempre tre principali vantaggi⁵⁸. Prima di tutto ha una funzione conoscitiva perché permette allo psicoterapeuta di conoscere il paziente, ma anche al paziente di conoscere meglio sé stesso. Sapere quali sono i significati simbolici degli elementi presenti nella fiaba inventata permette di cogliere immediatamente gli aspetti più rilevanti nella condizione attuale del paziente e a lui di diventarne consapevole; risulta un valido aiuto per capire la direzione in cui è necessario muoversi, o per avere la certezza di star agendo nel modo giusto. Come secondo vantaggio vi è l'effetto terapeutico che l'inventare la fiaba ha immediatamente sulla persona: entrare in contatto con i propri processi profondi, recuperarli ed esprimerli è di per sé un momento espressivo importante, che facilita la rielaborazione e la gestione degli stessi. Come terzo vantaggio vi è l'occasione per lavorare nell'immaginario, per muoversi in un campo simbolico dove sperimentare idee e cercare soluzioni, valutando poi i pro e i contro delle scelte compiute prima di metterle in pratica nella realtà della propria vita.

Trattando la fiaba da psicoterapeuta l'applicazione proposta da Santagostino richiede una formazione specifica nel campo della psicoterapia; in *Guarire con una fiaba* vengono illustrati i principali significati simbolici associati alle figure che ricorrono più frequentemente nel genere. L'autrice sottolinea l'universalità di questi simboli presenti anche nei miti e nelle leggende che rendono le fiabe "l'espressione più pura e semplice dei processi psichici dell'inconscio collettivo"⁵⁹: riprende così Bettelheim e la sua spiegazione del perché la fiaba riesce a "parlare" a tutti. Nel libro di Santagostino sono anche riportati esempi di fiabe inventate da alcuni pazienti affetti da malattie psicosomatiche e infine indicazioni e consigli di applicazione del metodo su sé stessi. È degno di nota come l'autrice riveli la sua considerazione della fiabazione come strumento terapeutico anche nel trattamento di disturbi organici, addentrandosi così anche nel campo del malessere fisico. Nella sua esperienza ha potuto riscontrare delle correlazioni tra immagini utilizzate nei racconti e tipi di disturbo, alcune di facile

⁵⁸ Ivi, cit., pp. 9-10.

⁵⁹ Ivi, cit., p. 15.

interpretazione (ad esempio disturbi cardiaci e utilizzo di cavalli al galoppo), altre il cui nesso è difficile da comprendere. Una sua (ambiziosa) idea sarebbe quella di produrre una specie di mappa dei significati simbolici in cui tali correlazioni vengano elencate ai fini di agevolare l'intervento terapeutico.

Anche nel campo della pedagogia l'utilizzo della fiaba si è diffuso come strumento che ben si presta nello svolgere interventi educativi. La narrazione può essere concepita come momento di esercizio personale per conoscersi, migliorarsi, e sviluppare le proprie capacità con l'obiettivo di affrontare poi la realtà. Questo approccio narrativo può essere utilizzato a scuola per lo sviluppo di abilità e competenze utili a tutti, ma può anche essere utilizzato ad hoc in gruppi di persone che manifestano particolari bisogni. È questo il caso degli interventi svolti nell'ambito del progetto "Fiabe in Pediatria", nato dall'idea di Bobbo. L'esperienza può essere letta nel libro *Nei sentieri di Feeria* che ne riporta i dettagli, illustrando anche l'approccio e le teorie alla base del progetto⁶⁰. Rivolto a bambini con varie patologie, questo si è svolto in vari ospedali del Veneto attraverso un centinaio di laboratori di storytelling svolti da insegnanti ed educatori. L'idea alla base è che ognuno di noi ha una storia da raccontare e che questa storia e il raccontare diventano particolarmente importanti nei soggetti la cui vita è stata cambiata da un evento esterno, non dipendente dalla propria volontà: in questo caso la malattia⁶¹. I bambini e ragazzi ricoverati si trovano a dover affrontare un cambiamento - la nuova condizione di salute - che ha travolto e cambiato la loro quotidianità, le giornate, la famiglia, i loro interessi. E oltre ai cambiamenti più esterni vi sono anche quelli interni che è necessario imparare a gestire: il pensiero di essere cambiati e di dover ancora cambiare, non per propria volontà ma a causa della sofferenza. Ciò richiede forza ed energie che spesso la persona non ha, anche perché provata dal trauma. Di fronte a ciò è necessario l'aiuto esterno dell'adulto, del genitore in primis ma anche di altre figure, che possano affiancare il bambino e aiutarlo nel suo percorso. I laboratori di narrazione sono stati così pensati come interventi educativi volti a prendersi carico di questi

⁶⁰ N. Bobbo, *Nei sentieri di Feeria*. Padova, CLEUP, 2016.

⁶¹ Ivi, pp. 11-17.

pazienti facendo sì che possano sviluppare le risorse interiori per affrontare la loro battaglia.

Ogni progetto educativo che voglia prendere in carico un bambino o un ragazzo malato dovrebbe favorire nei soggetti una progressiva acquisizione di capacità di pensiero complesse ed efficaci per la comprensione ed interpretazione della realtà; contestualmente dovrebbe stimolare il continuo ampliamento della rete sociale e il miglioramento delle relazioni; ancora la definizione di un sé sempre più consapevole e responsabile delle proprie scelte⁶².

Come in qualsiasi progetto, per la sua stesura è importante identificare i bisogni tipici di questi bambini per poi partire da questi. Bobbo identifica i bisogni di: autostima, che spesso è minata dalla scoperta della malattia e che va stimolata affinché il soggetto possa tornare a credere in se stesso e nel potercela fare; speranza, verso il futuro, senza lasciarsi andare alla sofferenza e alla negatività del presente; di conoscenza, in primo luogo di se stesso, per valorizzarsi e capire le proprie risorse e mancanze, per poi agire su queste e rafforzarsi; di appartenenza, per non perdere la dimensione sociale della propria esistenza, anzi capirne l'importanza e l'aiuto che questa può dare; di acquisizione di un linguaggio simbolico, che si sviluppa con la crescita e permette di non rimanere ancorati alla fattualità ma di vivere una dimensione culturale condivisa; e di creatività, perché grazie a questa la realtà si trasforma senza vincoli e limiti. Tutti questi bisogni possono trasformarsi in obiettivi in un progetto che utilizza la narrativa come strumento che rende sempre possibile evadere dalla realtà e osservare qualcun altro, che per le sue gesta diventa fonte di ammirazione e ispirazione. Così facendo, la persona giunge a mettere da parte la propria identità reale, esistente, per crearne un'altra, immaginata, sognata, che conforta e sostiene⁶³. Questa identità narrativa diventa l'esempio per un'identità reale futura, un obiettivo che la persona crea da sé nella sua fantasia.

⁶² Ivi, p. 11.

⁶³ Ivi, p. 13.

Partendo da questi bisogni, il passo successivo nella proposta educativa svolta è stato identificare una struttura di fiaba che potesse contenere dei messaggi ad hoc per questi bambini⁶⁴: in altre parole, si è cercata una matrice di fiaba con simboli e funzioni - e qui tornano utili le funzioni identificate da Propp - che si prestassero a essere parte del messaggio educativo da trasmettere. Si tratta di un lavoro quasi di traduzione degli eventi della vita del bambino in eventi tipici della fiaba: il bambino diventa così l'eroe che deve contrastare la sciagura (la malattia) che l'ha colpito, in un percorso che lo vedrà allontanarsi da casa (dal conosciuto) per intraprendere una lotta (la battaglia contro la malattia) che lo vedrà vincitore. Ovviamente come in tutte le fiabe l'eroe non è l'unico personaggio ma può contare sull'aiuto di amici che lo consigliano e sostengono; vi sarà poi anche un donatore, che offrendo un mezzo magico al protagonista, lo aiuterà nella sua impresa. Partendo da questo scheletro di funzioni-base è possibile costruire una fiaba nella quale il bambino simbolicamente affronta la situazione in modo ideale, con l'aiuto di amici, genitori e medici, accettando le cure e scoprendo sempre un lieto fine. Nella pratica i laboratori di storytelling proposti si sono svolti secondo uno schema in tre fasi. La prima fase viene svolta in gruppo, i bambini vengono accolti in un luogo adibito per il progetto e viene loro raccontata una fiaba che ricalca la struttura predefinita, cioè, contenente le otto funzioni di Propp selezionate: l'eroe, la sciagura immeritata, il viaggio, il donatore del mezzo magico, il mezzo magico, gli amici, la lotta e il lieto fine. Queste vengono poi mostrate e spiegate ai bambini utilizzando le carte di Propp per favorirne la comprensione e l'apprendimento, oltre che per stimolare la loro fantasia attraverso le illustrazioni. La seconda fase viene svolta in rapporto 1:1 e l'educatore/insegnante sprona il bambino a inventare egli stesso una fiaba utilizzando tutte le otto carte affrontate. La terza fase torna a svolgersi in gruppo e prevede il racconto e la condivisione dei racconti agli altri bambini, sempre alla presenza e sotto la guida dell'educatore o dell'insegnante.

Come Santagostino, anche Bobbo sottolinea tre aspetti positivi della fiaba come genere su cui basare un progetto educativo. Per prima cosa,

⁶⁴ Ivi, pp. 21-26.

inventare una storia è una forma d'arte e come tale stimola la creatività e la fantasia; ciò è particolarmente importante nei bambini che attraversano un momento difficile che rischia di tenerli ancorati alla realtà dell'ospedale e della malattia. Utilizzare la scrittura per un'esperienza creativa ha anche l'effetto di incentivare i bambini all'uso della parola come mezzo di espressione:

Nell'ascolto e nella creazione di un racconto fantastico [...] il bambino così come l'adolescente imparano o re imparano ad usare le parole, le frasi, il lessico per esprimere pensieri e desideri, stati d'animo ed emozioni. Gradualmente potranno apprezzare come sia possibile affrontare la difficoltà attraverso la parola, senza aggredire la realtà con l'azione, con il gesto privo di argomentazione⁶⁵.

Imparare e affinare l'espressività attraverso il racconto significa avere uno strumento in più per dare voce a sé stessi e ai propri bisogni. Un secondo aspetto positivo della fiaba riguarda i suoi contenuti, in particolare l'idea di fondo dell'inevitabilità del ritrovarsi a lottare contro qualcosa nella propria esistenza. Maturare la consapevolezza che la lotta è inevitabile aiuta chi è in difficoltà a non percepire la sua sventura come unica e quindi a non considerare sé stesso come colpito dalla sfortuna. Così anche la sciagura, e di conseguenza la malattia, può essere vista come una prova tra le tante che la persona si trova a dover affrontare e, soprattutto, come qualcosa di necessario e inevitabile per la stessa natura umana. Il bambino impara altresì che proprio nelle difficoltà non solo il mezzo magico ma anche le relazioni sociali sono fondamentali. La fiaba aiuta così a comprendere che vincere la lotta è possibile se anche altri elementi d'aiuto sono presenti: questi vanno accettati perché l'eroe vince sempre ma mai da solo. Per finire, un altro aspetto fondamentale della fiaba è che permette di concentrarsi sui sentimenti e le emozioni che emergono dall'esperienza che si sta vivendo. Intanto capendo che una sciagura può colpire una persona quando meno se lo aspetta, senza che questa possa evitarlo, senza averla meritata. Ascoltare i propri sentimenti e le proprie emozioni davanti a ciò è il punto di partenza per capire che è

⁶⁵ Ivi, p. 17.

normale e giusto provare sentimenti negativi: immedesimarsi nell'eroe e vivere il suo viaggio, le sue sconfitte, la sua lotta porta il bambino a riconoscersi in lui e, guardandolo dal di fuori, a comprendere meglio sé stesso. Così:

Nella Lotta vengono rappresentate simbolicamente tutte le emozioni e i sentimenti provati dai bambini e dai ragazzi; vi sono le figure d'ombra, capaci di rappresentare i risvolti negativi dell'anima; vi è la parte istintiva, la violenza, l'aggressività. Eppure, l'Eroe sa trovare il modo di conciliare gli aspetti diversi della vicenda, e quindi dell'animo umano, trasformandoli nel suo cammino, verso un traguardo di maturità, di dominio sul sé, di conoscenza delle difficoltà interiori, delle diverse forme dell'anima, fino a divenire signore di sé stesso, re incoronato nel finale lieto di ogni fiaba⁶⁶.

Inventando una fiaba il bambino malato può raccontare la propria lotta agli altri, attraverso i simboli della narrazione. Ma contemporaneamente si trasforma anche nell'eroe vittorioso, perché la fiaba con il suo finale risolutivo non ammette la sconfitta: essa lega il passato e il presente dolorosi a un futuro positivo, già certo. Infatti, se la condizione del bambino e dell'eroe coincidono con le funzioni della fiaba della sciagura immeritata, del viaggio e della lotta, come può il finale con lieto fine non essere presente anche nella vita reale?

La figura dell'eroe verrà ripresa nell'ultimo paragrafo perché sarà centrale nella proposta avanzata in questa tesi di utilizzare la fiaba per promuovere nei bambini e nei ragazzi lo sviluppo dell'autoefficacia; costruito che verrà di seguito presentato.

3.2. L'autoefficacia

Nel secondo capitolo è stata presentata la teoria dell'empowerment e ci si è soffermati su quello che Zimmermann definisce empowerment psicologico. Di questo si è accennato al fatto che è caratterizzato da varie componenti: ora ci soffermeremo sul senso di autoefficacia che secondo l'autore fa parte della componente cognitiva. Esso verrà qui considerato come importante risorsa da

⁶⁶ Ivi, p. 16.

sviluppare nei bambini e ragazzi, anche attraverso la messa in atto di interventi educativi che prevedono l'utilizzo delle fiabe.

Il senso di autoefficacia è uno di quei fattori personali di cui l'ICF prevede la considerazione nella valutazione del funzionamento di un soggetto. È un costrutto relativamente nuovo e la sua teorizzazione è dovuta allo psicologo Albert Bandura, autore anche della teoria dell'apprendimento sociale, già citata nel primo capitolo. Nel testo "*Self-Efficacy. The Exercise of Control*" l'autore spiega che cos'è l'autoefficacia e presenta gli effetti positivi che comporta in varie sfere dell'esistenza⁶⁷. Bandura collega il costrutto alla dimensione dell'agire umano e si chiede perché di fronte a un compito o a un obiettivo e, apparentemente, a parità di risorse possedute o accessibili ci siano persone che nonostante le difficoltà oggettive agiscono e altre invece che non lo fanno. Tra le varie motivazioni egli individua il senso di autoefficacia che in base al suo sviluppo può spingere o bloccare l'individuo nel procedere all'azione. In breve, si potrebbe dire che esso è il "pensarsi capaci di fare qualcosa", ma si cercherà di approfondire meglio il concetto partendo dalla spiegazione che ne dà lo stesso Bandura:

Riuscire a funzionare in modo efficace non è semplicemente una questione di sapere cosa fare e avere la motivazione per farlo. Nemmeno è l'efficacia un'abilità stabile che una persona possiede o non possiede nel suo repertorio comportamentale [...]. Invece essa è una capacità generativa nella quale sottoabilità cognitive, sociali, emotive e comportamentali devono essere organizzate e controllate in modo efficiente al fine di raggiungere un determinato scopo. Vi è una netta differenza tra il possedere queste sottoabilità e il riuscire a trasformarle in modi di agire appropriati; nonché nel riuscire a metterle in pratica bene anche in circostanze difficili. Le persone spesso non riescono ad agire in modo ottimale anche se sanno bene cosa fare e possiedono le abilità richieste per farlo. È il pensiero autoreferenziale che attiva processi cognitivi, motivazionali e affettivi che governano il passaggio da conoscenze e abilità a azione proficua. In breve, l'autoefficacia percepita

⁶⁷ A. Bandura, *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, W.H. Freeman and Company, 1997.

non riguarda il numero di abilità che uno ha ma quello che una persona crede di riuscire a fare, con ciò che ha e in varie circostanze⁶⁸.

L'autoefficacia è quindi una capacità che permette la messa in pratica di abilità (cognitive, sociali, emozionali e comportamentali) in maniera efficiente per assolvere a scopi specifici. Bandura la ritiene un fattore chiave nell'ambito delle competenze umane ed essa spiega perché non solo persone con abilità simili, come accennato, ma anche le stesse persone in circostanze diverse possono svolgere lo stesso compito in modo scadente, neutro o ottimale. Inoltre, aldilà che nel momento dell'agire essa è determinante nella fase precedente, cioè nel *pensare all'agire* e incide su come la persona sceglie i propri obiettivi e sull'impegno che spende per realizzarli. L'autore sostiene che coloro che hanno un buon senso di autoefficacia sono più intraprendenti e si pongono e affrontano obiettivi più ambiziosi, percependoli come sfide grazie alle quali crescere anziché come minacce e prove da evitare:

[Queste persone] si pongono obiettivi impegnativi e si concentrano su di essi. Mettono in atto un alto livello di impegno in ciò che fanno e aumentano i loro sforzi in vista di fallimenti o passi indietro. Sono task-focused e affrontano le difficoltà in modo strategico. Attribuiscono il fallimento a una mancanza di sforzo, nell'ottica di un orientamento verso il successo. Se falliscono o retrocedono nel loro percorso recuperano in fretta il loro senso di autoefficacia. Sanno gestire le minacce e le fonti di stress sapendo che hanno controllo su di esse. Una tale consapevolezza di efficienza favorisce il raggiungimento di obiettivi, riduce lo stress e abbassa la vulnerabilità alla depressione.⁶⁹

Bandura conclude:

[...] Convinzioni di autoefficacia personale contribuiscono in modo attivo al raggiungimento di obiettivi da parte della persona [...]. Le persone fanno

⁶⁸ Ivi, p. 36. La traduzione è mia.

⁶⁹ Ivi, p. 39. La traduzione è mia.

succedere le cose, non sono osservatori passivi di loro stessi e dei loro comportamenti.⁷⁰

L'importanza dell'aver un buon senso di autoefficacia non riguarda solo l'adulto ma anche i bambini e gli adolescenti; su ciò si è espresso lo stesso Bandura che in vari testi ha sottolineato quanto proprio in questa fascia della popolazione l'autoefficacia possa essere determinante data la sua influenza sullo sviluppo. Nel libro "*Adolescenti e autoefficacia*", per esempio, egli ne evidenzia gli effetti a livello di aspirazioni di carriera, di scelte riguardanti la salute (tra cui la gestione della sessualità e l'esposizione a comportamenti a rischio elevato), di regolazione delle emozioni ma anche di partecipazione e impegno in ambito sociale⁷¹. È proprio in un periodo della vita pieno di cambiamenti e di sfide come quello della crescita che avere una buona convinzione circa le proprie capacità di riuscire è alla base della motivazione, del benessere e dell'effettiva probabilità di realizzarsi⁷²:

La convinzione della propria efficacia è una risorsa personale centrale nello sviluppo, nell'adattamento efficace e nel cambiamento. Essa opera agendo sui processi cognitivi, motivazionali, affettivi e decisionali. Dalle convinzioni di efficacia dipende se si pensa in modo pessimistico e autodebilitante oppure ottimistico e autovalorizzante⁷³.

Una caratteristica importante di tale concetto ai fini di questa tesi è che il senso di autoefficacia non è innato ma può essere sviluppato e favorito in diversi modi, nonché misurato e valutato. Secondo Bandura per il suo sviluppo la persona deve intraprendere un processo di apprendimento che può avvenire grazie all'esposizione a quattro diverse fonti di informazione⁷⁴. La prima sono le esperienze dirette: l'aver già fatto un compito e sapere di essere riusciti a farlo genera pensieri che incrementano l'autoefficacia. La seconda sono le esperienze vicarie, cioè esperienze non fatte direttamente dal soggetto

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ A. Bandura, *Adolescenti e autoefficacia*. Trento, Erickson, 2012.

⁷² *Ivi*, p. 11.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ A. Bandura, *Self-efficacy*, cit., p. 79.

ma da altri, che svolgono la funzione di modelli: vedere una persona svolgere un compito difficile in modo adeguato farà sviluppare pensieri positivi sulla propria possibilità di riuscire a farlo a propria volta. La terza sono vari tipi di influenza sociale, in primis la persuasione verbale: essere sottoposti a messaggi che sottolineano la propria capacità di riuscire induce la persona a migliorare la percezione di sé. E, infine, la quarta sono gli stati fisiologici e emotivi, cioè lo stato interiore di una persona nel momento in cui è di fronte a un compito: un periodo di particolare stress, per esempio, porterà a concepire pensieri meno positivi sulle proprie capacità di riuscita.

I benefici dell'autoefficacia sono stati rilevati attraverso molti studi sia dello stesso Bandura sia successivamente da altri studiosi. Per quanto riguarda gli adolescenti, per esempio, uno studio dell'Università di Bologna ha analizzato la correlazione tra bassa autoefficacia e dispersione scolastica⁷⁵. Esso ha evidenziato inoltre come l'autoefficacia a scuola possa agire sul piano dell'apprendimento a livello generale o anche in modo selettivo, coinvolgendo soltanto alcune materie. Bandura stesso ha sottolineato la possibilità che essa riguardasse solo alcuni domini giungendo poi a concludere che in ogni caso il suo svilupparsi su un dominio va comunque a influenzare anche gli altri. Ciò è particolarmente significativo in quanto, di conseguenza, la possibilità di intervenire in modo efficace sullo sviluppo dell'autoefficacia in uno studente risulta maggiore. Considerando allora gli effetti positivi messi in luce dai molti studi condotti si può dire che educatori e agenzie educative dovrebbero volgere attenzione al costrutto assicurando a bambini e ragazzi interventi educativi volti a promuoverne lo sviluppo. Lo stesso Bandura riconosce che oggi il ruolo dell'autoefficacia in ambito scolastico ha un'importanza crescente, direttamente proporzionale alla complessità dell'odierna società e alla velocità del suo sviluppo. Egli identifica tre tipi di autoefficacia da favorire a scuola⁷⁶: la prima riguarda gli allievi perché favorisce la loro attività di apprendimento e

⁷⁵ I.D.M. Scierri, M. Bartolucci, F. Batini, *Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado*, "Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education", 1, 2018, pp. 1-28.

⁷⁶ A. Bandura, *Adolescenti e autoefficacia*, cit., pp. 23-27.

la possibilità di padroneggiare le discipline scolastiche; la seconda riguarda gli insegnanti ed è intesa come la loro capacità di promuovere la motivazione e l'acquisizione di conoscenze; la terza riguarda ancora i docenti ma intesi come gruppo e si riferisce alla capacità della scuola di ottenere successi formativi. Per quanto riguarda la prima l'autore ne sottolinea la necessità oggi che, grazie all'offerta formativa che va oltre le mura scolastiche (di fatto risorse per l'apprendimento sono disponibili e accessibili a tutti sempre e ovunque), l'allievo è diventato il centro della propria crescita culturale. Solo se possiede un senso di autoefficacia abbastanza elevato da garantirgli interesse per il percorso scolastico, motivazione, capacità di gestione dello stress e uno sviluppo cognitivo egli riuscirà a destreggiarsi nella complessità delle proposte formative ed effettivamente apprendere. Bandura riprende la teoria di Zimmermann sull'empowerment che sottolineava che per non smarrirsi di fronte alla vasta quantità di informazioni e conoscenze (nonché di elementi di stress) è necessario imparare ad autoregolarsi. Lo studente deve capire quindi il giusto peso da assegnare agli elementi motivazionali, emotivi e sociali che entrano in gioco nel processo di apprendimento. Questa capacità di autoregolazione però non è comunque sufficiente perché secondo Bandura:

Non basta possedere abilità di autogestione adeguate. Esse serviranno a poco se gli studenti non le sapranno applicare con costanza anche di fronte alle difficoltà e agli stressor e in presenza di attività alternative allettanti. Una solida capacità di autoregolazione dà la resistenza necessaria per arrivare fino in fondo. Maggiore è l'autoefficacia degli studenti per la gestione del loro apprendimento, più le loro aspirazioni e i loro risultati sono elevati⁷⁷.

L'autore vede inoltre nel percorso scolastico stesso una fonte di stress e complessità a causa dei cambiamenti a cui sottopone gli allievi. Essi sono sia i cambiamenti di ordine di scuola che l'alunno deve affrontare man mano che cresce, sia quelli organizzativi, più frequenti, per esempio la diversità tra i vari insegnanti o l'introduzione di nuove discipline. A questo proposito egli

⁷⁷ Ivi, p. 25.

sottolinea proprio la differenza che può fare un insegnante con un alto senso di autoefficacia perché essa è associata a una maggiore offerta di apprendimento significativo, una migliore strutturazione delle attività e un più alto senso di autoefficacia sviluppato a loro volta dagli allievi⁷⁸. Riprendendo allora le quattro fonti di informazioni che servono a favorirne lo sviluppo cosa può fare nella pratica il docente? Vediamo qualche esempio.

Per quanto riguarda la persuasione verbale e altri tipi di influenza sociale è fondamentale che l'insegnante comunichi con lo studente utilizzando un linguaggio attento che trasmetta fiducia nelle sue capacità di riuscita. Per esempio, prima dell'inizio di un compito, egli può spiegare passo passo le azioni da svolgere soffermandosi anche su possibili difficoltà oggettive e soggettive che l'allievo può incontrare e dando già indicazioni per il loro superamento. L'attenzione per il linguaggio utilizzato va sempre mantenuta, anche nei momenti destrutturati e meno formali, quali le pause: lasciarsi andare a commenti anche in tono scherzoso circa le difficoltà degli studenti potrebbe avere pesanti conseguenze sulla loro percezione di sé. In generale è bene controllare anche il materiale che viene proposto che potrebbe essere veicolo di giudizi su determinati comportamenti e caratteristiche delle persone.

Per quanto riguarda gli stati fisiologici ed emotivi è bene cercare di favorire un clima scolastico e di classe positivo. Per fare ciò tra le altre cose l'insegnante può: gestire le relazioni in modo efficace, sia tra gli studenti stessi sia tra studenti e insegnanti; intervenire sulle fonti di stress, per esempio, pianificando le attività didattiche e comunicandole in anticipo; richiedere un feedback sulle attività svolte per conoscere eventuali difficoltà della classe da considerare nella programmazione di esperienze successive. Come adulto egli deve inoltre prestare attenzione affinché gli studenti non adottino comportamenti denigratori o addirittura aggressivi nei confronti dei compagni, cercando di garantire un ambiente di apprendimento accogliente e inclusivo.

Per le esperienze vicarie va sottolineata innanzitutto l'efficacia del *modelling* che vede il docente stesso coinvolto in prima persona: egli di fatto svolge la funzione di modello ed è quindi fondamentale che assuma

⁷⁸ Ivi, p. 26.

comportamenti volti a dimostrare gli effetti positivi dell'autoefficacia; ciò vale anche per il resto del personale scolastico. Altri esempi di esperienze vicarie da proporre a scuola possono prevedere l'utilizzo dei media per apprendere storie di vita di altre persone che hanno saputo superare percorsi difficili dimostrando caparbietà e autoefficacia. Anche la narrativa può svolgere questa funzione, in particolare le fiabe, come vedremo nel prossimo paragrafo.

Infine, per quanto riguarda le esperienze dirette queste possono essere favorite esplicitamente, per esempio proponendo attività in modo personalizzato affinché siano adeguate alle capacità di riuscita degli studenti. Oppure possono essere il risultato delle attività e dei comportamenti appena delineati, più sopra.

Preme ora sottolineare che il costrutto di autoefficacia non riguarda soltanto obiettivi e compiti pratici che il soggetto sceglie o, come nel caso dell'apprendimento scolastico, si trova a dover svolgere. Dato anche il termine "efficacia" c'è il rischio che venga esclusivamente concepito come legato alla dimensione del fare, del produrre, del riuscire: così facendo però esso si inserisce perfettamente nell'ideologia neoliberista e non diventa altro che parte della strategia che una persona può adottare per avere successo in ambito scolastico, lavorativo, economico. In realtà è importante decostruire il concetto di efficacia esclusivamente così pensata per associarla invece a una dimensione più generale e quindi più umana: il costrutto di Bandura è di fatto rivolto al soggetto in quanto persona e non esclusivamente come studente, come lavoratore, eccetera. Si è assistito negli ultimi anni a un'applicazione della teoria di Bandura in ambito lavorativo: corsi per lo sviluppo dell'autoefficacia vengono proposti e organizzati nelle aziende e da vari enti formativi con la promessa di migliorare la prestazione professionale. Si sente meno invece parlare della promozione dell'autoefficacia come applicata alla sfera personale: è quest'ultima dimensione di applicazione che si vuole invece qui sottolineare, considerandola come prioritaria. Un soggetto capace di gestire ed applicare al meglio le proprie abilità cognitive, sociali, emozionali e comportamentali affronterà meglio la quotidianità e in generale la propria esistenza. Questo è particolarmente vero di fronte alle difficoltà che la vita

riserva, che toccano a tutti: possono riguardare la salute, la famiglia, le relazioni, l'apprendimento, il lavoro... Siamo portati a concepire alcune difficoltà più difficili di altre ma di fatto ogni difficoltà è una prova per il soggetto che davanti ad essa deve trovare una strategia e la forza per superarla. Possedere un buon senso di autoefficacia è predittivo di un atteggiamento proattivo e fiducioso di fronte ai problemi e porta il soggetto ad agire per superarli:

Le convinzioni di efficacia influiscono sugli obiettivi e le aspirazioni, sulla capacità di motivarsi e sulla perseveranza di fronte alle avversità e alle difficoltà e modellano le aspettative di risultato. Inoltre, determinano la percezione delle opportunità e degli ostacoli ambientali. Chi ha un senso di efficacia basso quando incontra delle difficoltà si convince facilmente che i propri sforzi siano futili e smette subito di riprovare. Chi ha un senso di efficacia elevato crede che gli ostacoli possano essere superati con lo sviluppo personale e la perseveranza. Di fronte alle difficoltà resistono fino alla fine e in caso di avversità restano resilienti⁷⁹.

Si potrebbe allora dire che di fronte a un problema o a una difficoltà la persona che ha un senso di autoefficacia buono agisce mentre quella in cui esso è poco sviluppato non lo fa. Inoltre, di fronte ai fallimenti la prima riprova e insiste, la seconda si arrende. È questo l'aspetto dell'autoefficacia che si ritiene importante che la persona sviluppi, in particolare il bambino o l'adolescente. È allora opportuno pensare ed offrire interventi educativi che possano aiutare il suo accrescimento: ora vedremo come ciò sia possibile attraverso l'utilizzo della fiaba.

3.3. Fiabe e sviluppo dell'autoefficacia.

3.3.1. Quali fiabe?

La proposta della fiaba come strumento per favorire lo sviluppo dell'autoefficacia si basa sull'idea di considerare i suoi personaggi come

⁷⁹ Ivi, pp. 11-12.

modelli che consentano al lettore di provare esperienze vicarie. Come visto, secondo Bandura l'esperienza diretta positiva è la prima fonte di informazioni in grado di favorire nel soggetto pensieri di autoefficacia: agire in prima persona però non è indispensabile dato che anche l'osservazione e la rielaborazione delle esperienze altrui permette l'apprendimento di modelli di comportamento e di gestione della realtà che possono favorire l'accrescimento dell'efficacia percepita. Nonostante Bandura evidenzi che l'esperienza diretta ha un peso maggiore di quella vicaria sullo sviluppo del proprio senso di autoefficacia, egli altresì afferma che il peso di quest'ultima aumenta laddove il soggetto non abbia vissuto la prima⁸⁰. Questo significa che attraverso le esperienze vicarie è possibile stimolare nelle persone lo sviluppo di pensieri di autoefficacia riguardanti una data situazione prima che esse l'abbiano vissuta direttamente: anzi, sarà proprio in questi soggetti che l'impatto delle informazioni ricevute sarà maggiore.

Sulla base di queste considerazioni proporre modelli positivi di autoefficacia a scuola significa trasmettere al bambino e all'adolescente informazioni che favoriranno il suo sentirsi capace di fronte a situazioni impegnative che forse non ha ancora vissuto ma che probabilmente si troverà ad affrontare in futuro. L'idea di preparare il bambino ad affrontare le difficoltà non deve sembrare un tentativo di trasmettergli una visione pessimistica della vita, né di spegnere la sua fiducia e la sua speranza nel domani. Al contrario, forse è decostruendo l'idea che le difficoltà siano qualcosa di imprevisto, di non augurabile, di eccezionale, che egli potrà crescere preparato all'idea di affrontarle, vivendole non come eventi straordinari ma come fatti comuni e inevitabili che caratterizzano ogni esistenza umana. Accompagnare il bambino alla comprensione di ciò significa non solo prepararlo all'eventualità che nel suo percorso vi siano degli ostacoli ma anche permettergli di apprendere strategie, abilità e comportamenti che possano tornargli utili al bisogno. Così se, come visto nel paragrafo precedente, per affrontare le difficoltà è fondamentale avere un buon senso di autoefficacia, lo sviluppo di quest'ultimo

⁸⁰ A. Bandura, *Self-efficacy*, cit., p. 87.

non dovrebbe essere dimenticato in una proposta educativa volta a favorire il benessere presente e futuro della persona studente.

Un intervento efficace in tal senso si presta ad essere svolto a scuola per il suo carattere di universalità e generalità: lo sviluppo dell'autoefficacia è benefico per tutti e può essere favorito in modo generico senza dover entrare nel dettaglio di situazioni specifiche. Le fiabe sono adatte ad essere utilizzate a questo scopo: come visto, esse trattano il tema del superamento delle difficoltà in una cornice immaginaria e fantastica che fa sì che, pur essendo i problemi trattati distanti dalle situazioni di vita reali, partecipando al gioco della fiaba con la propria fantasia il bambino possa sempre vederli come simili ai propri. Inoltre, ascoltando le vicende e le peripezie del protagonista, egli sarà portato ad ammirarlo: il suo essere così forte, intraprendente, il numero uno sempre vincitore, stimola nel piccolo ascoltatore il desiderio di essere come lui. Ma, oltre a ciò, preme ora sottolineare che questa forte attrattività che il protagonista esercita è legata più a ciò che egli *fa* che a ciò che egli è. È questo il focus su cui attirare l'attenzione dei bambini per far sì che la fiaba possa favorire lo sviluppo dell'autoefficacia: per giungere al lieto fine non è importante quali siano le difficoltà che il protagonista deve affrontare ma il fatto che egli le affronti sempre e che proprio grazie a esse diventi vincitore. Il fulcro ruota intorno all'azione, alla determinazione e alla perseveranza: non importa quale sia la prova, il personaggio principale non si tira indietro, agisce, non si arrende nonostante le difficoltà e continua imperterrito fino a quando non risolve il problema e la storia finisce.

Per far sì di sfruttare al meglio le caratteristiche della fiaba, anche sulla base delle considerazioni teoriche affrontate, è importante che nella progettazione dell'intervento educativo vengano tenuti in considerazione vari aspetti. Per prima cosa va considerata l'età dei destinatari. L'obiettivo di sviluppare il senso di autoefficacia non comporta limitazioni dato che si è visto essere possibile (e utile) già nei bambini in età pre-scolare⁸¹. Lo stesso vale anche per l'utilizzo della fiaba che può essere stimolante e apprezzato in persone di ogni età. Le attività da svolgere saranno però strettamente legate

⁸¹ Ivi, p. 89.

allo sviluppo cognitivo della persona e alla sua capacità di astrazione, e, quindi, anche alla sua età anagrafica. Gli interventi che verranno proposti in questa tesi richiedono che il bambino sia in grado non solo di seguire il racconto ma anche di rielaborarlo affinché le informazioni apprese possano essere applicate al proprio vissuto. Se ciò esclude i bambini più piccoli, le attività proposte potrebbero, per la loro semplicità e il richiamo a una dimensione concreta e quotidiana, non coinvolgere quelli più grandi: ragioni per cui si ritengono appropriate per un gruppo di bambini/pre-adolescenti, corrispondente quindi a una classe che va indicativamente dalla prima della scuola primaria alla prima della secondaria di secondo grado. Sicuramente, data comunque l'eterogeneità del livello di sviluppo dei possibili destinatari, accorgimenti ed adattamenti andranno previsti in ogni caso sulla base dell'età e dei bisogni educativi. A questo proposito va ricordato che, secondo Bandura, l'autoefficacia viene favorita maggiormente quando la persona si percepisce simile al modello a cui guarda⁸². Questo spiega perché, talvolta, assistere al successo di una persona che percepiamo molto più abile di noi o che ha risorse a disposizione che noi non possediamo può essere controproducente perché ci porta a considerare impossibile il riuscire nella stessa impresa. Tanto più le circostanze sono simili, invece, tanto più il suo successo ci sembrerà raggiungibile: saremo allora portati ad agire similmente già proiettati allo stesso risultato. Questo aspetto comporta che nella pratica l'adulto dovrebbe proporre il racconto rendendolo quanto più accessibile al mondo di chi ascolta per favorire l'esperienza del modelling. Solo così la storia può essere efficace e il processo di identificazione/comparazione del bambino con il protagonista possibile. Banalmente ciò significa proporre una fiaba che raggiunga il livello di comprensione del bambino, sia in termini di lessico sia di tempi di attenzione; questo anche perché le azioni per poter essere immaginate e, quindi, "vissute" devono essere capite. A tal fine Bettelheim sostiene che il modo in cui la fiaba viene proposta è determinante: secondo lo psicologo è sempre preferibile che l'adulto la racconti anziché leggerla, proprio per la possibilità di adattamento che questo comporta:

⁸² Ivi, p. 87.

Perché possa comunicare appieno i suoi messaggi consolatori, i suoi significati simbolici, e, soprattutto i suoi significati interpersonali, una fiaba dovrebbe essere raccontata piuttosto che letta. [...] La narrazione è preferibile alla lettura perché permette una maggiore flessibilità. L'attenersi servilmente alla forma stampata di una storia la priva di gran parte del suo valore. La narrazione di una storia a un bambino, per creare la massima efficacia, deve essere un fatto interpersonale, plasmato da coloro che vi partecipino⁸³.

La necessità di adattare il racconto al bambino farà sì che la storia raccontata a un bambino frequentante la prima classe della scuola primaria avrà caratteristiche diverse da quella proposta a uno di quinta, anche laddove la fiaba scelta sia la stessa. Inoltre, l'insegnante o l'educatore applicheranno le strategie adeguate all'età per verificarne la comprensione e promuovere l'attenzione, sostenendo così lo sforzo immaginativo. Un altro accorgimento da valutare è la possibilità di aggiungere al protagonista caratteristiche ed elementi che lo avvicinino al bambino e al suo mondo, così da aiutarlo a cogliere le somiglianze con sé stesso: anche laddove ciò possa sembrare difficile in realtà è sempre possibile anche solo soffermandosi su alcune azioni comuni quali svegliarsi, vestirsi, mangiare, che rendono il protagonista simile a chi ascolta. Tanto più gli aspetti in comune saranno colti, tanto più sarà favorita l'esperienza vicaria nel bambino.

Un secondo aspetto su cui soffermarsi nella progettazione dell'intervento educativo riguarda la scelta della fiaba, che deve essere caratterizzata da elementi specifici per la promozione di pensieri di autoefficacia. Per quanto riguarda la trama, essa deve prevedere che il protagonista affronti attivamente una o più difficoltà, con atteggiamento propositivo e perseverante in caso di sconfitte e fallimenti; inoltre, il lieto fine deve essere sempre raggiunto. Spesso nelle fiabe la vittoria finale non arriva subito ma dopo varie vicissitudini che obbligano il personaggio a essere resiliente e a non perdere la speranza di riuscita: la reiterazione della sventura è un aspetto centrale che va raccontato e sottolineato per preparare il bambino al fatto che la vittoria implica sempre

⁸³ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, cit., pp. 147-148.

caparbieta e forza d'animo. Non si potrebbe parlare di vittoria se questa non comportasse un grande impegno e tanto più questo è richiesto, tanto più il finale sarà vittorioso. Sono quindi da evitare le fiabe in cui il vantaggio finale dipende esclusivamente da aspetti quali la fortuna, l'aiuto del divino o condotte amorali (per esempio l'inganno): al contrario, il protagonista dovrebbe trovarsi a gestire una sciagura immeritata e ingiusta, che lo costringa a cercare le risorse per superarla a partire da quelle che già possiede. Normalmente nelle fiabe non viene posto l'accento sugli stati interiori del protagonista cosicché i sentimenti negativi di fronte alle sventure non vengono palesati e l'attenzione è rivolta all'azione. Questo è particolarmente evidente nei personaggi maschili perché talvolta quelli femminili sono presentati come più fragili nelle difficoltà, spesso inclini al pianto e alla disperazione: per loro si rende spesso necessario un aiuto esterno, anche solo consolatorio, per riuscire poi a procedere all'azione. Il personaggio maschile è invece normalmente attivo fin da subito: non appena si pone un problema o la sventura arriva egli procede all'azione, normalmente mettendosi in marcia e allontanandosi da casa. Un esempio di ciò è presente nella fiaba di Hänsel e Gretel dove vediamo i due bambini di genere opposto reagire in modo diverso alla scoperta che la matrigna e il padre vogliono abbandonarli nel bosco:

“Per la fame, neppure i due bambini potevan dormire, e avevano udito quel che la matrigna diceva al padre. Gretel piangeva amaramente e disse a Hänsel: - Adesso per noi è finita. - Zitta, Gretel, - disse Hänsel, - non affannarti, ci penserò io -. E quando i vecchi si furono addormentati, si alzò, si mise la giacchetta, aprì l'uscio da basso e sgattaiolò fuori.”⁸⁴

Nel caso di fiabe con protagoniste in cui ciò sia evidente potrebbe essere opportuno un ridimensionamento della dimensione emotiva per evitare la trasmissione dello stereotipo di genere. La fiaba dovrebbe proporre uno schema comportamentale secondo il quale al problema segua l'azione senza mettere troppo in luce sentimenti di paura, disperazione o smarrimento di fronte alla sciagura. Ciò è senza dubbio irrealistico, soprattutto per un bambino

⁸⁴ J. e W. Grimm, *Fiabe*, cit., p. 57.

che esercita meno controllo sulle proprie reazioni rispetto all'adulto ed è quindi abituato a reagire istintivamente alle cose negative con il pianto e sentimenti di tristezza e frustrazione. Ma è proprio per questo che un modello diverso va proposto: per trasmettere il messaggio che il protagonista non è esentato dalle difficoltà ma che, pur probabilmente provando stati d'animo negativi, queste non sono sufficienti a fermarlo ed egli agisce in ogni caso.

Similmente va messa in luce la capacità di reazione nelle sconfitte: il protagonista diventa vincitore perché non si arrende quando fallisce. Il lieto fine è quindi assicurato laddove vi sia perseveranza e insistenza nelle difficoltà: la sua capacità di non abbattersi e di perseverare grazie a nuove strategie fisiche e mentali va sottolineata e resa fonte di ammirazione alle orecchie di chi ascolta. Vedremo di seguito che spesso per superare le sciagure egli ha bisogno di un aiuto da parte di qualcuno o qualcosa ma comunque il suo non abbattersi è propedeutico anche all'accettazione di interventi esterni. Afferma Bandura:

[Un modello che] mostri le conquiste raggiunte grazie alla perseveranza può ridurre il peso negativo dei fallimenti e le sconfitte dimostrando che essa conduce inesorabilmente al successo. Tali rappresentazioni aiutano a creare un set cognitivo nel quale i fallimenti seguono uno sforzo insufficiente o la mancanza di esperienza piuttosto che un'inadeguatezza nelle abilità necessarie. Tale prospettiva può spingere a mantenere la motivazione nei momenti di difficoltà⁸⁵.

Particolarmente significativo è allora poter conoscere i pensieri che sono alla base dell'azione del modello che agisce:

Quando i modelli esplicitano a voce la loro fiducia nelle proprie capacità di migliorare la loro condizione mentre affrontano i problemi, essi promuovono negli osservatori un modo di pensare efficace, direttamente attraverso le convinzioni di autoefficacia che stanno mostrando.⁸⁶

⁸⁵ A. Bandura, *Self-efficacy*, cit., p. 89.

⁸⁶ *Ibidem*.

Questo aspetto è presente non di rado nelle fiabe quando il protagonista pensa tra sé e sé e così facendo rivela i processi mentali che lo portano ad agire in un determinato modo. Grazie a questi pensieri resi espliciti, l'ascoltatore viene messo nelle condizioni di comprendere l'atteggiamento del personaggio, talvolta anche i pro e i contro che egli considera prima di agire, cosicché emerge chiaro il messaggio che l'azione intrapresa sia frutto della sua volontà e non del caso. Tale stratagemma, se non presente nella fiaba originale, potrebbe essere inserito da chi racconta non solo per agevolare il bambino nella comprensione della storia ma anche per sottolineare aspetti quali la determinazione del protagonista ad agire: così facendo è possibile porre l'accento sulla possibilità di controllo dell'individuo sulla realtà attraverso le azioni che intraprende, altro aspetto fondamentale del costrutto dell'autoefficacia.

Per rendere più semplice la scelta della fiaba è possibile selezionarla sulla base della presenza di alcune delle funzioni di Propp già citate nel primo capitolo: si riportano allora quelle che rendono la trama adatta e gli elementi che contengono su cui è necessario focalizzarsi per il fine educativo promosso da questa tesi:

Tabella 5: Funzioni di Propp selezionate per l'intervento educativo.

n.	Funzione	Elemento
9*	La sciagura o mancanza è resa nota; ci si rivolge all'eroe con una preghiera o un ordine, lo si manda o lo si lascia andare.	Sciagura
10*	Il cercatore acconsente o si decide a reagire.	Reazione del protagonista e azione di fronte alla sciagura
11	L'eroe abbandona la casa.	Inizio del viaggio
16*	L'eroe e l'antagonista ingaggiano direttamente la lotta.	Lotta
19	È rimossa la sciagura o la mancanza iniziale.	Vittoria temporanea
21	L'eroe è sottoposto a persecuzione.	Persecuzione
22	L'eroe si salva dalla persecuzione.	Liberazione/nuova vittoria temporanea

25	All'eroe è proposto un compito difficile.	Nuova prova
26	Il compito è eseguito.	Azione
31*	L'eroe si sposa e sale al trono.	Vittoria definitiva/lieto fine

Le funzioni segnate con l'asterisco (*) sono sempre necessarie. Le funzioni dalla 19 alla 26, pur potendo non essere tutte presenti, andrebbero previste e ripetute a piacere, per sottolineare la capacità del protagonista di reagire sempre alle difficoltà con l'azione, nonché il suo non arrendersi di fronte a nuove prove e sconfitte.

Sebbene siano molte le fiabe adatte disponibili può essere utile individuarne un corpus a cui attingere al bisogno e per farlo si è scelto di effettuare una selezione tra quelle raccolte dai fratelli Grimm. Prendendo in considerazione soltanto il Libro Primo, al fine di restringere il campo d'analisi, si può notare che le fiabe che soddisfano i nostri criteri di scelta sono circa la metà (ventinove su sessanta). Le altre sono state invece escluse principalmente per due motivi: *a.* sono fiabe in cui, pur essendo richiesto, il superamento di prove da parte del protagonista non avviene grazie al suo comportamento/atteggiamento ma esclusivamente grazie ad aiuti esterni quali fortuna, supporto divino, l'intervento di personaggi con poteri soprannaturali, strumenti magici; *b.* non è presente un lieto fine. L'elenco proposto è, quindi, il seguente, corredato di una breve presentazione.

Titolo	Storia di uno che se ne andò in cerca della paura
Protagonista	Figlio minore stupido.
Trama in breve	Il protagonista decide di imparare a farsi venire la pelle d'oca. Intraprende così una serie di prove che dovrebbero incutergli paura, ma non vi riesce. Egli però insiste e alla fine, oltre a dimostrare il suo coraggio, raggiunge il suo obiettivo.
Finale	Il protagonista riesce nell'intento di farsi venire la pelle d'oca. Sposa la principessa e diventa re.

<p>Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)</p>	<p>1. “- Ah, - disse il padre, - tu mi procuri soltanto dei guai, togliti dai piedi, non voglio più vederti. - Sì, babbo, volentieri, aspettate soltanto che faccia giorno, e me ne andrò, e imparerò cos'è la pelle d'oca, così avrò un'arte che mi darà da mangiare. -”</p> <p>2. “-Ah, se mi venisse la pelle d'oca! Se mi venisse la pelle d'oca! - L'oste, all'udirlo, disse ridendo: -Se non vuoi altro, qui ci sarebbe un bella occasione. - Sta' zitto, - disse l'ostessa, - troppi temerari ci han già rimesso la vita! Sarebbe proprio un peccato che quei begli occhi non dovessero rivedere la luce del giorno -. Ma il giovane disse: - Per difficile che sia, voglio impararlo una buona volta: apposta me ne sono andato da casa -.</p>
---	--

<p>Titolo</p>	<p>Il lupo e i sette caprettini</p>
<p>Protagonista</p>	<p>Sette capretti e la loro mamma.</p>
<p>Trama in breve</p>	<p>I protagonisti devono fronteggiare la minaccia del lupo che vuole mangiarli. In assenza della mamma i piccoli dimostrano forza d'animo e gli tengono testa. Anche se alla fine vengono divorati tutti tranne uno i piccoli mangiati vengono salvati dalla madre che li fa uscire dalla pancia del lupo interi. Tutti insieme poi si vendicano e agiscono contro il predatore: dopo avergli riempito con delle pietre la pancia assistono al suo annegamento nel fiume.</p>
<p>Finale</p>	<p>I capretti e la madre sono salvi, il lupo muore.</p>
<p>Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)</p>	<p>“ - Ah, Dio mio, che siano ancora vivi i miei poveri piccini, che il lupo ha divorato per cena?” Disse al capretto di correre a casa e di prendere le forbici, ago e filo. Poi tagliò la pancia del mostro; e al primo taglio, un capretto mise fuori la testa, poi, via via che tagliava, saltaron fuori tutti e sei ed erano tutti vivi e stavano benone; perché il mostro per ingordigia li aveva ingoiati interi. Che gioia fu quella! Si strinsero alla loro cara mamma e saltellavano contenti come pasque. Ma la vecchia disse: - Andate, ora; e cercate delle pietre da riempir la pancia a questo dannato prima che si desti -. Allora i</p>

	sette caprettini trascinarono in gran fretta le pietre e ne cacciarono in quella pancia quante ne poterono portare. Poi la vecchia la ricuci in un baleno, sicché il lupo non se ne accorse e non si posse neppure.”
--	--

Titolo	Il fedele Giovanni
Protagonista	Giovanni (servo prediletto del re)
Trama in breve	In punto di morte il fedele Giovanni promette al vecchio re di fare da padre a suo figlio prendendosi cura di lui e accompagnandolo nella crescita. Ciò lo porta a dover affrontare una serie di peripezie e sventure fino a quando il nuovo re lo condanna a morte per un malinteso. Alla fine egli resta in vita e dà prova di aver rispettato la promessa iniziale.
Finale	Il fedele Giovanni è vivo, ha mantenuto la promessa al vecchio re e ha dimostrato la sua fedeltà al nuovo.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbieta di fronte alle difficoltà (esempi)	1. “Quando [il re] fu seppellito il fedele Giovanni raccontò al giovane re quello che aveva promesso al padre moribondo, e disse: - Lo manterrò sicuramente e ti sarò fedele, come lo sono stato a lui, dovesse costarmi la vita - . ” 2. [...] Il fedele Giovanni aveva capito tutto; ma da quel momento fu triste e taciturno: se non diceva al suo signore quel che aveva udito, questi sarebbe stato infelice; se glielo rivelava, doveva sacrificar la sua vita. Ma infine si disse: - Il mio signore devo salvarlo, a costo della mia rovina - .

Titolo	Il buon affare
Protagonista	Un contadino
Trama in breve	Un contadino deve procurarsi del denaro per vivere. Nonostante una serie di scelte sbagliate che lo portano a vendere il suo

	bestiame senza guadagnarci nulla e a sperperare del denaro egli persevera e continua ostinato a voler fare affari. Alla fine ci riesce e si arricchisce.
Finale	Il contadino guadagna finalmente dei soldi.

Titolo	Lo strano violinista
Protagonista	Un violinista
Trama in breve	Il protagonista vuole cercare un compagno per avere compagnia e non annoiarsi. Vagando egli incontra una serie di personaggi che però non soddisfano la sua ricerca e quindi continua a cercare. Alla fine trova un compagno che lo protegge nel bisogno.
Finale	Il violinista conosce una persona che si schiera dalla sua parte e lo protegge nel bisogno, poi continua per la sua strada.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	<p>1. "C'era una volta uno strano violinista, che se ne andava solo solo per un bosco, e pensava a questo e a quello; e quando la sua mente non ebbe ove posarsi, disse fra sè: - Mi annoio molto qui nel bosco, voglio cercarmi un buon compagno -."</p> <p>2. "Dopo un po', disse di nuovo fra sé: - Mi annoio qui nel bosco; voglio cercarmi un altro compagno -."</p> <p>3. "Di nuovo disse fra sé: - Mi annoio qui nel bosco; voglio cercarmi un altro compagno -."</p>

Titolo	I dodici fratelli
Protagonista	Dodici fratelli e la loro sorella
Trama in breve	Alla nascita della loro sorellina i dodici figli del re devono scappare dal castello altrimenti verrebbero uccisi. La bambina quando cresce decide di partire per andare a cercarli e salvarli. Nonostante una serie di sventure ella insiste nel voler liberare i suoi fratelli da un

	incantesimo fino a quando viene condannata al rogo. Alla fine però si salva, sposa il figlio di un re e vive felice insieme ai fratelli.
Finale	La sorellina diventa regina, libera i fratelli dall'incantesimo e vive felice insieme a loro.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	<p>1. "- Queste bare, - disse [la madre] - erano destinate ai tuoi fratelli; ma essi sono fuggiti di nascosto prima che tu nascessi -. E le raccontò quel che era accaduto. Allora la fanciulla disse: - Cara mamma, non piangere: andrò a cercare i miei fratelli -."</p> <p>2. "- Sono una principessa, e cerco i miei dodici fratelli, e voglio andare fin dove il cielo è azzurro, pur di trovarli -."</p> <p>3. "La fanciulla disse piangendo. - Non c'è nessun mezzo per liberarli? - No, - disse la vecchia, non ce n'è che uno in tutto il mondo, ma è così difficile che non li libererai: perché devi esser muta per sette anni, non devi parlare né ridere e se dici una sola parola, e manca soltanto un'ora ai sette anni, tutto è vano e i tuoi fratelli saranno uccisi da quella tua sola parola -. E la fanciulla disse in cuor suo: - So di certo che libererò i miei fratelli -."</p>

Titolo	Fratellino e sorellina
Protagonista	Un fratellino e la sua sorellina.
Trama in breve	Due bambini decidono di andarsene ingiro per il mondo per scappare dalla cattiva matrigna. Questa però li segue e con ostacoli e incantesimi continua a perseguitarli. Il fratellino resta vittima di un incantesimo e si trasforma in capriolo: la sorellina si prende cura di lui e provvede a tutto. Un giorno incontra il re che la chiede in sposa ma le sventure non finiscono perché la matrigna continua a ostacolarla arrivando ad ucciderla. Alla fine, ritorna in vita, la matrigna muore e l'incantesimo del fratellino si spezza: così i fratelli vivono felici insieme.
Finale	La sorellina diventa regina, il fratello è liberato dall'incantesimo e vivono insieme felici.

Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	“Il fratellino prese la sua sorellina per mano e disse: - Da quando la mamma è morta non abbiamo più avuto un'altra ora di bene. La matrigna ci batte tutti i giorni e quando andiamo da lei ci scaccia a pedate. I tozzi di pane rafferma sono il nostro cibo ed è trattato meglio il cagnolino sotto la tavola: a lui almeno getta ogni tanto un buon boccone. Dio mio, se la nostra mamma lo sapesse! Vieni, andiamo insieme per il mondo -.”
--	--

Titolo	Raperonzolo
Protagonista	Raperonzolo (fanciulla)
Trama in breve	Raperonzolo viene rinchiusa in una torre da una strega che la tiene prigioniera. La fanciulla conosce un principe ma la strega volendo punirla e caccia Raperonzolo in un deserto; poi caccia il principe dalla torre che cadendo resta cieco. Egli però riesce a sopravvivere vagando e mangiando radici e bacche. Alla fine, ritrova Raperonzolo, recupera la vista e vissero felici.
Finale	Raperonzolo e il principe vissero felici e contenti.

Titolo	Hänsel e Gretel
Protagonista	Un fratellino e la sua sorellina.
Trama in breve	Due bambini sentono che il padre e la matrigna vogliono abbandonarli nel bosco perché non hanno cibo per sfamarli. Il fratellino cerca di evitarlo con uno stratagemma ma la seconda volta fallisce e si ritrovano da soli. I bambini non si perdono d'animo e continuano a cercare la strada di casa. Arrivano a casa di una strega malvagia che vuole mangiare Hänsel ma alla fine Gretel riesce ad ucciderla. I bambini trovano degli oggetti preziosi, ritrovano la strada di casa e tornano a vivere con il padre senza più patire la fame.

Finale	La matrigna muore; Hänsel e Gretel vivono felici con il padre.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	<p>1. "Gretel piangeva amaramente, e disse a Hänsel: - Adesso per noi è finita. - Zitta, Gretel, - disse Hänsel, - non affannarti, ci penserò io -."</p> <p>2. "Gretel si mise a piangere e disse: - Come faremo a uscire dal bosco! - Ma Hänsel la consolò: - Aspetta soltanto un poco, finché sorga la luna, poi troveremo bene la strada -."</p> <p>3. "Quando i vecchi dormirono, Hänsel si alzò di nuovo, per andare, come l'altra volta, a raccogliere sassolini; ma la donna aveva chiuso la porta e Hänsel non poté uscire. Ma consolò la sua sorellina dicendo: - Non piangere, gretel, dormi pure tranquilla: il buon Dio ci aiuterà."</p>

Titolo	Le tre foglie della serpe
Protagonista	Un giovane
Trama in breve	Un giovane lascia la casa del padre perché non hanno da mangiare. Vagando in cerca di fortuna si arruola, si dimostra coraggioso in battaglia e sposa la figlia del re. Deve promettere però che in caso lei morisse deve unirsi a lei nella tomba. Così succede ma egli non si perde d'animo e grazie all'aiuto di una serpe la moglie ritorna in vita. Ella però dimostra di non amare il marito e, trovato un altro uomo, cerca di ucciderlo. Egli si salva e viene protetto dal re, che fa uccidere la figlia e il suo nuovo compagno.
Finale	Il giovane è salvo e diventa principe.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	"Allora il figlio disse: - Caro babbo, vivete così miseramente che io vi son di peso; preferisco andarmene e cercar di guadagnarvi il pane -."

Titolo	Il prode piccolo sarto
Protagonista	Un sarto
Trama in breve	Un sarto riesce ad uccidere sette mosche in un solo colpo e decide di girare il mondo per riferire a tutti il suo valore. Nel suo cammino incontra vari imprevisti ma egli riesce sempre a uscirne vincitore. Alla fine diventa re e tutti riconoscono la sua bravura.
Finale	Il sarto diventa re.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	<p>1. "Il sarto si legò la cintura intorno alla vita e decise di andare per il mondo, pensando che la sartoria fosse troppo piccola per il suo valore."</p> <p>2. "- Oh, sì.- rispose, - domerò i giganti, e i cento cavalieri non mi occorrono: chi ne abbatte sette in un colpo non può temerne due."</p> <p>3. "- Prima di aver mia figlia e la metà del mio regno, - gli disse [il re], - devi compiere un'altra grande impresa: nella foresta corre un unicorno, che fa gran danno; devi prenderlo. - Un unicorno mi spaventa ancor meno che due giganti; sette in un colpo, è quel che mi ci vuole -."</p>

Titolo	Cenerentola
Protagonista	Cenerentola (fanciulla)
Trama in breve	Cenerentola vive con la matrigna e le sorellastre cattive. Nonostante venga trattata male resta sempre buona e gentile. Quando il principe dà una festa al castello la matrigna le vieta di andarci se non supera alcune prove: Cenerentola ci riesce ma poi viene costretta a rimanere a casa lo stesso. Alla fine, riesce ad andare alla festa aiutata dagli amici animali; per tre giorni ogni sera va al castello, torna a casa e la sera seguente ritorna alla festa e balla con il principe che l'ha notata. L'ultima sera egli riesce a

	prenderle una scarpetta che utilizza poi per cercarla. Infine la trova, la sposa e lei diventa principessa.
Finale	Cenerentola sposa il principe. Le sorellastre diventano cieche.

Titolo	L'indovinello
Protagonista	Un principe.
Trama in breve	Un principe decide di partire con il suo servo per girare il mondo. Attraversa una serie di ostacoli e arriva a rischiare la vita per una prova da superare nell'intento di sposare una principessa. Alla fine, però, vi riesce.
Finale	Il principe supera la prova e sposa la principessa.

Titolo	I sette corvi
Protagonista	Sette fratelli e la loro sorella
Trama in breve	Per una maledizione sette fratelli vengono trasformati in corvi. La loro sorellina decide di liberarli e lascia i genitori per girare il mondo. Dopo varie peripezie ritrova i fratelli e riesce a spezzare l'incantesimo.
Finale	La sorella libera i fratelli dall'incantesimo e tornano insieme a casa.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	“Ma la fanciulla se lo rimproverava sempre e pensava di dover liberare i fratelli. Non ebbe pace né tregua finché un bel giorno partì di nascosto e se ne andò per il mondo, per liberarli a qualunque costo.”

Titolo	I musicanti di Brema
--------	----------------------

Protagonista	Un asino, un cane, un gatto, un gallo.
Trama in breve	Quattro animali si rendono conto che i loro padroni vogliono macellarli. Il primo è l'asino che senza pensarci decide di scappare e partire. Poi incontra il cane, il gatto e infine il gallo e li convince tutti e tre a unirsi a lui. Insieme vagano e nonostante qualche imprevisto riescono a trovare una nuova sistemazione e a vivere bene insieme.
Finale	Gli animali riescono ad evitare la morte e vivono insieme felici.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	<p>1. "Allora il padrone pensò di toglierlo di mezzo, ma l'asino si accorse che non spirava buon vento, scappò e prese la via di Brema."</p> <p>2. "- Ah, - disse il cane, - siccome son vecchio e divento più debole ogni giorno e non posso più andare a caccia, il mio padrone voleva accoppiarmi, e allora me la son data a gambe: ma adesso come farò a guadagnarmi il pane? - Sai? - disse l'asino, - io vado a Brema a fare il musicante, vieni anche tu e fatti assumere nella banda: io suono il liuto e tu batti i timpani -. Il cane acconsentì e andarono avanti.</p> <p>3. Rispose il gatto: - Siccome invecchio, i miei denti si smussano e preferisco starmene a far le fusa accanto alla stufa piuttosto che dar la caccia ai sorci, la mia padrona ha tentato di annegarmi; l'ho scampata, è vero, ma adesso è un bell'imbroglio: dove andare? - Vieni a Brema con noi: ti intendi di serenate, puoi entrare nella banda municipale -. Il gatto approvò e andò con loro.</p> <p>4. "- E così questa sera devo lasciarmi tagliare il collo. E io grido a squarciagola finché posso -. - Macché Cresta-rossa, - disse l'asino, - vieni piuttosto con noi, andiamo a Brema, qualcosa meglio della morte lo trovi dappertutto; tu hai una bella voce e se faremo della musica insieme andrà benone -. Il gallo accettò la proposta e se ne andarono tutti e quattro.</p>
Titolo	I tre capelli d'oro del diavolo

Protagonista	Un bambino
Trama in breve	Un bambino nasce destinato a sposare la figlia del re. Il re viene a saperlo e fa di tutto per ostacolarlo continuando a causargli imprevisti e a chiedergli di eseguire imprese impossibili: tra queste recuperare tre capelli d'oro del diavolo. Nonostante ciò, egli supera tutte le prove e sposa la figlia del re.
Finale	Il bambino riesce a superare le difficoltà e a sposare la figlia del re.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	“Il re sperava così di disfarsi di lui per sempre. Ma il figlio della fortuna rispose: - Bene, andrò a prendere i capelli d'oro: non ho paura del diavolo -. Si accomiatò e cominciò il suo viaggio.”

Titolo	La fanciulla senza mani
Protagonista	Una fanciulla figlia di un mugnaio
Trama in breve	Un mugnaio promette di dare la propria figlia al diavolo in cambio di ricchezze. Questa è costretta ad andare con il diavolo ma decide di andarsene, dopo però essere rimasta senza mani perché suo padre è stato costretto a tagliargliele. Inizia così un lungo viaggio da sola e senza mani con il diavolo che continua a trarle trappole e ostacoli. Ella però continua fiduciosa finché riesce a sposare il re, recupera le mani e visse per sempre felice.
Finale	La fanciulla sposa il re, recupera le mani, riesce a liberarsi del diavolo e vive felice.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle	“- Non posso rimanere qui; me ne andrò: creature pietose provvederanno certo al mio bisogno -. Si fece legare i mocherini dietro la schiena e al levar del sole si mise in cammino, e camminò tutto il giorno, fino a notte.”

difficoltà (esempi)	
---------------------	--

Titolo	I tre linguaggi
Protagonista	Un giovane.
Trama in breve	Un conte è disperato perché il figlio non impara nulla. Lo manda quindi da tre maestri ma tutto quello che egli impara è come abbaiano i cani, come cinguettano gli uccellini e come gracidano le rane. Arrabbiato vuole ucciderlo ma il giovane riesce ad evitare la morte e scappa solo per il mondo. Nel suo cammino i linguaggi che ha imparato gli tornano utili e alla fine riesce a diventare Papa.
Finale	Il giovane diventa Papa.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	“Ma il giovane non aveva paura, e disse: - Lasciatemi andar da quei cani latranti e datemi qualcosa da buttar loro in pasto; a me non faranno nulla -.”

Titolo	Il tavolino magico, l'asino d'oro e il randello castigamatti
Protagonista	Tre fratelli
Trama in breve	Un povero sarto caccia i suoi tre figli da casa. Questi tre senza nulla decidono di partire e imparare un mestiere; ricevono anche un regalo magico ciascuno che dà loro ricchezza. Ai primi due però vengono rubati e sono costretti a imparare un altro mestiere. Il terzo fratello riesce a fermare il ladro dei regali dei suoi fratelli e a riprenderli. Torna a casa e vivono tutti e tre felici e in ricchezza insieme al padre.
Finale	Il sarto e i suoi figli diventano ricchi.

Titolo	Pollicino
Protagonista	Pollicino (un bambino minuscolo).
Trama in breve	Pollicino consiglia ai genitori di venderlo in cambio di denaro. Lascia così la sua casa e cominciano per lui una serie di avventure e situazioni che supera sempre nonostante il suo essere piccino. Alla fine, riesce a ritornare vivo a casa e resta per sempre felice con i suoi genitori.
Finale	I genitori guadagnano dei soldi, Pollicino torna a casa e vive felice.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	<ol style="list-style-type: none"> 1. "- Babbo vendimi pure, tanto tornerò -." 2. " Pollicino si era arrampicato fra gli steli del fieno e aveva trovato un bel posto per dormire: voleva riposar fino a giorno, e poi tornare dai suoi genitori. Ma lo aspettavano ben altre esperienze! Sì, non mancan triboli a questo mondo!" 3. "Pollicino avanzava a gran fatica, pure riuscì a farsi strada; ma proprio quando stava per metter fuori la testa, sopravvenne un'altra sciagura. Arrivò di corsa un lupo affamato, che [lo] ingoiò tutto [...] in un boccone. Pollicino non si perse d'animo."

Titolo	Il fidanzato brigante
Protagonista	La figlia di un mugnaio
Trama in breve	La figlia del mugnaio viene promessa sposa a un pretendente dal padre. Pur rifiutandosi ella si reca a casa sua per scoprire che il promesso sposo è un brigante ed insieme ad altri uccide le fanciulle. Con l'aiuto di una vecchia si nasconde e poi riesce a scappare. Il giorno delle nozze racconta come se fosse un sogno quanto ha visto cosicché il brigante viene smascherato e condannato.
Finale	La fanciulla è salva e il brigante viene condannato.

Titolo	Il viaggio di Pollicino
Protagonista	Pollicino (un bambino piccino).
Trama in breve	Pollicino decide di lasciare i genitori per andare per il mondo e far fortuna. Nonostante sia minuscolo e solo egli riesce a superare varie peripezie; alla fine torna a casa sano e salvo e con del denaro dai suoi genitori.
Finale	Pollicino torna dai genitori sano e salvo e con una moneta d'oro.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	“Un sarto aveva un figlio minuscolo, non più alto di un pollice, che perciò si chiamava Pollicino; ma era molto intraprendente, e disse a suo padre: - Babbo, devo ad ogni costo andarmene per il mondo. - “

Titolo	L'uccello strano
Protagonista	Tre sorelle
Trama in breve	Uno stregone rapisce la sorella più grande per prenderla in sposa ma poi l'uccide; rapisce poi la seconda ma poi uccide anche lei. Infine, la terza sorella trova le sue sorelle morte e riesce a riportarle in vita. Poi con astuzia le fa tornare a casa per chiedere aiuto ai loro parenti. Così riesce ad evitare le nozze con lo stregone e a farlo uccidere.
Finale	La figlia più piccola salva le sorelle, evita le nozze con lo stregone e lo fa uccidere.

Titolo	I sei cigni
Protagonista	Sei fratelli e la loro sorellina.

Trama in breve	Un re è costretto a sposare la figlia di una strega: con un incantesimo ella trasforma in cigni i suoi sei figli; l'unica figlia invece si salva. La sorellina decide di andare in cerca dei fratelli per salvarli. Quando li trova accetta di provare a superare una prova per spezzare l'incantesimo: non deve parlare per sei anni. Così sola e senza la possibilità di parlare si trova ad affrontare vari ostacoli e a conoscere il re che la sposa. Quando la madre del re con un inganno la fa condannare al rogo dal figlio ella riesce comunque a salvarsi e a liberare poi i suoi fratelli. Alla fine, vive felice da regina.
Finale	La sorellina riesce a liberare i fratelli dall'incantesimo, sposa il re e vivono insieme felici.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	<ol style="list-style-type: none"> 1. "La povera fanciulla pensava: - Qui non posso più restare; voglio andare a cercare i miei fratelli -." 2. "Ma la fanciulla prese la ferma decisione di liberarli, anche a costo della vita."

Titolo	Ucceltrovato
Protagonista	Un trovatello.
Trama in breve	Un cacciatore trova un bambino abbandonato nel bosco e lo porta a casa per crescerlo insieme a sua figlia Lena. La vecchia cuoca però vuole ucciderlo, allora i due fratellini scappano. Nonostante la cuoca li faccia inseguire continuamente con vari stratagemmi riescono sempre a scappare e infine a ucciderla.
Finale	I bambini tornano a casa sani e salvi, la vecchia viene uccisa.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia	"Allora disse Lena: - Voglio dirti soltanto che ieri sera la vecchia portava in casa tanti secchi d'acqua e allora io le chiesi perché; e lei rispose che me l'avrebbe detto se non l'avessi ripetuto a nessuno; dissi che non l'avrei ripetuto a nessuno; allora disse che

di fronte alle difficoltà (esempi)	il giorno dopo, quando il babbo fosse a caccia, voleva bollire il paiolo, buttarti dentro e ucciderti. Alziamoci, presto, vestiamoci e scappiamo insieme -. Così i due bambini si alzarono, si vestirono in fretta e scapparono.”
------------------------------------	---

Titolo	Lo zaino, il cappellino e la cornetta
Protagonista	Tre fratelli
Trama in breve	Tre fratelli poveri decidono di andar per il mondo in cerca di fortuna. Il primo trovò un monte d'argento e si fermò. Il secondo trovò una montagna d'oro e si fermò. Il terzo che è il più coraggioso e intraprendente non si accontenta perché pensa di riuscire a trovare di meglio e continua il suo viaggio. Nonostante le difficoltà incontrate guadagna sempre qualcosa, tra cui dei doni magici; poi si impossessa anche dei tesori dei fratelli che lo trattano male; e infine riesce a sposare la figlia del re. Le sventure non finiscono ma alla fine egli dimostra a tutti la sua grandezza e diventa egli stesso re.
Finale	Il fratello più piccolo supera le difficoltà, trova la ricchezza e diventa re.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	<p>1. “C'erano una volta tre fratelli, che eran diventati sempre più poveri, e alla fine la miseria era tanta che pativan la fame e non avevan più nulla da metter sotto i denti. Allora dissero: - Così non si va avanti: è meglio andar per il mondo in cerca di fortuna -.”</p> <p>2. “Ma il terzo disse: - Oro e argento non mi commuovono: non voglio rinunciare alla mia fortuna, forse mi aspetta qualcosa di meglio -.”</p>

Titolo	Il diletto Orlando
Protagonista	Una fanciulla figliastra di una strega e il suo amato Orlando.

Trama in breve	Una strega vuole uccidere la sua figliastra. Questa però con uno stratagemma riesce ad evitarlo e fugge con il suo fidanzato Orlando. Fuggendo insieme i due riescono ad uccidere la strega e vorrebbero sposarsi ma nel loro percorso trovano ostacoli continuamente. Non perdendosi d'animo riescono a superarli e infine a sposarsi.
Finale	La fanciulla e Orlando riescono a fuggire dalla strega e a ucciderla, superano molte difficoltà e infine si sposano.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	“Senti, mio diletto, dobbiamo scappare in fretta: la matrigna voleva uccidermi, ma ha colpito sua figlia. Se si fa giorno e vede quel che ha fatto, siamo perduti.”

Titolo	L'uccello d'oro
Protagonista	Tre figli del re
Trama in breve	I tre figli del re a turno devono sorvegliare un melo perché ogni notte sparisce una mela. I primi due falliscono perché si addormentano; il terzo invece scopre che a mangiarle è un uccello d'oro. A questo punto il re ordina ai tre figli di catturarlo. Di nuovo i primi due falliscono; il terzo invece riesce a trovare l'uccello ma poi gli succedono altre sciagure: ogni volta viene condannato a morte ma, grazie anche all'aiuto di una volpe fedele, riesce sempre a salvarsi. Alla fine, ritrova anche i fratelli che vedendo che non solo aveva trovato l'uccello ma anche un cavallo e la figlia del re promessa in sposa provano ad ucciderlo. Egli nuovamente riesce a salvarsi, sposa la principessa, diventa erede al trono e i fratelli vengono giustiziati.
Finale	Il figlio minore supera tutte le sciagure, diventa erede al trono e i fratelli cattivi vengono uccisi.

Titolo	I due fratelli
Protagonista	Due bambini
Trama in breve	Due fratelli gemelli figli vengono abbandonati dal padre povero su indicazioni dello zio ricco e malvagio. Nonostante siano soli e senza nulla vagano superando molte sciagure. Alla fine, uno dei due fratelli sposa la figlia del re e insieme al fratello vivono insieme ricchi e felici.
Finale	I bambini superano tutte le difficoltà, trovano la ricchezza, uno diventa re e vivono felici.
Passaggi che evidenziano la determinazione ad agire dei protagonisti e la loro caparbia di fronte alle difficoltà (esempi)	“Poi i due fratelli andarono insieme nel bosco, si consigliarono e si misero d'accordo; e la sera, a cena, dissero al padre adottivo: - Non tocchiamo cibo, non prendiamo neanche un boccone, se non consentite a una nostra preghiera. - Che preghiera? - diss'egli. - Abbiamo fatto il tirocinio, - risposero, - ma bisogna anche cimentarsi nel mondo, e vorremmo che ci lasciate partire -. Disse il vecchio con gioia: - Parlate da bravi cacciatori; il vostro desiderio è stato anche il mio; andate, avrete fortuna -.”

Come detto, un aspetto fondamentale è che in tutte le fiabe menzionate, di fronte all'avvento di un problema o di una sciagura il protagonista decide autonomamente di agire nell'immediato per risolvere la situazione. In alcune di esse nel corso del racconto appaiono degli aiuti esterni, nello specifico persone, animali o cose animate, che accompagnano il protagonista durante il percorso e intervengono in modo determinante per il lieto fine. Propp aveva previsto delle funzioni riguardanti gli aiuti esterni che però non sono state qui selezionate perché si ritiene che il loro inserimento sia da valutare in base ai bisogni educativi del singolo bambino o del gruppo classe. La capacità di cercare/accettare aiuto è prevista nel costrutto dell'autoefficacia e potrebbe essere inserita tra le finalità da favorire nell'intervento educativo. Ciò sarebbe particolarmente utile per alcuni bambini, per esempio quelli che presentano un

locus of control interno e che sono abituati a pianificare in modo individualistico il raggiungimento dei propri obiettivi. Oppure, in coloro che per vari motivi presentano atteggiamenti di rifiuto davanti all'aiuto che viene loro offerto o che a causa di sentimenti di sfiducia, forse causati da esperienze negative passate, non prevedono la possibilità che qualcuno o qualcosa possa aiutarli nel loro percorso. In questi casi soffermare l'attenzione su quanto il superamento delle difficoltà possa essere facilitato dal contributo di qualcosa o qualcun altro favorisce una visione ecologica del problema da affrontare: ciò significa che la persona non soltanto si sentirà meno sola di fronte all'ostacolo, ma che aumenteranno anche le possibili strategie da mettere in atto per affrontarlo. Tale discorso, invece, potrebbe risultare controproducente nei bambini il cui *locus of control* è marcatamente esterno e che tendono a vivere gli eventi in modo passivo: in questi soggetti, che più degli altri necessiterebbero di sviluppare il proprio senso di autoefficacia, sottolineare la presenza di aiuti esterni non farebbe che acuire la tendenza alla non azione di fronte all'ostacolo. È lo stesso motivo per cui nella selezione delle fiabe del libro primo dei Grimm proposta sopra si è scelto di non considerare quelle di cui al punto *b.*, cioè "quelle in cui, pur essendo richiesto, il superamento di prove non avviene grazie al comportamento/atteggiamento del protagonista, ma esclusivamente grazie ad aiuti esterni quali fortuna, supporto divino, l'intervento di personaggi con poteri soprannaturali, strumenti magici". Così, se è indiscutibile che le relazioni sociali vadano sempre considerate e favorite soprattutto nell'infanzia e nell'adolescenza, è anche vero che, nell'ottica di una personalizzazione dell'offerta educativa, e considerato il fine di favorire nel soggetto l'autoefficacia percepita, una valutazione in tal senso vada sempre fatta.

3.3.2. Proposte di interventi educativi

Si presenteranno ora alcune proposte di interventi educativi che prevedono l'utilizzo della fiaba come strumento per la promozione dell'autoefficacia, motivandoli sulla base delle considerazioni teoriche presentate.

La semplice lettura della fiaba già di per sé può favorire pensieri di autoefficacia perché il bambino, grazie alla sua immaginazione e fantasia, può visualizzare le gesta del protagonista vivendo un'esperienza di modelling. Bandura definisce esperienza vicaria simbolica quel tipo di modelling nel quale la persona non assiste direttamente alle azioni svolte dal modello ma ne prende visione attraverso i media⁸⁷: è questa una modalità che dalla diffusione del mezzo televisivo ha assunto una rilevanza sempre più considerevole e che oggi, anche a causa della disponibilità di internet e dei social, è diventata una costante nella vita di ciascuno di noi. Anche la letteratura viene considerata un mezzo che permette l'esperienza vicaria simbolica perché di fatto attraverso la carta stampata la persona legge le azioni altrui, le "osserva" nella propria mente e quindi le può apprendere. Però, se da un lato la fiaba è un mezzo che permette di assistere a un modello, dall'altro va tenuto in considerazione che la semplice esposizione a esso non significa che in seguito il soggetto sarà automaticamente in grado di riprodurre gli atteggiamenti e i comportamenti osservati⁸⁸. Per riuscire a farlo è necessario che in seguito all'esposizione il soggetto metta in atto una serie di processi cognitivi: nello specifico di attenzione, di ritenzione, di riproduzione e motivazionali⁸⁹. Nell'intervento educativo si rende necessario quindi, durante la proposta di lettura o, preferibilmente, di ascolto della narrazione, che l'insegnante favorisca questi processi, in primis l'attenzione dei bambini. Qualsiasi docente formato saprà qual è il metodo migliore da utilizzare: per esempio, si potrebbero proiettare sulla LIM rappresentazioni grafiche della storia, o, se i bambini sono più grandi, il testo cosicché possano seguirlo. Per permettere poi la ritenzione, cioè la capacità di far tesoro delle informazioni apprese in modo che diventino parte del proprio bagaglio personale, è possibile prevedere delle fasi di elicitazione, sia durante il racconto, sia nei giorni seguenti. Tanto più il bambino si soffermerà e comprenderà quanto ascolta o legge, tanto più verrà favorito il suo apprendimento. La capacità, poi, di riprodurre le strategie e i comportamenti può essere sviluppata sia rendendo chiari i passaggi che

⁸⁷ A. Bandura, *Self-efficacy*, cit., p. 93.

⁸⁸ Ivi, p. 89.

⁸⁹ *Ibidem*.

portano il personaggio del racconto al superamento degli ostacoli (anche attraverso l'esplicitazione del suo pensiero, come già visto), sia chiedendo al bambino di pensare a come si comporterebbe in situazioni simili della propria vita reale. Infine, la motivazione va sostenuta ponendo l'accento su ciò che il personaggio riesce ad ottenere grazie alla propria insistenza e caparbia nelle difficoltà, in termini sia di vantaggi concreti sia di stati d'animo di felicità e soddisfazione.

In alternativa alla lettura o all'ascolto, sempre per svolgere un intervento basato sul modelling simbolico, si potrebbe sfruttare l'utilizzo di filmati video, proponendo così in classe la fiaba in versione cartone animato o film. Il vantaggio di questa proposta è che generalmente viene ben accolta dagli studenti, favorendone la partecipazione; inoltre, l'esperienza vicaria viene facilitata perché i bambini potranno osservare le imprese del protagonista senza doverle immaginare. Lo svantaggio è il rischio che il bambino non riesca a rielaborare in modo autonomo le informazioni ricevute e che quindi queste si perdano. Di fatto, è più difficile che l'insegnante o l'educatore possa intervenire in modo costante al fine di agevolare la comprensione perché ciò significherebbe interrompere in continuazione la riproduzione multimediale. In più, avverrebbe la diffusione di eventuali messaggi contenenti stereotipi (tra cui quelli etnici e di genere) presenti nel video dato che l'insegnante non ha la possibilità di modificare il materiale. Il film potrebbe rivelarsi una proposta meno efficace anche perché probabilmente in esso non vengono evidenziati gli aspetti relativi all'autoefficacia che si vogliono trasmettere: l'intenzionalità di agire sempre di fronte al problema e la caparbia del continuare davanti alle sconfitte. Quindi, a meno che il video non sia stato creato di proposito per l'intervento educativo, bisognerebbe ovviare al problema della sua generalità riproponendo le scene più interessanti, oppure proponendo soltanto quelle e raccontando il resto della storia a voce.

Più efficace, in alternativa al video, potrebbe essere assistere a una rappresentazione teatrale creata appositamente. In questo modo la messa in scena, oltre a poter essere progettata esclusivamente per lo sviluppo dell'autoefficacia, potrebbe essere ulteriormente personalizzata a seconda

dell'età e dei bisogni degli spettatori. Vi sono molti accorgimenti che si potrebbero attuare: per esempio, scegliere attori che hanno caratteristiche in comune con i bambini che assistono; oppure inserire una voce narrante per favorire l'attenzione e la ricezione dei messaggi; o ancora, prevedere monologhi per far sì che il protagonista possa svelare le proprie strategie e i propri pensieri.

In ogni caso, che si tratti di visionare un video o assistere a una rappresentazione teatrale, all'esposizione al modello andrebbe sempre fatta seguire una fase successiva per permettere al bambino di rielaborare i messaggi ricevuti e integrarli nella propria realtà. Afferma Bandura:

L'impatto del modelling simbolico sui pensieri di autoefficacia può essere amplificato attraverso l'esercitazione cognitiva. Visualizzare noi stessi mentre applichiamo in modo positivo le strategie a cui abbiamo assistito rafforza l'idea di riuscire effettivamente ad utilizzarle nella realtà. Così il modelling semplice sviluppa l'efficacia percepita in modo minore rispetto a quello seguito dall'esercitazione cognitiva.⁹⁰

La ripresa dei contenuti andrebbe sempre prevista nei bambini anche per verificare non solo che la ricezione del messaggio sia avvenuta ma anche che questo sia stato compreso nel modo corretto. Verificato ciò, l'intervento potrebbe proseguire chiedendo ai bambini di raccontare se hanno vissuto esperienze simili, dovendo affrontare difficoltà che ricordano quelle vinte dal protagonista. In un clima di dialogo e confronto andrebbe favorito lo scambio di racconti di vita, siano essi negativi o positivi. L'insegnante potrebbe poi riprendere l'esempio del protagonista della fiaba per analizzarne i pensieri, gli atteggiamenti, le strategie e i comportamenti che lo portano alla vittoria finale. Riprendendo poi i racconti positivi degli altri bambini, per favorire il ritorno alla realtà, si potrebbero analizzare gli elementi riconducibili al costrutto dell'autoefficacia. Infine, andrebbe individuato un modello di azione alternativo da applicare alle esperienze negative ascoltate di modo che il superamento della difficoltà venga raggiunto.

⁹⁰ Ivi, p. 93.

Per una proposta più completa, si vedrà ora un tipo di intervento educativo che al modellamento simbolico aggiunge anche l'auto-modellamento (*Self-modelling*)⁹¹. Quest'ultimo consiste nel permettere al bambino di svolgere in prima persona delle azioni (così provando l'esperienza diretta) e di far sì che egli possa osservare in un secondo momento quanto ha eseguito. Questa tecnica è stata utilizzata per favorire l'autoefficacia da alcuni ricercatori attraverso l'utilizzo di vari stratagemmi, tra cui quello del filmare la performance e poi eseguire un editing ad hoc del video⁹². In questo modo laddove l'esecuzione risultava mediocre essa veniva modificata in modo tale da risultare positiva: quando poi veniva fatta visionare al soggetto questi veniva esposto ad un'immagine di sé diversa da quella che ricordava e ciò favoriva l'accrescimento della propria efficacia percepita. Secondo Bandura, l'automodellamento può essere applicato in moltissime modalità ed è efficace nell'abbattere le convinzioni del soggetto dell'essere incapace di fronte a un compito laddove altri tipi di modelling siano stati fallimentari. "A quanto pare, è difficile trovare qualcosa di più autopersuasivo del vedere sé stessi raggiungere un obiettivo."⁹³ Per sfruttare ciò, in classe si potrebbe proporre un'attività che vada oltre il tanto diffuso role-playing e che, pur prevedendolo, includa la possibilità per i bambini di assistere sia alle performance degli altri sia alle proprie. Oggigiorno le tecnologie disponibili rendono molto semplice filmare in ambienti diversi senza la necessità di particolari apparecchiature cosicché qualsiasi attività svolta può, prete tutte le accortezze del caso e le necessarie autorizzazioni, essere registrata e successivamente rivista. Un possibile intervento educativo potrebbe allora svolgersi come segue:

Tabella 6: Proposta di intervento educativo basato sul modellamento simbolico e l'auto-modellamento.

Fase 1	Attività: Ascolto/lettura di due/tre fiabe con caratteristiche adatte a promuovere il senso di autoefficacia. Destinatari: gruppo classe
--------	---

⁹¹ Ivi, p. 94.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ *Ibidem*.

Fase 2	<p>Attività: Ripresa dei contenuti della fiaba per evidenziare: a. come il protagonista agisce nelle difficoltà; b. la sua caparbia nell'insistere davanti a fallimenti e passi falsi; c. i traguardi raggiunti nel lieto fine. A seguire, momento di condivisione delle proprie esperienze di fronte alle difficoltà in passato, anche per individuare quali bambini necessitano maggiormente di intensificare/modificare le proprie convinzioni di autoefficacia. Revisione delle esperienze negative per trasformarle in positive grazie all'esempio e alle strategie del protagonista.</p> <p>Destinatari: gruppo classe</p>
Fase 3	<p>Attività: messa in scena di una delle fiabe affrontate in piccolo gruppo. Si rende necessaria l'attenta scelta dei ruoli da parte dell'insegnante per far sì che i bambini con bisogni maggiori possano assumere il ruolo di protagonista per eseguire in prima persona le azioni guidate da pensieri di autoefficacia. Il sostegno del docente è fondamentale per agevolare il clima di lavoro, sostenere gli alunni più insicuri e favorire la riuscita della rappresentazione. Si provvederà poi a filmare il risultato finale.</p> <p>Destinatari: piccolo gruppo (metà/un terzo del gruppo classe, a seconda del numero degli alunni e dei ruoli previsti)</p>
Fase 4	<p>Attività: Presa visione di gruppo dei filmati. L'insegnante si preoccuperà di sottolineare agli alunni la buona riuscita dell'intervento, anche singolarmente.</p> <p>Destinatari: gruppo classe</p>

Riassumendo, lo svolgimento di un intervento educativo di questo tipo favorisce lo sviluppo dell'autoefficacia percepita in molti modi:

1. Grazie al modellamento simbolico reso possibile dallo strumento della fiaba, il bambino "osserva" le azioni di un protagonista che agisce nelle difficoltà, non si arrende di fronte agli ostacoli e risulta infine vincitore.
2. Riprendendo i contenuti con l'aiuto dell'insegnante o dell'educatore, egli si focalizza su uno schema di atteggiamento e comportamento incentrato sull'azione dove la difficoltà è un elemento inevitabile che può (deve) essere affrontato.

3. Applicando il messaggio trasmesso dal modello alle proprie situazioni di vita quotidiane il bambino è favorito nell'apprendimento e nello sviluppo della convinzione della propria autoefficacia di fronte a un compito.

4. Assumendo il ruolo di un personaggio egli ha la possibilità di vivere l'esperienza diretta apprendendo così più facilmente un modello di comportamento. I bambini che non svolgono il ruolo di protagonisti sono comunque esposti direttamente a tale modello.

5. Rivedendo la propria performance positiva il bambino protagonista modifica/aumenta il livello di autoefficacia percepita (auto-modellamento). La sua esperienza risulterà anche in esperienza vicaria per gli altri bambini (modellamento) che a loro volta sperimenteranno anche l'automodellamento visionando sé stessi recitare nella rappresentazione.

Sono sicuramente molti gli aspetti organizzativi da considerare per lo svolgimento di un tale intervento educativo a scuola: tra gli altri, la scelta del monte ore da dedicare a tale attività extra-disciplinare, la necessità di presenza di almeno due insegnanti/educatori, la possibilità di disporre di spazi e strumenti adeguati. Queste difficoltà, tuttavia, riguardano qualsiasi intervento e progetto scolastico e possono essere, se non superate, almeno attenuate dall'insegnante contestualizzando e personalizzando la proposta grazie alle sue competenze di professionista ed educatore. Sarà sempre sulla base di queste esperienze che egli valuterà come promuovere l'autoefficacia a scuola attraverso le fiabe tra le tante modalità possibili. Gli esempi qui descritti non sono che delle proposte, peraltro limitate all'utilizzo di storie già esistenti: si pensi a quanti altri interventi sarebbe possibile progettare, anche solo proponendo esperienze di scrittura creativa. Ciò che si è voluto sottolineare sono gli elementi determinanti e gli aspetti a cui occorre prestare attenzione nella progettazione di tali interventi: solo così per il bambino la fiaba potrà diventare un importante strumento grazie al quale conoscere, sviluppare e consolidare la propria efficacia percepita.

Conclusioni

In questa tesi è stata presentata la fiaba come genere letterario che può essere utilizzato per la realizzazione di interventi educativi. Sulla base delle teorie presentate si è sottolineato particolarmente quanto essa sia legata alla cultura in cui si origina (mettendone così in luce credenze e tradizioni) e il perché della sua diffusione e attrattività. Ci si è soffermati sulle possibilità di un suo utilizzo nel campo della psicologia e, soprattutto, della pedagogia, in particolare in attività rivolte a bambini e adolescenti. Si è espressa poi la scelta di pensare a un intervento educativo che potesse accrescere il senso di autoefficacia dei bambini frequentanti la scuola primaria e la prima classe della secondaria di primo grado: è stato quindi spiegato perché il costrutto teorizzato da Bandura viene considerato così importante.

Per quanto riguarda gli interventi educativi proposti nel terzo capitolo, è stato precisato che essi sono stati pensati come attività da proporre all'interno del percorso scolastico. Questa scelta viene dalla convinzione che la scuola debba realmente occuparsi di educazione oltre che di istruzione e che gli insegnanti in quanto educatori debbano prendersi cura degli studenti, prima di tutto in quanto persone. I contenuti disciplinari dovrebbero rappresentare soltanto una parte dell'offerta formativa e, forse, non la più importante. La scuola è per molti motivi il luogo adatto per svolgere interventi come quello proposto: innanzitutto, da un punto di vista pratico, essa è aperta a tutti e quindi raggiunge tutti; questo significa che al suo interno è possibile l'insegnamento e l'apprendimento democratico. Soprattutto oggi, che anche l'istruzione e l'educazione vengono assorbite dal sistema del mercato e ad esso sono legate, vi è il rischio reale che bambini e ragazzi non possano accedere alle stesse risorse educative a causa della loro condizione socio-economica. Le conseguenze di ciò sono significative: non si tratta, infatti, di dover rinunciare a un capo di vestiario, a un gioco o a qualcosa tutto sommato di superfluo. Significa, invece, non poter essere accompagnati nel percorso di crescita e

sviluppo (o esserlo in modo diverso) per ragioni di fatto economiche. Ciò andrebbe tenuto in considerazione nella stesura dei curricoli: i bisogni educativi e la dimensione più “umana” degli studenti andrebbero sempre tenuti in considerazione per offrire a tutti un’esperienza scolastica quanto più completa, pensata per levigare e non aumentare eventuali differenze dovute alle condizioni extrascolastiche di ciascuno.

Gli interventi che sono stati descritti vogliono rappresentare una proposta di questo tipo: educativa e democratica. Come può esserlo la fiaba, in fin dei conti, con la sua caratteristica di riuscire a parlare a tutti. Non è un caso, allora, che essa sia stata largamente utilizzata in passato per interventi nel campo della pedagogia e della psicologia. Sicuramente, la scelta effettiva del racconto da utilizzare dovrà essere attentamente valutata, anche considerando le preferenze e le propensioni degli studenti: a tal fine potrebbe essere utile cercare di cogliere prima eventuali opposizioni e malcontenti. Se anche accontentare tutti non è possibile, non va perso di vista l’obiettivo di raggiungere tutti: varrà la pena, allora, accomodare le richieste di quei bambini che più di altri necessitano di essere coinvolti.

Per concludere, si vuole soltanto aggiungere che, purtroppo, come per tutti gli interventi educativi, non vi è nessuna garanzia sul risultato finale di quanto qui proposto: sono tanti i fattori, più o meno prevedibili, che possono favorire o ostacolare la sua riuscita. Ma l’insegnante può fare molto, grazie a un’attenta valutazione del contesto e a una progettazione mirata. Prima, però, ci deve essere la volontà di svolgere un’attività diversa dal solito, il sentirsi in grado di farlo, la perseveranza di continuare anche in caso di imprevisti e difficoltà e la determinazione a far sì che gli studenti conseguano gli obiettivi stabiliti, anche comprendendo poco per volta di doverli trasformare in propri obiettivi. Tutte premesse che, in effetti, ricordano qualcosa: il protagonista della fiaba e il suo senso di autoefficacia. A pensarci bene è probabile che più di un insegnante viva il proprio incarico sentendosi come un eroe che intraprende un percorso pieno di avversità; forse non tutti, però, si percepiscono capaci e pronti a farlo.

Si è già scritto dei benefici, identificati da Bandura, che comporterebbe la presenza di docenti con un buon senso di autoefficacia: per gli alunni, per la scuola tutta, per loro stessi. L'augurio è allora duplice: che gli insegnanti di oggi che lo ritengono opportuno possano avere la possibilità e la volontà di sviluppare la loro autoefficacia; e che gli insegnanti di domani si trovino, invece, già preparati in tal senso: ciò anche grazie agli interventi educativi che sono stati loro proposti in quanto bambini di oggi.

Bibliografia

- Baldacci, M. *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano, FrancoAngeli, 2019.
- Bandura, A. *Self-efficacy. The exercise of control.* New York, W.H. Freeman and Company, 1997.
- Bandura, A. *Self-efficacy and adolescence.* Charlotte, Information Age Publishing, 2005, trad. it. *Adolescenti e autoefficacia.* Trento, Erickson, 2012.
- Banzato, M. *Analisi critica degli approcci di ricerca della Literacy Pedagogy*, "Formazione & Insegnamento", 3, 2011, pp. 123-138.
- Bettelheim, B. *The use of enchantment. The meaning and importance of fairy tales.* New York, Alfred A. Knopf, 1976, trad. it. *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe.* Milano, Feltrinelli, 2000.
- Blezza Picherle, S. *Leggere nella scuola materna.* Brescia, Editrice La Scuola, 1996.
- Bobbo, N. *Alfabetizzazione critica e educazione democratica per contrastare la riproduzione del pregiudizio etnico e di genere nella letteratura fantastica per l'infanzia e l'adolescenza*, "Lifelong Lifewide Learning", 40, 2022, pp. 153-162.
- Bobbo, N. *Nei sentieri di Feeria.* Padova, CLEUP, 2016.
- Bronfenbrenner, U. *The Ecology of Human Development.* Cambridge, Harvard University Press, 1979.
- Bruner, J.S. *La fabbrica delle storie.* Bari, Laterza, 2002.

- Calzone, S. *Di fiaba in fiaba*. Torino, Edisco editrice, 2014.
- Campagner, L. *Fiabe per pensare. Proposte di racconto e ascolto*. Torino, Lindau, 2015.
- Cisotto, L. *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e apprendimento*. Roma, Carocci, 2005.
- Coffey, H. "Pedagogia critica", www.learnnc.org/lp/pages/4437?style=print, consultato il 1 aprile 2009.
- Conte, M. *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova, libreriauniversitaria.it, 2017.
- Dallari, M. *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*. Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- Des, G. *Policy arena. Sen's Capability approach and Nussbaum's Capabilities ethic*, "Journal of International Development", 2, 1997, pp. 281-302.
- Ghedin, E. *Conclusioni. ICF e scuola: sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva*, in Gomez Paloma, F. (a cura di), *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita*. Trento, Erickson, 2014, pp. 189-207.
- Grimm, J. e W. *Kinder- und Hausmärchen*, trad. it. *Fiabe*. Torino, Einaudi, 2015.
- Musso, C. *La dimensione narrativa in Jerome Bruner*. Independently published, 2021.
- Nussbaum, M.C. *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna, Il Mulino, 2012.
- Nussbaum, M.C. *Coltivare l'umanità: i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma, Carocci, 1999.
- Nussbaum, M.C. *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge-New York, Cambridge University Press, 2000.

- Organizzazione Mondiale della Sanità [OMS], *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version*. Ginevra, Author, 2007, trad. it. *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento, Erikson, 2007.
- Pasqualotto, L. *Disabilità e inclusione secondo il capability approach*, "L'integrazione scolastica sociale", 3, 2014, pp. 278-284.
- Propp, V.J. *Morfologija skazki*. Leningrad: Academia, 1928, trad. it. *Morfologia della fiaba*. Milano, Einaudi, 2000.
- Sen, A. *Etica ed economia*. Bari, Laterza, 1987.
- Santagostino, P. *Guarire con una fiaba*. Milano, Feltrinelli, 2004.
- Scierri, I.D.M., Bartolucci, M., Batini, F., *Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado*, "Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education", 1, 2018, pp. 1-28.
- Vasquez, V. M., Janks, H., Comber, B. *Critical Literacy as a Way of Being and Doing*, "Language Arts", 5, 2019, pp. 300-311.
- Zimmermann, M.A. *Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*, in Rappaport, J. e Seidman, E. (a cura di), *Handbook of Community Psychology*. New York, Kluwer Academic Publishers, 2000, pp. 43-63.

Ringraziamenti

Dedico questa tesi ad Agata e Gionata: così fragili, così forti. E ringrazio Roberto, per esserci e per il nostro noi.