

## **Dispensa Pedagogia Generale (sintesi dei principali argomenti trattati durante le lezioni)**

Breve presentazione del corso (argomenti presenti nei testi d'esame: cos'è la pedagogia generale, la sua identità e la sua funzione, anche in relazione ai diversi campi del sapere e al suo carattere interdisciplinare - la pedagogia generale e la pedagogia della famiglia: analisi della relazione educativa, quella tra genitori e figli e quella tra docente e allievo) e chiarimenti sulla distinzione tra corso e laboratorio.

LA SCUOLA, LA SUA ATTUALE FUNZIONE, IL RAPPORTO SCUOLA-FAMIGLIA, LA RELAZIONE EDUCATIVA (sia quella tra docente e allievo sia quella tra genitori e figli).

Il rapporto tra formazione ed educazione è un rapporto difficile, molto ben chiarito dal titolo di un saggio del Prof. Mattei che parla di Bulimia della formazione e anoressia dell'educazione.

Dunque, cosa sta accadendo?

Accade che l'identità e la funzione della scuola – trasformata dal crollo delle grandi ideologie avvenuto nel '900, con la battaglia della deideologizzazione promossa dalla Scuola di Francoforte e poi sfociata nella grande contestazione del '68 – oggi ancor più è cambiata rispetto alle origini perché assistiamo alla corsa ad acquisire, o meglio a far acquisire, ai ragazzi il maggior numero di informazioni possibile (ecco perché Mattei parla di bulimia della formazione), a scapito dell'educazione, aspetto ormai poco coltivato dalla scuola contemporanea (ed ecco perché Mattei parla di anoressia dell'educazione).

E tale è questa penuria di educazione che si parla ormai di vera e propria emergenza educativa.

Ne siano una efficace testimonianza i fatti di cronaca degli ultimi mesi. Solo a titolo esemplificativo:

- Il prof. di educazione fisica picchiato dai genitori di un alunno ad Avola;
- La Prof. di italiano accoltellata in classe nel casertano;
- Una docente di una Scuola media di Piacenza colpita a un braccio da un ragazzino della prima classe;
- Sempre in provincia di Piacenza un'altra insegnante di scuola media è stata vittima di un gruppo di bulli, che dopo averla percossa non le hanno risparmiato il lancio di chewing-gum masticata tra i capelli;
- Infine tutti ricorderete le immagini del Prof. insultato e minacciato in un liceo di Lucca dallo studente che gli diceva: Dammi 6 e mettiti in ginocchio.

~~~~~

Questi dati allarmanti ci inducono a ritenere che la vera crisi della Scuola si registri sul piano educativo. Il problema della scuola contemporanea è che il suo compito educativo è stato progressivamente svuotato di significato. La crisi dell'educazione e del ruolo educativo della Scuola era già stato segnalato da Pasolini, secondo il quale tale fenomeno era dovuto ad una mutazione antropologica profonda prodotta da quello che egli definiva "Nuovo Fascismo".

Incredibilmente attuali appaiono le parole di Pasolini, sebbene scritte nella seconda metà del '900. Esse sono attuali perché è diffusissima la prassi di sacrificare ogni riferimento alla pratica educativa per enfatizzare un principio di prestazione, oppure una filosofia delle competenze (su questo concetto vi invito a leggere "La scuola impossibile" di Beatrice Bonato), filosofia che spinge a privilegiare l'acquisizione delle competenze in un'ottica manageriale ed economicistica, finalizzata a garantire il

successo della performance cognitiva a scapito dei tempi morti, del fallimento, della perdita, della crisi che invece – come ci dicono le ultime frontiere della psicoanalisi e delle neuroscienze – sono fondamentali nel processo formativo.

Ci troviamo di fronte a una scuola smarrita, una scuola che ha perso la sua vecchia identità di Istituzione dello Stato per affermarsi come luogo dove viene promosso un MODELLO FORMATIVO IPERCOGNITIVISTA.

Un modello che vuole potenziare le c.d. competenze di problem solving e che ha rinunciato alla sua funzione più tipica, che era quella di SAPERSI PORRE I PROBLEMI, individuandoli correttamente, riflettendoci su in modo critico, per poi saperli anche risolvere.

E' come se anche la scuola oggi sollecitasse le giovani menti ad ottenere – secondo principi economici – il massimo risultato col minimo sforzo, perché quello che il modello ipercognitivista non coltiva è IL RAPPORTO DEL SAPERE CON LA VITA.

Il processo di apprendimento non è una gara, non è una corsa a ostacoli che costringe a considerare la riflessione critica una perdita di tempo. E allora vi è da chiedersi: COME SI FA IN UN TEMPO DOMINATO DALLA PRESENTIZZAZIONE, DALL'UTILITARISMO, DALL'EFFICIENTISMO, DALL'EDONISMO, A RIDARE VITA AL DISCORSO EDUCATIVO?

Come dice Nietzsche, ripreso da Heidegger, “proprio nell'epoca della desertificazione assoluta del discorso educativo, l'assenza di questo discorso brilla come non mai, rivelando la necessità di preservare la sua esistenza”.

Ebbene, proprio in questo tempo in cui dilaga l'idea ferocemente antieducativa che tutto è possibile, che la vita è una potenza autoaffermativa che non necessita di nessuna LEGGE, la scuola deve provare a tener ferma l'idea della centralità del discorso educativo.

La partita della scuola si gioca sulla corretta costruzione del rapporto col sapere. Deve trattarsi di un rapporto vitale, fatto di interazione, ascolto e ritorno all'uso delle parole, uniche capaci di “Umanizzare l'uomo”. (E. Ducci : sapienza umanante – anthropine sophia).

Se la scuola vuole rimettere al centro il discorso educativo, il modello formativo deve essere costruito partendo dalla fundamentalità della relazione col sapere. Questo modello deve prevalere rispetto al modello ipercognitivista.

All'insegnante del futuro è richiesto di imparare AD ANIMARE IL DESIDERIO DI SAPERE, che è cosa ben diversa dall'ACCUMULARE INFORMAZIONI.

Emblematica del desiderio di sapere è l'apertura del Simposio di Platone.

**Il '900 quale secolo di profondi cambiamenti (misconoscimento dei diritti e rinascita dell'uomo).**

- L'acqua e le sue figurazioni (il mito greco di Narciso). La immersione –per dirla con Jung – attualizza le storie dell'umanità- la morte e la rinascita.
- Il 900- era del riscatto dell'essere umano rispetto alle sofferenze, alla sopraffazione, al dominio dell'uomo sull'uomo che il secolo breve aveva consegnato alle storie nei campi di sterminio.

- In questo secolo dal doppio volto, dalla fisionomia contraddittoria, è nata una nuova cultura dell'individuo e una nuova cultura dell'infanzia.
- Questi cambiamenti hanno imposto un forte ripensamento sulle tecniche di tutela dei singoli: così ha visto la luce la
  - **Dichiarazione dei diritti dell'uomo.**
  - **La convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali.**
  - **La nostra costituzione.**

Mutato il rapporto stato-cittadino, introdotti che dalla carta fondamentale valori come:

- La dignità umana
- L'uguaglianza degli individui senza distinzioni di sesso, razza, lingua, culto.
- La solidarietà sociale, il rapporto stato-cittadino, come anche i rapporti familiari come hanno subito un sostanziale cambiamento.

Ed è proprio nei mutamenti che hanno attraversato la famiglia che rintracciano l'impronta del nuovo corso della storia, perché la famiglia è la cellula germinale della società- **la storia della famiglia corrisponde alla storia della società.**

-Emanazione della costituzione e capovolgimento dei valori impostati in epoca dirigista

- Crolla il principio di unità familiare e il suo corollario principale: il principio dell'autorità paterna (p.p.) che aveva come immediata proiezione la subalternità della moglie e dei figli all'auctoritas del pater familias.

Questi principi avevano in realtà un'impronta fortemente economica che la costituzione, con la messa al centro dell'essere umano, voleva far tramontare invertendo la rotta: primazia dell'essere non dell'avere.

PRINCIPIO DI UNITÀ FAMILIARE e ragioni economiche (di derivazione romanistica)- pensato per non disperdere: patrimoni-diseredazioni.

Questo impianto vetusto e lesivo di diritti di donne e minori non poteva reggere alla cultura nuova imposta dalla Costituzione italiana, perciò pian piano si è imposto un novo modello di famiglie e un nuovo modo di intendere le relazioni intra familiari. Non è un caso che il 900 sia stato definito da Ellen Key "il **secolo dei fanciulli**", perché proprio in questo secolo che avviene la nascita di una nuova teorizzazione sull'infanzia arricchita da psicoanalisi, sociologia e soprattutto pedagogia.

Il 900 è il secolo in cui si assiste al passaggio decisivo dei bambini dalle fabbriche alle scuole.

- **Immagini dei bambini di Lewis Hine**

Fotografo che documentò lo sfruttamento minorile nelle fabbriche in America agli inizi del secolo scorso.

Membro della **NATIONAL CHILD LABOR COMMITTEE.**

Le immagini di Hine furono di tale impatto da dare inizio a un processo di riforma volto all'abolizione del lavoro minorile. Ecco come ha inizio un nuovo processo di tutela dell'infanzia che involge anche la dimensione pubblica della tutela: il bambino non è un fatto privato, né il suo destino può essere abbandonato all'incuria domestica.

Su questi casi, del bambino deve farsi carico lo stato, con l'obiettivo preciso di promuoverne e favorirne necessariamente il benessere morale e materiale.

**1. Martedì 9 ottobre: 11.00 – 13.00 (2 h)**

Col termine “Sessantotto” si indica il movimento di protesta che, a partire appunto da 1968, ha investito il mondo intero, portando nelle strade e nelle piazze le rivolte di operai, studenti e gruppi etnici minoritari; uniti dall’opposizione a ogni forma di autoritarismo e di ingiustizia.

Si contestava in particolare la società dei consumi, l’economia capitalistica e la politica imperialistica causa di numerosi conflitti. Herbert Marcuse, fu uno dei riferimenti intellettuali più significativi di questa rivolta, che analizza la condizione dell’ uomo nella civiltà industriale e tecnologica.

### **I concetti principali della filosofia di Marcuse**

Egli registra che in questa società è presente un forte eccesso di repressione, e inoltre essendo incentrata sul lavoro e sullo sfruttamento ha ridotto l’ uomo a un << essere-per-la-produzione>> cioè, lo ha asservito al << principio della prestazione>>.

In questo modo l’essere umano impiegherà tutte le energie psicofisiche nel lavoro, piuttosto che nei suoi obiettivi naturali: piacere e ricerca della felicità. Marcuse, a questo punto, individua tre vie di uscita dalla condizione di repressione:

- L’ARTE: che rappresenta una dimensione utopica capace di proiettare l’uomo oltre la drammatica atmosfera del presente, già descritta da Weber come << gabbia d’acciaio>> ;

- L’EROS: rappresenta una forza rivoluzionaria e travolgente che comporta un’ opposizione all’ordine istituito, e inoltre consiste nel recupero di una sessualità autentica e libera;

- IL <<GRANDE RIFIUTO>>, invece, costituisce quell’opposizione totale al sistema capitalistico, attuata da coloro che sono rivoluzionari e diversi (emarginati, stranieri...)

Molto importante fu per Marcuse delineare quell’ individuo che viene manipolato dalla società industriale e viene privato del suo possibile pensiero : " l'uomo a una dimensione". L'uomo a una sola dimensione è l'individuo alienato della società attuale, è colui per il quale la ragione è identificata con la realtà. Per lui non c'è più distacco tra ciò che è e ciò che deve essere, per cui al di fuori del sistema in cui vive non ci sono altri possibili modi di essere. Il sistema tecnologico ha, infatti, la capacità di far apparire razionale ciò che è irrazionale. Il sistema si avvolge di forme pluralistiche e democratiche che però sono puramente illusorie perché le decisioni in realtà sono sempre nelle mani di pochi. "Una confortevole, levigata, ragionevole, democratica non libertà egli afferma prevale nella civiltà industriale avanzata segno di progresso tecnico". Tuttavia la società tecnologica non riesce ad far tacere tutti i problemi e soprattutto le contraddizioni di fondo, cioè tra il potenziale possesso dei mezzi per soddisfare i bisogni umani e una politica conservatrice che nega ad alcuni gruppi l'appagamento dei bisogni primari e stordisce il resto della popolazione con l'appagamento dei bisogni fittizi (finti,irreali). Tale situazione fa sì che il soggetto rivoluzionario non sia più quello individuato dal marxismo classico, cioè la classe operaia, bensì quello rappresentato dai gruppi esclusi dalla benestante società, quello che Marcuse in un passo del suo libro descrive come: "il sostrato degli emarginati e degli stranieri, degli sfruttati e dei perseguitati di altre razze e di altri colori, dei disoccupati e degli inabili. La loro presenza prova quanto sia immediato e reale il bisogno di porre fine a condizioni e istituzioni intollerabili.

Principio del piacere e principio di realtà in Freud

### **Il principio del piacere e il principio di realtà**

Il processo primario è regolato dal principio del piacere, il processo secondario dal principio di realtà.

- Il PRINCIPIO DEL PIACERE è un principio economico che ha per scopo quello della gratificazione immediata, ovvero, di evitare il dispiacere e di procurare piacere che, equivalgono l'uno, all'aumento della quantità di eccitazione e, l'altro, alla sua riduzione.
- Il PRINCIPIO DI REALTÀ è un principio regolatore, ha lo scopo di rinviare la gratificazione in funzione delle condizioni imposte dal mondo esterno. Da un punto di vista economico corrisponde ad una trasformazione dell'energia libera in energia "legata".
- Struttura e funzione della pedagogia (Mariani). L'azione educativa tra autorità ed emancipazione. La pedagogia della cura.
- Introduzione alla pedagogia della famiglia. La pedagogia della famiglia - La famiglia: luogo della cura o fonte di disagio o devianza?

Mappa concettuale sulla cura (V. File)

La pedagogia come sapere teorico-pratico plurale e complesso – La pedagogia sociale.

La formatività dei luoghi.

Più che di educazione alla legalità, vorrei parlare di educazione all'illegalità, perché essa è riconducibile alle dinamiche di qualsiasi apprendimento, come ben sottolinea Sergio Tramma.

L'educazione all'illegalità, infatti, può avvenire per adesione e imitazione e «presuppone l'esistenza di un modello da cui attingere alcuni comportamenti imitabili, o dal quale ricavare orientamenti per la costruzione di un percorso di vita positivamente valutato e verso il quale tendere ad avvicinarsi il più possibile» (Tramma).

Il rapporto ambiente-educazione è stato ed è al centro di riflessioni di carattere pedagogico, sociologico, antropologico e oggi di esso si occupano anche le neuroscienze. Perciò appare quasi pleonastico sottolineare che esiste una stretta relazione tra ambiente ed educazione, posto che è pacifico quanto quest'ultima risulti fortemente condizionata da fattori ambientali e culturali.

Il processo di apprendimento di modelli educativi devianti appare perfettamente descritto da Nicolai Lilin, nel suo romanzo *Educazione siberiana*, del quale vorrei leggere un passaggio:

«nel nostro quartiere ogni giorno qualcuno finiva in prigione o ne usciva, e quindi a noi ragazzini non faceva strano vedere un uomo che era stato in prigione, eravamo cresciuti per essere pronti a finirci anche noi, ed eravamo abituati a parlare di galera come di una cosa assolutamente normale, come altri ragazzini parlano del servizio militare o di cosa faranno da grandi. In alcuni casi le figure di certi galeotti prendevano nei nostri racconti una forma eroica, diventavano i modelli a cui volevamo somigliare a tutti i costi».

Queste parole fanno comprendere in modo inequivocabile che il contesto in cui l'uomo vive possiede enormi potenzialità educative/diseducative.

L'apprendimento della cultura dell'illegalità è senza dubbio favorito in quei territori caratterizzati da un alto tasso di disoccupazione, dal precoce abbandono scolastico, dall'illegalità diffusa nei diversi settori della vita di relazione, dall'assenza di servizi e luoghi di aggregazione, eccetto quegli spazi che sono gestiti da esponenti della criminalità organizzata. È inevitabile che in contesti di degrado i giovani facciano proprie le norme del loro ambiente e che idealizzino il modello degli adulti più prepotenti e brutali, quelli che emergono all'interno del gruppo e che si impongono come i più temuti e "rispettati", secondo il valore distorto che a questo vocabolo viene attribuito.

Il luogo diventa dunque strumento di formazione ed educa secondo le regole di sopravvivenza che in esso si affermano, lasciando il resto del mondo fuori e negando ai più piccoli la possibilità di misurarsi con altri luoghi e con altri sistemi di relazione.

Assai suggestive, sulla formatività dei luoghi, appaiono le parole di Silvia Avallone quando nel suo romanzo d'esordio scrive:

«Cosa significa crescere in un complesso di quattro casermoni, da cui piovono pezzi di balcone e di amianto, in un cortile in cui i bambini giocano accanto a ragazzi che spacciano e vecchie che puzzano? Che genere di visione del mondo ti fai, in un posto dove è normale non andare in vacanza, non andare al cinema, non sapere niente del mondo, non sfogliare il giornale, non leggere libri e va bene così?».

Parafrasando la scrittrice, ci si deve chiedere allora: cosa significa crescere in un luogo dove le case sono una schiera di enormi scheletri non finiti, con i pilastri a vista e gli interni arricchiti con elementi di decoro di ogni genere, quasi a voler dire che l'unico spazio che conta è quello vissuto dal nucleo, il resto non ha importanza, come non ne hanno le persone che restano fuori da quello spazio? Cosa significa crescere con le armi in casa e le botole per la latitanza? Cosa significa crescere imparando a nascondere la droga nei posti giusti, quelli in cui le forze dell'ordine non potrebbero mai trovarla? Cosa significa saper sparare a soli dieci anni? Che genere di visione del mondo ti fai, in un posto dove è normale vedere la propria madre maltrattata, picchiata, o la propria sorella costretta a sposare un uomo che non ama per favorire gli interessi della famiglia? Che genere di visione del mondo ti fai se non puoi studiare? Se devi preoccuparti di come reperire i soldi per pagare la parcella dell'avvocato che difende tuo padre condannato all'ergastolo? Che persona diventerai se a formarti sono questi luoghi e questi modelli e va bene così?

La mitizzazione della famiglia e l'aria che si respira in questi luoghi sono alla base dell'educazione all'illegalità. A ciò si aggiunga che nelle famiglie di mafia il naturale processo di soggettivazione dei più piccoli è drasticamente impedito perché i codici familiari sono quelli dell'inglobamento e dello schiacciamento delle identità in favore del potenziamento della forza familiare che è la vera linfa dei clan: la 'ndrangheta si struttura, si rafforza e si tramanda attraverso il sangue.

I genitori vengono percepiti come modelli di comportamento da seguire incondizionatamente, perché nei giovani di mafia l'adesione cieca e acritica ai modelli familiari diventa l'unico modo per *esser-ci*, per dirla con Heidegger.

Ne consegue che la famiglia di mafia elabora il processo di crescita su principi opposti rispetto a quelli tendenti alla conquista di un'identità autentica e autonoma.

Il progetto pedagogico delle cosche è interamente pensato per favorire l'accettazione passiva e adesiva del giovane ai codici familiari. Con ciò impedendo loro di pensarsi in modo altro. L'unica realtà è quella data dal contesto familiare, all'interno del quale inizia e finisce l'*esser-ci* di ciascun membro. Ecco perché si ritiene che il rapporto tra devianza e minori appartenenti a famiglie di mafia sia di strettissima correlazione e che, quindi, esso meriti le medesime considerazioni riservate a tutte le altre forme di esposizione del più piccolo alla violenza e al rischio di acquisire una cultura deviante.

Ma si è liberi di educare i propri figli all'illegalità? Quando si considera straripante il potere del giudice che dispone l'allontanamento dalla famiglia d'origine, ci si deve chiedere anzitutto quanto ampia debba essere ritenuta la libertà di educare: si può educare all'illegalità ritenendo che ciascuno nel privato della sua casa possa fare ciò che vuole? Si può educare a spacciare a soli dieci anni o anche meno? Si è davvero liberi di impartire regole precise, riti, codici non scritti che decretano la marginalità e l'esclusione di un essere umano?

Quanto è libera la libertà? Direbbe Bauman. E' libera al punto da frustrare in modo così grave il diritto codificato di essere educati alla pace, alla tolleranza, all'inclusione e a i valori democratici come chiedono gli artt. 28 e 29 della Convenzione sui diritti del fanciullo?

Evidentemente no. E che l'educazione sia un diritto, poi, è stato ampiamente ricordato, ma v'è da chiedersi: cosa accade se questo diritto viene violato? A meno che non si voglia considerare il diritto all'educazione una formula vuota, un diritto che però non è in alcun modo coercibile, allora deve sostenersi che è lo Stato a doversi prendere cura dei minori nel senso profondo che questa parola evoca sotto il profilo pedagogico, etico ed esistenziale.

Lo Stato attraverso tutte le sue articolazioni: la scuola come antidoto alla subcultura mafiosa e il Tribunale, sub specie il Tribunale per i minorenni.

E proprio qui a Reggio Calabria – siatene orgogliosi – il Tribunale per i minorenni ha inaugurato un filone giurisprudenziale per contrastare l'indottrinamento mafioso e questo processo di inculturazione all'illegalità mediante provvedimenti di allontanamento dei minori dalle famiglie di 'ndrangheta.

Spiegare a grandi linee il funzionamento.

La portata pedagogica della scelta operata dai giudici reggini attraverso gli allontanamenti è potentissima: si vuole offrire a questi giovani l'opportunità di conoscere altre realtà, di attivare processi di contaminazione culturale in grado di decostruire modelli educativi devianti e provare a ricostruire modelli educativi funzionali.

Ecco perché quando la responsabilità educativa non viene esercitata o viene esercitata male, lo Stato non solo può, ma deve intervenire per dare a chi altrimenti ne resterebbe privo gli strumenti di orientamento necessari alla crescita e all'emancipazione.

In conclusione, il grande interrogativo che scuote l'animo di ogni giudice minorile è sempre lo stesso: la legge del sangue o la legge della *polis*?

L'intera storia spirituale e dogmatica della legge nel corso dei secoli è il frutto delle alterne vicende che caratterizzano i rapporti tra essa e il diritto e tra le regole e la giustizia: tra *lex* e *ius*, tra *nomos* e *Dike*.

Meravigliosa metafora dell'eterno conflitto tra norma e Legge, tra morale soggettiva e ordine costituito è Antigone, l'eroina sofoclea, figlia incestuosa di Edipo e Giocasta, "nata contro", che si presenta come la sintesi tragica del dolore generato dal richiamo incondizionato dei legami familiari e dal sangue.

Antigone e Creonte sono così l'immagine dello scontro eterno tra la tradizione e il rinnovamento, la conservazione e la spinta al cambiamento.

Lo sono oggi, come lo erano ieri, quando Sofocle parlava alla città in uno dei suoi luoghi più sacri, il teatro, anch'egli combattuto dalla suggestione verso il nuovo (Creonte) e dal legame viscerale con la memoria (Antigone), per la quale pure intimamente pareva parteggiare.

Antigone e Creonte rivivono oggi nel complesso rapporto tra diritto naturale e diritto positivo, che si scontrano nelle aule giudiziarie in cui si vaglia il destino dei figli di mafia, come di tutti i figli: la legge del sangue o la legge della *polis*?

Ma a questa domanda risponderai con un'altra domanda. Quella del Socrate platonico invitato dai suoi discepoli a sottrarsi alla condanna a morte: *Chi sono io fuori dalle leggi di Atene?*

La morte è dunque anche la perdita dell'identità di colui che non può più riconoscersi nella comunità a cui appartiene.

E' la legge della polis, infatti, quella che ci identifica come membri della *communitas* ed è a quella legge che tutti abbiamo diritto di essere educati.

- Configurabilità dell'educazione quale diritto del minore. Convenzione sui diritti del fanciullo (New York 1989)

## Art. 28

1. Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo all'educazione, e in particolare, al fine di garantire l'esercizio di tale diritto in misura sempre maggiore e in base all'uguaglianza delle possibilità: a) rendono l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti; b) incoraggiano l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario sia generale che professionale, che saranno aperte e accessibili a ogni fanciullo, e adottano misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità; c) garantiscono a tutti l'accesso all'insegnamento superiore con ogni mezzo appropriato, in funzione delle capacità di ognuno; d) fanno in modo che l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale siano aperte e accessibili a ogni fanciullo; e) adottano misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola.
2. Gli Stati parti adottano ogni adeguato provvedimento per vigilare affinché la disciplina scolastica sia applicata in maniera compatibile con la dignità del fanciullo in quanto essere

umano e in conformità con la presente Convenzione. Gli Stati parti favoriscono e incoraggiano la cooperazione internazionale nel settore dell'educazione, in vista soprattutto di contribuire a eliminare l'ignoranza e l'analfabetismo nel mondo e facilitare l'accesso alle conoscenze scientifiche e tecniche e ai metodi di insegnamento moderni. A tal fine, si tiene conto in particolare delle necessità dei Paesi in via di sviluppo.

#### Art . 29

1. Gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità: a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità; b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite; c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua; d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona; e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.
2. Nessuna disposizione del presente articolo o dell'art.28 sarà interpretata in maniera da nuocere alla libertà delle persone fisiche o morali di creare e di dirigere istituzioni didattiche, a condizione che i principi enunciati al paragrafo 1 del presente articolo siano rispettati e che l'educazione impartita in tali istituzioni sia conforme alle norme minime prescritte dallo Stato.

- 
- **La pedagogia della famiglia (Manuale p. 163). Il familismo amorale e le famiglie di mafia: aspetti storici e sociologici. Il familismo amorale come paradigma delle organizzazioni criminali**
  - Il compito educativo della famiglia: responsabilità genitoriale e responsabilità educativa.
  - Il T.M. di Reggio Calabria e gli allontanamenti dei minori dalle famiglie di mafia.

#### **Pedagogia dei media (pag. 197 Manuale)**

Degenerazioni del rapporto giovani e media: il fenomeno del cyberbullismo. I parte

##### 1. La molteplicità irriducibile

L'epoca moderna che precede la contemporaneità postmoderna era caratterizzato, secondo Lyotard, dal progetto di spiegare il mondo attraverso l'applicazione di principi unitari. Ad esempio, i grandi movimenti della modernità quali l'illuminismo, l'idealismo e il marxismo, possedevano la pretesa di racchiudere il senso dell'intera realtà entro un principio unitario: la ragione per il primo, il movimento totalizzante dello spirito per il secondo, le leggi materialiste della realtà per il terzo. **La postmodernità è caratterizzata invece dalla caduta di queste pretese e dal conseguente sfaldamento delle certezze stabili che possono indicare all'uomo un qualsiasi sentiero definitivo.**

La fine della pretesa di dare un senso unitario alla realtà comporta quindi il manifestarsi, nel periodo postmoderno, della diversità dei sensi, una diversità che è irriducibile, non può venir in alcun modo negata da un qualsiasi principio unificatore. Ogni ambito della realtà è dotato di un certo senso, ogni tentativo di edificare un senso unitario è solo apparenza. **La realtà è differenza, molteplicità irriducibile, mutamento non ingabbiabile entro un unico schema.** Tale caratteristica non è un male, Lyotard afferma che tale diversità irriducibile della realtà è cosa positiva, in quanto rispondente

alla realtà autentica delle cose. Essa può produrre maggiore ricchezza culturale, laddove prima il principio unico pretendeva di costringere ogni cosa entro la sua rigida legge e spegneva ogni possibile innovazione e negava ogni possibile apertura.

In questo contesto è dunque irraggiungibile anche la pretesa di trovare un fondamento certo alla morale: ogni tentativo di fondare stabilmente un'etica legandola a una qualsiasi legge fondante è destinata a fallire, poiché la diversità irriducibile che è l'aspetto autentico della realtà impedisce all'uomo di trovare realmente quel senso stabile e assoluto del "tutto" che invece fu la pretesa e il progetto primo delle filosofie del passato.

## 2. La modernità: il progetto di un principio unitario

Come si è detto, la modernità era caratterizzata dalla fiducia di poter comprendere stabilmente il senso del mondo per mezzo di un principio unitario. Questa fiducia si traduceva in una fede nel progresso, ovvero nel credere che le possibilità di miglioramento della conoscenza umana e dei mezzi di produzione in grado di garantire il benessere fossero crescenti, in una tendenza stabile lungo l'intero corso del tempo.

Il periodo moderno della società occidentale inizia, a grandi linee, nel Rinascimento, prosegue con l'illuminismo e finisce con l'inizio del XX° secolo. In questo periodo vi è la tendenza a considerare le possibilità di miglioramento in qualsiasi campo della vita e del sapere come una legge evidente, probabilmente fondata sull'entusiasmo prodotto dal crescente e continuo progresso nell'evoluzione metodologica e alimentato dalle continue rivoluzioni scientifiche e sociali del periodo.

Il clima di fiducia che si riscontrava nel periodo moderno non prescindeva dalla volontà di inserire il proprio tempo entro un percorso storico definito: la rivalutazione della storia come scienza dei fatti e come luogo in cui viene conservata la memoria risale all'illuminismo e si afferma nel periodo moderno. Solo avendo presente il percorso globale della sua storia l'uomo moderno poteva dedurre la legge di sviluppo che riteneva fosse il destino dell'umanità. Questa cura per il passato è invece uno dei tratti che non è più presente nella cultura postmoderna, o almeno lo è in misura molto minore rispetto al pensiero moderno.

## 3. La categoria postmoderna: la crisi degli immutabili

Il periodo postmoderno inizia nel mondo occidentale a partire dal XX° secolo, non vi sono comunque date precise per cogliere l'origine certa di questo periodo. **Esso si configura come un progressivo deteriorarsi delle pretese di fondare unitariamente qualsiasi principio e quindi si presenta come il progressivo affermarsi dell'idea che nulla può poggiare stabilmente su un senso definitivo.** Viene quindi meno la fiducia nei sistemi di pensiero che impongono una visione definitiva della realtà: viene meno la forza della filosofia come annuncio di un sapere certo e incontrastato, viene meno la fiducia nelle leggi immutabili del mercato (l'economia classica), viene meno la fiducia nei sistemi politici con pretesa di fondamento universale (il marxismo) e viene meno la forza stessa della fede dogmatica.

Questi aspetti della postmodernità non sono il frutto di principi metafisici sottesi al mondo, la postmodernità è una categoria rilevata empiricamente, la presa di coscienza di uno stato di fatto storico. E' uno stato di fatto che, storicamente, si assiste ad una progressiva perdita di autorità delle istituzioni politiche, delle leggi morali, delle strutture religiose. La postmodernità è il culmine attuale di questa tendenza.

#### 4. La crisi dell'individuo

Altri, oltre a Lyotard, avvertono come la postmodernità accolga in sé la crisi del senso esistenziale dell'individuo, per cui l'individuo perde ogni riferimento forte che poteva determinarne con sicurezza l'identità. Sulla spinta della tecnologia, che rappresenta sempre di più la forza trainante della contemporaneità, l'uomo assiste ad uno sfaldamento e a un frammentarsi delle sue certezze, della sua identità, del suo tempo. **La velocità con la quale la scienza moderna modifica il senso della realtà rende quasi inutile il tentativo di definirsi e di permanere da parte di un qualsiasi significato. In questo clima di crisi del significato permanente, l'uomo, come soggetto cosciente che deve darsi necessariamente un senso stabile, vive irrimediabilmente la sua stessa crisi.**

I processi di alienazione dell'individuo conseguenti allo sviluppo tecnologico vanno ormai ben al di là delle profezie marxiane. Si pensi alla rivoluzione dei "media", alla presenza nella vita dell'uomo odierno di fonti di informazioni rapide e frammentate, attraverso le quali l'individuo assiste alla rappresentazione mediata di eventi e accadimenti lontani da lui nel tempo e nello spazio ma ugualmente presenti direttamente alla sua coscienza. L'enorme massa di eventi che giunge alla sua coscienza costringe l'uomo contemporaneo a trovare continuamente significati ai più disparati fenomeni, mentre in passato il senso della realtà era mediato dalla tradizione e dalla temporalità del racconto tramandato, che permetteva di attenuare il senso esplicito degli eventi modellandolo su un significato condiviso dall'intera comunità.

Oggi l'uomo si trova come denudato di fronte agli eventi, senza alcuna sicurezza di poter dare alle cose un senso stabile, un uomo dislocato, continuamente esposto alla velocità del mutamento e al sopraggiungere dei più diversi accadimenti, i quali esigono da lui lo sforzo di comprenderne la diversità di significato.

Il non credere più nella possibilità di dare un senso definitivo alla realtà, conduce l'uomo contemporaneo a una continua opera di ridefinizione di sé entro il tessuto sociale e culturale entro il quale vive e si muove, un tessuto che muta in continuazione. Il progetto secolare della filosofia, che da sempre intende porre la certezza come principio che allontana il timore dell'indefinito, viene quindi meno, e acquisisce caratteristiche negative, mentre ciò che prima era negativo, il mutamento imprevedibile, acquista nella postmodernità caratteristiche positive.

#### 5. Aspetti positivi della postmodernità

Ma la riflessione postmoderna non vuole solamente accentuare i lati negativi di queste tendenze contemporanee, essa vuole anche definirne gli aspetti positivi (positivi dal punto di vista della riflessione postmoderna). Questi sono: l'allontanamento da un capitalismo rigido e "industriale", il declino delle ideologie totalitarie, il venire meno del timore dell'autorità, una nuova disponibilità e un accresciuta tolleranza verso la diversità culturale ed etnica, l'accresciuta disponibilità di informazioni, le nuove possibilità di scambio culturale e comunicazione tra gli individui.

Tutti questi aspetti conducono ad accrescere, secondo i "sostenitori" della postmodernità, l'attenzione degli uomini verso il rispetto dei diritti inalienabili degli esseri umani, fondati sul rispetto della diversità (si pensi alle battaglie per i diritti civili degli anni '60 e '70, la lotta contro la segregazione razziale e quella a favore dell'emancipazione femminile).

Per molta parte del pensiero postmoderno, dunque, l'aspetto essenziale di questa categoria storica, ovvero la capitolazione dei sensi unitari del mondo a favore della molteplicità dei significati e delle forme storiche, sociali e culturali, porta ad una rivalutazione della diversità che conduce al rispetto delle differenze che distinguono tra loro gli uomini e le tradizioni.

**Pedagogia dei sentimenti.** L'uso della favola nell'educazione sentimentale

Che cosa manca alla società contemporanea per una *bildung* che abbia come fine quello della formazione della *persona*?

L'assenza più dolorosa si registra sul piano dell'affettività e dei continui tradimenti alla stessa inferti.

Questa consapevolezza impone di ridare centralità alla pedagogia delle emozioni e dei sentimenti, che non corrisponde affatto all'educazione a essere buoni, ma è qualcosa di più profondo e complesso. E' orientare i più piccoli a stabilire un legame con sé stessi e col proprio sentire, è insegnare loro ad ascoltarsi, è renderli consapevoli di ciò che provano, senza reprimere alcuna emozione.

Questo è il primo passo per educare i giovani a cercarsi, a diventare *sé stessi* e così a riconoscere gli altri, i loro bisogni e le loro identità.

### 1. Genesi del concetto di affetto nel processo teoretico.

L'emergenza educativa sembra essere continuamente al centro delle dissertazioni sulla complessità dell'uomo contemporaneo, sulle sue difficoltà relazionali e comunicative, sul senso di smarrimento che lo accompagna; ma non può bastare l'invocazione di un paradigma educativo adeguato senza connotarlo di specifiche necessità formative. E allora ci si deve chiedere cosa manchi nell'educativo e nella continuamente invocata emergenza educativa per una *bildung* che abbia come fine quello di formare una persona solida e perfettamente integrata nella realtà, capace di entrare in relazione con il suo prossimo *coltivando l'umanità*<sup>1</sup>.

L'assenza più dolorosa si registra sul piano dell'affettività e dei continui tradimenti alla stessa inferti.

L'affettività, quella «vasta regione della via psichica costituita dalle molteplici forme di reazione e risposta globale dell'essere umano agli stimoli, ai fatti, alle esperienze che lo riguardano da vicino»,<sup>2</sup> è la vera grande assente nei processi formativi delle nuove generazioni.

La nozione di affetto è indissolubilmente legata al significato di «dimensione soggettiva» interiore, correlata allo «specifico vissuto personale», unico e irripetibile per ogni uomo<sup>3</sup>.

Sicché l'affetto, inteso quale categoria concettuale, «riunisce tutti gli aspetti soggettivi qualificativi della vita emotiva personale»<sup>4</sup>, anche quelli legati alla sofferenza, tanto temuta (e, direi, non senza conseguenze) dalle giovani generazioni di educatori.

La dimensione dell'affettività racchiusa nel termine greco *pathos*, che rimanda al verbo *paschein*, dunque al «patire», segna in qualche misura l'inermità dell'essere umano di fronte alla forza dirompente della sofferenza, alla quale nessun mortale può sfuggire e rispetto alla quale si ha diritto di essere adeguatamente formati, anzitutto attraverso la presa di coscienza che essa esiste, senza negarla, come troppo spesso accade.

Il *pathos* greco-antico è come uno scroscio d'acqua che s'insinua, scorre, scava, si scinde, per seguire i mille rivoli dell'animo umano e il suo fluire è un percorso che involge tutto, sia la dimensione affettiva che quella cognitiva. Il *pathos* è, dunque, esperienza che attraversa l'uomo e lo forma, nella perenne interazione tra sentire ed esperire.

Questo ritiene il sofista Gorgia da Lentini, già prima di Platone e Aristotele, quando nell'*Encomio di Elena*, pur ammettendo la resa della bella regina alle seduzioni esercitate da Paride, dichiara: «Gli ispirati incantesimi di parole sono apportatori di gioia, liberatori di pena. Aggiungendosi infatti alla disposizione (*hexis*) dell'anima, la potenza dell'incanto, questa la blandisce e persuade e trascina col suo fascino [...]. C'è fra la potenza della parola e la disposizione (*hexis*) dell'anima lo stesso rapporto che tra

---

<sup>1</sup> M. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (1997); trad. It. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma, 2006.

<sup>2</sup> B. Rossi, *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 29; F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia, 1993, p. 19.

<sup>3</sup> B. Rossi, *Pedagogia degli affetti*, op. cit., p. 29.

<sup>4</sup> S. Molinari, *Il mondo degli affetti e le oscillazioni*, in M. Ammaniti, N. Dazzi (a cura di), *Affetti. Natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 67.

l'ufficio dei farmaci e la natura del corpo. Come infatti certi farmaci eliminano dal corpo certi umori, e altri, altri; e alcuni troncano la malattia, altri la vita; così anche dei discorsi, alcuni producono dolore, altri diletto, altri paura, altri ispirano coraggio agli uditori, altri infine, con qualche persuasione perversa, avvelenano l'anima e la stregano».<sup>5</sup>

Specchio degli imperscrutabili meandri dell'*io*, contrasto tra libero arbitrio e fatalità, tra conscio ed inconscio, tra passione e ragione, il *pathos* antico si lega all'etica attraverso la *paideia*: se è vero che, come sostiene Aristotele, nessuno – neppure l'adultera Elena – è lodato o riprovato per le passioni che sente, ma semmai per il modo col quale poi le “gestisce” o le “governa”.<sup>6</sup>

E' l'educazione lo strumento che consente all'essere umano di gestire il *pathos*, lasciandosi formare dai sentimenti e dalle emozioni, senza esserne sopraffatto.

Il *pathos* greco nella traduzione latina diventa *affectum*. Questo participio passato apre il sipario sul significato dell'affetto nel senso dell'*essere modificato da cause esterne*. E' pacifico d'altronde che esso generi processi trasformativi sollecitati dall'interazione dell'uomo con sé stesso e con l'altro; in questi termini - e senza dubbio - l'affetto è un autentico e importante fenomeno pedagogico.<sup>7</sup>

Sulla scorta di tale consapevolezza, la dimensione affettivo-emozionale ha sempre destato un profondo interesse in diversi ambiti, a cominciare da quello letterario, sino a quello psicoanalitico e a quello educativo.

Si pensi alle teorie psicoevolutionistiche di Darwin in cui le emozioni e gli affetti espressi dagli animali e dagli uomini svolgono un compito importante, sia ai fini della sopravvivenza della specie, sia ai fini dell'adattamento all'ambiente.

Si pensi inoltre alla riflessione freudiana, che, ha attribuito un ruolo fondamentale agli affetti in ordine alla genesi delle nevrosi<sup>8</sup>, sostenendo che ad ogni rappresentazione psichica è connessa una parte affettiva, fondante la sua base energetica.

Nonostante le evoluzioni successive delle teorie freudiane<sup>9</sup>, gli studi e le ricerche ad esse ispirati<sup>10</sup> recuperano ed avvalorano la complessa e articolata fenomenologia dei vissuti e delle esperienze affettive individuali e, al contempo, lueggiano la natura, la funzione e il significato degli affetti nei contesti interazionali, comunicativi, relazionali e clinici<sup>11</sup>.

Già nel 1965 Renè Arpad Spitz<sup>12</sup> sosteneva come l'affettività fosse di primaria importanza non solo per lo sviluppo delle dimensioni socio-emotive bensì anche per la maturazione psicologica e la crescita del bambino. Perciò oggi è pacifico che privare quest'ultimo di relazioni e di contesti affettivi costituisce un grave e pericoloso intralcio al suo sviluppo in tutti i settori della personalità.

Tale concetto, che si rifà alle ricerche e agli studi assai noti di John Bowlby e Mary Ainsworth<sup>13</sup>, è definito in termini attuali come «relazione o legame affettivo che ciascun individuo stabilisce con un altro, il cui prototipo si rinviene nella relazione che si instaura tra il bambino e la madre, e più in generale con le figure con cui l'infante interagisce in modo precoce,

---

<sup>5</sup> Gorgia, *Encomio di Elena*, DK 82 B 11, §§ 10 e 14.

<sup>6</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1105b 30 - 1106a 14.

<sup>7</sup> Cfr. A. Fabris, *Il coinvolgimento degli affetti*, in F. Botiuri, C. Vigna, *Affetti e legami*, Vita e pensiero, Milano, 2004, pp. 24-27.

<sup>8</sup> J. Breuer, S. Freud, *Studi sull'isteria*, in *Opere*, vol. 1, Bollati Boringhieri, Torino, 1967.

<sup>9</sup> In una prima fase egli attribuisce un ruolo fondamentale agli affetti in ordine alla genesi delle nevrosi, sostenendo che ad ogni rappresentazione psichica è connessa una parte affettiva, fondante la sua base energetica. Successivamente perviene, mediante i suoi scritti metapsicologici, ad un modello pulsionale della mente in cui l'affetto, essendo l'aspetto energetico delle rappresentazioni psichiche delle pulsioni, diventa un derivato pulsionale, mentre le dinamiche relazionali sono il risultato delle vicissitudini pulsionali stesse.

<sup>10</sup> Cfr. H. Kohut, M. Mahler, D. Stern, J. Bowlby, C. Winnicott e M. Klein.

<sup>11</sup> Per una rassegna esaustiva degli studi e delle prospettive teoriche sugli affetti cfr. M. Ammaniti, N. Dazzi (a curadi), *Affetti. Natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, op. cit., pp. 3-23.

<sup>12</sup> R. A. Spitz, *The first year of life* (ed. or. 1965, International Universities Press), trad. it. *Il primo anno di vita del bambino*, Giunti-Barbera Editore, Firenze, 1972.

<sup>13</sup> M. Ainsworth, J. Bowlby, *Child Care and the Growth of Love*, London, Penguin Books, 1965.

privilegiato e continuativo».<sup>14</sup>

«Scambi occasionali con persone scarsamente significative non danno luogo ad una relazione; quando si parla invece di interazione tra il bambino e la madre, o chi se ne prende cura, ci si riferisce agli scambi in cui l'adulto partecipa attivamente, intenzionalmente e affettuosamente, e a cui il bambino a sua volta prende parte con sempre maggior intenzionalità e comprensione della situazione, man mano che progredisce nello sviluppo. Il legame che scaturisce da queste interazioni costituisce una relazione; essa è il prodotto di una storia di interazioni e, come tale, può influenzare le interazioni successive, non solo con la persona con cui c'è stato attaccamento, ma anche con altre figure significative».<sup>15</sup>

Le varie accezioni di affetto sono dunque accomunate dalla compresenza dei seguenti fattori: l'aspetto comunicativo e adattivo nei confronti dell'ambiente circostante, il dinamismo dell'inconscio e l'elemento pulsionale (che appartiene alla sfera intima e profonda dell'uomo, in grado di influire<sup>16</sup> sulle sue dinamiche mentali e comportamentali), l'avvaloramento della dimensione fenomenologica, esperienziale e relazionale dei vissuti individuali (per cui ogni incontro con il mondo, con le cose e con le persone possiede una forte connotazione emotivo-affettiva), la capacità responsiva, di azione e di reazione (che accompagna questa e qualunque altra situazione psichica).

## **2. Affettività e processi cognitivi: un rapporto indissolubile.**

In ragione delle considerazioni espresse nel paragrafo che precede, si può sostenere che lo sviluppo dell'essere umano si compone di diversi elementi: psicomotori, cognitivi, linguistici e affettivi. Tali elementi si combinano tra loro in una interazione perenne, la quale risulterà tanto più appropriata e corretta quanto più armonico sarà il loro combinarsi.

## **3. Responsabilità educativa ed educazione ai sentimenti**

Le maggiori difficoltà incontrate nella politica di diffusione dell'educazione ai sentimenti risiedono principalmente nella mancanza di una adeguata formazione negli adulti.<sup>17</sup>

«Agli insegnanti, agli educatori e ai genitori mancano spesso gli strumenti per comprendere e aiutare lo sviluppo socio-affettivo nei bambini e nelle bambine: esso finisce per essere limitato a generiche e vaghe intenzioni».<sup>18</sup>

Ciò induce a chiedersi come possa l'insegnante o il genitore cogliere e favorire lo sviluppo affettivo nei termini sopra descritti se non ha previamente colto la fundamentalità dell'educazione ai sentimenti.

Questo passaggio è cruciale, perché l'allarme sulle giovani generazioni in crisi di identità o in preda al consumismo più sfrenato, è l'alibi triste degli adulti che hanno abdicato al loro ruolo di educatori.

E' il mondo adulto ad essere attraversato da una crisi profonda, troppo spesso tradita da una cultura giovanilistica che mette in scena adulti poco credibili, che continuano a generare figli orfani di punti di riferimento, di guide che li sollevino dalla fatica di dover scegliere da soli qualsiasi cosa in un mondo che li bombarda di possibilità e li disorienta sempre di più.

Ciò implica che gli adulti per primi devono comprendere l'importanza dell'educazione, anche sentimentale, senza incorrere in pericolose e fuorvianti confusioni sul significato autentico di quest'ultima, troppo spesso, e troppo banalmente, confusa con la sollecitazione ad essere buoni.

---

<sup>14</sup> D. Aimò, *La violenza in ambito familiare: il tradimento affettivo nella relazione educativa*, in *Infanzia violata e solidarietà sociale. Elementi per una interpretazione pedagogica*, L. Pati (a cura di), Quaderni di Documentazione Pedagogica, Istituto di Mompiano, Centro Studi Pedagogici "Pasquali-Agazzi", Comune di Brescia, 2006, p. 76.

<sup>15</sup> M.C. Levorato, *Lo sviluppo psicologico*, Einaudi, Torino, 2002, pp. 268-269.

<sup>16</sup> In ordine a tale aspetto, si escludono sia approcci deterministici sia fatalisti, preferendo muovere da una concezione antropologica derivante dalla prospettiva personalistica. Questa, accordando una fiducia ontologica all'uomo, avvalorata le risorse, le capacità di riscatto e di resilienza dello stesso anche nelle situazioni più traumatiche e problematiche, socchiudendo sempre e comunque le porte alla speranza e al cambiamento.

<sup>17</sup> Per un approfondimento del tema si veda L. Pati, *Pedagogia familiare e denatalità. Per il ricupero educativo della società fraterna*, La Scuola, Brescia, 1998.

<sup>18</sup> V. Iori, *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, Guerini, Milano, 2003, p. 193.

Equivoci significativi si registrano sul punto anche ad opera di chi sembrerebbe voler raccogliere gli stimoli verso l'educazione alle emozioni. Accade, infatti, o che – come si accennava – la si interpreti come una sterile e vuota celebrazione dei sentimenti, così riducendola alla stregua di un sentimentalismo fin troppo abusato; oppure che si percepiscano alcuni sentimenti come inquietanti, come una minaccia da comprimere, perché l'uomo è vittima di una cultura che lo ha illuso di poter dominare qualsiasi aspetto dell'esistenza.

Il meccanismo della compressione, della negazione, però produce delle conseguenze assai difficili da gestire, perché tutto ciò che è negato o represso può irrompere nell'animo umano e diventare straripante.

Ed è qui che soccorre una corretta educazione ai sentimenti, perché essa protegge da queste piene, attraverso la progressiva acquisizione della capacità di *riconoscere* i sentimenti e di *assumersene la responsabilità*, senza temerli o rifiutarli.

Educare ai sentimenti significa perciò innanzitutto *ammetterli* e imparare a *dar loro un nome e una voce, a legittimarli*<sup>19</sup>.

Si prenda ad esempio la rabbia, comunemente considerata come sentimento negativo e dunque socialmente non tollerabile, essa viene repressa, soffocata, negata, generando così un sentimento sostitutivo di frustrazione, vittimismo, depressione o, peggio, forme di aggressione esplosiva che vengono rivolte a soggetti percepiti come più fragili.

E' chiaro, a questo punto, che l'educazione ai sentimenti non è affatto educazione a essere buoni, ma è qualcosa di più profondo e complesso. E' orientare i più piccoli a stabilire un legame con sé stessi e col proprio sentire, è insegnare loro ad ascoltarsi, è renderli consapevoli di ciò che provano, senza reprimere alcuna emozione.

Essere educati alle emozioni, dunque, significa principalmente sapersi chiedere a quale bisogno corrisponda un determinato sentire e soprattutto sapersi rispondere.

Questo è il primo passo per educare i più piccoli a cercarsi a diventare *sé stessi*.

E' quasi pleonastico osservare che siffatte attenzioni sembrano riservate a bambini che crescono in contesti socio-culturali pronti a recepire tali sollecitazioni di tutela verso i più piccoli, ma – com'è noto – non tutte le famiglie si connotano per sensibilità e attenzione educativa verso la prole.

Certamente la famiglia è per sua natura il luogo della cura, nonché il luogo primordiale dove il piccolo sperimenta il valore supremo della relazione, la quale non è solo quella che lo lega alle figure genitoriali, ma anche quella che lo lega ai fratelli, ai pari, attraverso cui egli impara a misurarsi da subito col mondo degli altri.

Il primato educativo della famiglia<sup>20</sup> sussiste sia in senso filogenetico, perché essa sta all'origine dell'evoluzione dell'uomo, sia in senso ontogenetico, perché in ogni tempo e luogo, il singolo individuo entra nella società e matura la sua partecipazione ad essa in modo tanto più umano quanto più e meglio è sostenuto dalla mediazione di una famiglia.

Quest'ultima è perciò definibile come un sistema di relazioni primarie, poiché è qui che i bambini imparano a conoscere l'altro e a misurarsi con la diversità, sia essa di genere, o di ruolo, ed imparano a convivere con chi è caratterialmente, fisicamente ed intimamente diverso da loro.

È sempre in famiglia che il bambino impara a comprendere che la relazione è qualcosa che produce affetto e benessere profondo; come è in famiglia che egli costruisce la sua identità.

E' quindi la famiglia il luogo privilegiato in cui bambino viene educato ai sentimenti e alle relazioni con l'altro; tuttavia, non si può negare che la famiglia possa anche essere il luogo della crudeltà, il luogo dove si generano relazioni perverse, il luogo in cui si consumano violenze psicologiche e fisiche.

«Amore e tenerezza si addicono alla famiglia, sono all'origine della sua stessa costituzione e della procreazione, ma l'amore può purtroppo snaturarsi, corrompersi, degradarsi, pervertirsi, degenerare in abusi, incesti, pedofilia. La famiglia diventa allora luogo di dolore e pena, luogo di relazioni che

---

<sup>19</sup> Per un approfondimento sul concetto di ammissione, individuazione e legittimazione delle emozioni si vedano: M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia 1992; sempre della stessa autrice *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2002; M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Cortina, 2006.

<sup>20</sup> Cfr. L. Pati, *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

occultano segreti talvolta indicibili»<sup>21</sup>.

V'è da osservarsi, inoltre, che incompetenze sotto il profilo affettivo si registrano non solo nei casi conclamati di famiglie abusanti e maltrattanti, ma anche in contesti di apparente normalità.

Non è infrequente che in famiglie assolutamente corrispondenti ai modelli formali di normale funzionamento tra i membri che la compongono, si consumino forme di compressione o repressione della sfera affettiva ai danni dei più piccoli, spesso originate dalla mancanza di consapevolezza rispetto ai compiti educativi da parte dei genitori.

Perché la famiglia assuma il volto della solidarietà, della reciprocità e dell'oblatività, i genitori, infatti, devono innanzitutto riappropriarsi della responsabilità educativa e del fondamentale aspetto dell'educazione affettiva dei figli, preferibilmente partendo dal porsi interrogativi sui propri sentimenti e sulla propria competenza a gestirli, nonché sulla reale importanza che ad essi viene data nella propria esistenza.

Le risposte a questi interrogativi, se fossero date con lucidità e obiettività, potrebbero rivelare la presenza di un difetto di comunicazione nella relazione genitori-figli, oppure una comunicazione superficiale, meramente informativa e poco incline a valorizzare l'aspetto del sentire.

L'analfabetismo sentimentale degli adulti è un fenomeno ancora troppo diffuso. Molti genitori ritengono addirittura confacente all'interesse dei figli impedire loro di sentire quello che hanno invece diritto di sentire, come per esempio il dolore, nell'erronea convinzione di attenuare le loro sofferenze.

D'altra parte vi è stato anche un periodo in cui anche alcuni esperti raccomandavano di evitare di raccontare ai bambini le fiabe classiche perché capaci di far insorgere in loro sentimenti di paura, ma – come correttamente ha messo in luce Bruno Bettelheim<sup>22</sup>, favorevole alle fiabe di orchi, fate, maghi e streghe – in realtà la fiaba letta dal genitore consente ai bambini di sperimentare sentimenti come la paura, l'aggressività, la perdita o l'angoscia, in situazioni protette, con ciò permettendo ai piccoli di conoscere questi sentimenti e imparare a gestirli grazie all'elemento di potente rassicurazione rappresentato dal genitore.

### **Il potere educativo della Fiaba.**

La fiaba è una metafora dell'esperienza umana. Le fiabe sono la raffigurazione di concetti astratti presenti nella vita, come il bene, il male, il bisogno, la sfortuna, la morte. Le fiabe svelano tutto ciò che non può essere detto altrimenti. Come nella vita, le fiabe raccontano un percorso di crescita, un processo di individuazione pieno di difficoltà, durante il quale non si ottiene "tutto e subito".

La fiaba dà la traccia delle rappresentazioni di sé nel mondo, ma anche dei rischi che ognuno dovrà affrontare: il principe deve partire per un lungo viaggio nel quale è costretto ad affrontare pericoli e superare prove prima di incontrare la sua principessa, insomma la foresta è grande e ci si può perdere o si possono incontrare mostri ... ma il bambino capisce che è necessario vincere la paura e attraversarla.

Le fiabe sono anche storie di crudeli distacchi: il bambino comprende che qualcuno che lo ha accompagnato nella vita potrebbe lasciarlo per sempre e morire, per questo sono strumenti utili all'iniziazione alla vita. Attraverso esse, il piccolo impara "indirettamente" ad andare al di là da sé, impara a superare il dato immediato, esistenziale, e comincia a mettere "a problema" il suo essere nel mondo, seguendo affascinato le vicende dei personaggi.

Per questo le fiabe, al di là della magia di cui sono cariche, indicano lo sviluppo della capacità di elaborare ipotesi e risolvere i problemi, avendo una grande qualità di favorire il processo etico-valoriale. Esse sono, ancora, manifestazione di un avanzare di pari passo con il processo conoscitivo e comportamentale che si realizza nel bambino. Esse consentono ai bambini di imparare importanti lezioni di vita vivendole attraverso il filtro di personaggi e situazioni irreali.

Ad esempio la fiaba di Pollicino, scritta da Charles Perrault (1628-1703), insegna a stare uniti nella difficoltà e, soprattutto, che con l'intelligenza si possono ottenere molte cose, anche se si è molto piccoli.

---

<sup>21</sup> V. Iori, *I sentimenti nelle relazioni di cura*, in L. Pati (a cura di), *Ricostruire la comunità: violenze sui minori e responsabilità educativa degli adulti*, op. cit.

<sup>22</sup> B. Bettelheim, *Il mondo incantato* (trad. dall'inglese), Feltrinelli, Milano, 1977, pp. 14.

Penso anche a Pinocchio di Carlo Collodi (1826-1890), una storia alla conquista della umanità, dove si possono incontrare tanti gatti e tante volpi, dove si può rimanere intrappolati senza speranza (la pancia della balena), dove c'è un paese dei balocchi che inganna, dove c'è sempre un aiuto materno (la Fata turchina) disposta ad aiutarci ma mai a farsi prendere in giro, dove sono importanti i consigli che insegnano l'amor filiale (del Grillo) e il dovere allo studio (del Granchio), dove acquisire il senso del dovere.

Penso altresì alla fiaba dei tre porcellini, racconto tradizionale europeo di origine incerta, pubblicato per la prima volta nella metà dell'Ottocento, che affronta il tema della crescita e illustra chiaramente che non si può vivere governati dal principio del piacere e del divertimento. I tre porcellini sono la rappresentazione del bambino che cresce e la favola insegna in maniera semplice quanto sia importante agire sotto la guida del principio di realtà: la vita è piena di pericoli (il lupo famelico) e bisogna impegnarsi senza pigrizia in ciò che si fa (cosa che fa solo il terzo porcellino che costruisce una casetta di mattoni) per poterli sfuggire.

Infine penso al Brutto Anatroccolo di Hans Christian Andersen (1805- 1875), la fiaba della fiducia in sé, l'invito coraggioso a non tradire mai ciò che si è, anche quando non si ricevono conferme dagli altri. Ma anche la fiaba che insegna che nella vita ci sono delle persone "diverse" da noi, ma non per questo hanno meno valore o talenti di noi.

Indubbiamente, dunque, le fiabe insegnano la vita e l'arte del vivere, preparano a comprendere la coesistenza conflittuale del bene e del male in ogni azione umana, aiutano a entrare in contatto con i problemi della vita e insegnano ad affrontarli.

### **Il significato psicologico e il messaggio simbolico delle fiabe**

Nel discorso pronunciato nel 1970, in occasione del conferimento del prestigioso Premio Andersen, Gianni Rodari (1920-1980) riprese un concetto scritto nel suo *La freccia azzurra*: «Io credo che le fiabe, quelle vecchie e quelle nuove, possano contribuire a educare la mente. La fiaba è il luogo di tutte le ipotesi: essa ci può dare delle chiavi per entrare nella realtà per strade nuove, può aiutare il bambino a conoscere il mondo». Questa premessa serve per introdurre il significato psicologico che hanno le fiabe e il loro forte messaggio simbolico.

Secondo gli studi psicologici, le fiabe toccano tutti gli aspetti della personalità in formazione e, in particolare, offrono nuove dimensioni all'immaginazione. Le fiabe consegnano messaggi vitali a tutti i livelli della mente (conscia, preconsocia e inconscia). Esse ammettono a livello conscio le pressioni dell'Es e indicano modi per soddisfarlo in accordo con le esigenze dell'Io e del Super-io.

Le fiabe, infatti, contengono messaggi nascosti che "parlano" all'inconscio del bambino indirizzandolo verso la scoperta della sua identità e suggerendogli le esperienze necessarie per sviluppare il suo carattere, contribuendo a fargli superare i problemi di crescita legati al bisogno di essere amati, al timore di non essere considerati, alla paura inconscia della morte e così via.

Le fiabe sono importanti perché offrono una risposta, non esplicita ma simbolica al senso della vita, e questo linguaggio simbolico della fiaba permette il collegamento tra aspetto emozionale e razionalità, fornendo gli strumenti per la crescita del bambino e contribuendo ad aumentare la sua autostima. Mentre ascolta la fiaba il bambino, cioè l'individuo in sviluppo, acquisisce delle idee sul modo in cui dare un ordine al "caos" originario che ha il suo mondo interiore, arrivando a comprendere certi universali che fanno parte dell'ambiente esterno e ad accettarne i principi di fondo, stabilendone priorità e categorie.

La fiaba, dunque, aiuta il processo di crescita, di integrazione dell'io, di emancipazione, proprio perché mette ordine ai diversi aspetti del mondo interiore, sia a quelli consci sia a quelli inconsci. Attraverso la fiaba i bambini hanno una prima consapevolezza del loro mondo emotivo, perché esse danno voce a sentimenti non facilmente esprimibili. I personaggi della fiaba vivono tutta la gamma delle emozioni (dalla paura, alla gioia, al coraggio, alla tristezza, all'amore, alla rabbia e così via) e i bambini si immergono in questo bagno emotivo indossando gli abiti di eroi ed eroine. Attraverso le esperienze delle fiabe, i bambini, vivendo in prima persona le avventure dei protagonisti, hanno la possibilità di esorcizzare le loro esperienze negative e di far tesoro di quelle positive, acquisendo maggior fiducia nelle proprie possibilità. Soprattutto perché la conclusione delle avventure di questi personaggi è

sempre positiva. I personaggi e gli eventi delle fiabe, dunque, personificano conflitti interiori e suggeriscono in maniera sottile come possono essere risolti. Ad esempio, identificandosi con l'eroe o l'eroina della fiaba il bambino/bambina può compensare le inadeguatezze del proprio corpo soddisfacendo il desiderio di grandezza.

La fiaba, quindi, educa, aiuta a crescere e a diventare grandi, poiché permette al bambino di comprendere aspetti concernenti il suo mondo interiore. Lo aiuta anche nella sua integrazione sociale, perché solamente quando gli impulsi primordiali e asociali saranno equilibrati (simboleggiati da personaggi perfidi e malvagi, quali streghe, orchi, mostri e così via) potrà avere una vita di relazione gratificante.

Insomma, le fiabe offrono un vigoroso aiuto psicologico e una forte connotazione educativa. Esse parlano al Io del bambino e ne incoraggiano lo sviluppo aiutandolo a comprendersi e a comprendere e, calmando le pressioni preconsce e inconscie, sono in grado di prepararlo a quel continuo viaggio che si chiama vita: dall'infanzia all'adolescenza, dall'adolescenza alla maturità, dalla maturità alla vecchiaia sino alla morte.

### **L'analisi di Bruno Bettelheim**

Lo studioso che ha dato i maggiori contributi a un'interpretazione psicoanalitica della fiaba, e persino a un suo rilancio dopo un periodo di relativo rifiuto, è stato lo psicoanalista di origini austriache Bruno Bettelheim (1903 – 1990).

Bettelheim partendo dall'idea del bisogno di magia del bambino, dell'importanza della fantasia e di come questa lo aiuti a crescere, ribadisce l'importanza delle fiabe nel suo sviluppo, poiché potenziano la creatività, dando spazio al gioco semantico e segnico.

Le fiabe, secondo Bettelheim, catturano l'attenzione dei bambini, li divertono, suscitano il loro interesse e stimolano la loro attenzione: è questo dunque il migliore mezzo che hanno gli educatori per comunicare con i bambini, per trasmettere loro dei messaggi positivi.

Nel suo saggio *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*<sup>d</sup>, lo studioso offre il suo contributo sul significato psicologico delle fiabe e sull'aiuto pedagogico che offrono nel delicato periodo della crescita. Le fiabe, infatti, poiché parlano il linguaggio della fantasia, che è lo stesso del bambino, e sono al di fuori del tempo e dello spazio, evocano situazioni che consentono al bambino, identificandosi con i personaggi e partecipando emotivamente alla storia, di affrontare ed elaborare le reali difficoltà della propria esistenza.

Esse, inoltre, sono utili perché elaborano l'inconscio e aiutano a tradurre in immagini visive gli stati interiori: «La fiaba, mentre intrattiene il bambino, gli permette di conoscersi, e favorisce lo sviluppo della sua personalità. Essa offre significato a livelli così diversi, e arricchisce l'esistenza del bambino in tanti modi diversi, che non basta un solo libro a rendere giustizia della quantità e della varietà dei contributi apportati da queste storie alla vita del bambino»<sup>f</sup>.

Secondo Bettelheim il bambino nella prima infanzia è attraversato da forme comportamentali animistiche per cui l'elemento magico del fiabesco appare essenziale. La fiaba intrattiene il bambino e gli permette di conoscersi, perché offre significato a molti livelli.

Bettelheim utilizza le categorie Super-Io, Io ed Es per analizzare il contenuto delle fiabe. È interessante vedere come lo scontro tra Es ed Io e Io e Super Io, si racconti nelle fiabe come la necessità di integrazione a un percorso di maturazione interiore. Per Bettelheim le fiabe, nel loro svolgimento, ammettono a livello conscio e manifestano le pressioni dell'Es, e indicano dei modi per soddisfare quelle che sono in accordo con le esigenze dell'Io e del Super-io<sup>g</sup>.

Le fiabe pongono il bambino di fronte ai principali problemi umani (il bisogno di essere amati e considerati, la sensazione di essere inadeguati, le paure, l'angoscia della separazione, la paura di perdere qualcuno e così via), esemplificando tutte le situazioni e incarnando il bene e il male in determinati personaggi. Esse, dunque, esprimono in modo simbolico un conflitto interiore e poi suggeriscono come può essere risolto.

Per Bettelheim le fiabe offrono aiuto per superare il primo *conflitto* di un bambino, quello che riguarda il problema dell'integrazione della personalità, e il cosiddetto *complesso edipico*, ossia quello che

comprende una serie di infelici e disorientanti esperienze attraverso le quali il bambino diviene realmente se stesso se riesce a separarsi dalla dipendenza dei suoi genitori.

Attraverso esempi tratti da alcune fiabe più conosciute in tutto il mondo (ad esempio Hansel e Gretel, Cappuccetto Rosso, Le Mille e una notte), Bettelheim dimostra come i messaggi contenuti in esse aiutino a superare l'angoscia di essere bambini in un mondo di grandi: così come l'eroe riesce a incontrare la sua principessa o la felicità dopo aver vinto le battaglie che si presentano, anche il bambino capisce che se affronta e supera le sfide della vita potrà giungere alla propria indipendenza e realizzazione.

### **La capacità educativa della fiaba secondo Jerome Bruner**

Secondo lo psicologo e pedagogista statunitense Jerome Seymour *Bruner* (1915-) ascoltare le fiabe permette lo sviluppo di quello che egli definisce *pensiero narrativo*, ossia la capacità cognitiva attraverso cui le persone strutturano la propria esistenza, organizzano la propria esperienza e costruiscono significati condivisi.

La narrazione di una fiaba non è per Bruner solo un divertente svago legato al periodo dell'infanzia, ma è uno dei processi mentali basilari per l'individuo in quanto mezzo di trasmissione di valori e di ideali, in virtù delle sue valenze conoscitive ed emotive. Per Bruner, infatti, il genere narrativo si caratterizza per il fatto di coinvolgere fortemente la dimensione affettiva e motivazionale dell'ascoltatore (ma anche del lettore). La narrazione non è un semplice resoconto o una lista di eventi. Lo psicologo e pedagogista americano sostiene che nelle storie è presente un «paesaggio duplice»: lo «scenario dell'azione», cioè gli eventi e gli accadimenti, e lo «scenario della coscienza», costituito dai vissuti emotivi e gli eventi mentali dei protagonisti.

Le narrazioni introducono i bambini al mondo, poiché l'essere umano ha una naturale predisposizione a strutturare le esperienze di vita secondo i criteri della narrazione e le sue caratteristiche spazio-temporali. Attraverso il pensiero narrativo, infatti, l'essere umano realizza una complessa tessitura di eventi e accadimenti utilizzando intrecci paralleli e complementari, mettendo in relazione esperienze, situazioni presenti, passate e future, in forma di racconto. La narrazione stimola così processi di elaborazione, interpretazione, comprensione, rievocazione, per descrivere, raccontare, spiegare e dare senso e significato all'interno dei contesti socio-culturali.

Ascoltando una fiaba, afferma Bruner, i bambini attivano due modalità caratterizzanti l'attività mentale degli esseri umani: la realtà e la fantasia. All'interno di una fiaba, infatti, attraverso l'ascolto di elementi sia reali (caratterizzati da elementi logici, esatte sequenze temporali, rapporti di causa-effetto, ecc.) sia irreali (in cui sono presentati elementi che trasgrediscono la logica e la realtà), il bambino attiva contemporaneamente entrambe le funzioni (pensiero razionale e pensiero fantastico). Attraverso la fiaba, il momento del racconto si riempie di espressioni, di emozioni e, grazie alla comprensione del contesto narrativo, i bambini sono stimolati dal punto di vista cognitivo e riescono a porre e risolvere correttamente situazioni-problemi compatibili con il proprio livello di sviluppo.

La fiaba, infine, realizza una compartecipazione comunicativa reale, che coinvolge gli apprendimenti, le motivazioni, le espressioni creative sia di chi ascolta sia di chi racconta. Infatti durante la narrazione di una fiaba si instaura un legame importante tra la persona che racconta e il bambino che ascolta, entrambi racchiusi in un unico spazio-tempo relazionale.

### **Le fiabe come primo ambiente di apprendimento in età prescolare**

Oltre che per gli aspetti esaminati, l'utilizzo delle fiabe si caratterizza per il suo essere un vero e proprio ambiente di apprendimento capace di agire sull'alfabetizzazione. Questo non solo a scuola, ma anche prima dell'inizio del percorso scolastico, quindi in età prescolare, quando mamma, papà o i nonni leggono fiabe ai loro piccoli.

Oltre al gran valore affettivo che ricopre il momento in cui il genitore dedica il suo tempo al proprio figlio/a, il racconto di una fiaba, dopo aver messo in moto reazioni ed emozioni (curiosità, interesse, suspense, divertimento e così via), favorisce anche una precoce familiarizzazione del bambino con il materiale narrativo, sia scritto sia presentato oralmente<sup>1</sup>. La narrazione di una fiaba, quindi,

costituisce la prima strada affinché il bambino possa entrare precocemente in contatto con la lingua scritta ricavandone piacere e insegnamento.

Infatti il bambino, ancor prima dell'inizio della "alfabetizzazione formalizzata", incomincia a imparare indirettamente nuovi termini, ma anche le regole e le caratteristiche organizzative della lingua scritta, tra cui l'organizzazione strutturale, la coerenza (cioè la comprensibilità e non contraddittorietà dei significati espressi), i nessi coesivi (e, che, poiché, quindi, poi, allora ...), entra in contatto con alcune regole convenzionali di organizzazione del materiale scritto o disegnato (andamento destra-sinistra, alto-basso, la linea di terra nei disegni eccetera), sviluppa il "pensiero narrativo" (che è la capacità di organizzare le esperienze in forma narrativa), scopre la dimensione spazio-temporale e così via.

Ad esempio la formula tipica con cui inizia una fiaba, "c'era una volta", fa comprendere al bambino l'esistenza di una dimensione cronologica: c'era una volta in un tempo passato e probabilmente ora non c'è più. Ancora, rende consapevole il bambino dell'esistenza di una dimensione spaziale, offrendo l'informazione dell'esistenza di altri spazi che vanno al di là della propria casa: "in un paese lontano esisteva un regno ...", "il principe viaggiò per mari e monti ..." e così via.

Attraverso la narrazione di una fiaba, il bambino attiva anche la capacità di memorizzazione, sviluppa la capacità di interazione, di osservazione ("perché...?") e di quella immaginativa, dilata i tempi di attenzione. L'esposizione precoce dei bambini alle storie, sembra connettersi positivamente anche con le successive acquisizioni di lettura e scrittura.

Durante l'ascolto di una fiaba il bambino scopre anche che l'immagine e le parole scritte si riferiscono e rappresentano qualcos'altro che non è presente. Questo è l'inizio di un nuovo funzionamento cognitivo basato sulla differenziazione significativa – significato, importante per le future abilità legate al linguaggio scritto.

Nella fase prescolare, dunque, le abilità acquisite grazie alle fiabe diventano «l'anello di congiunzione tra le competenze orali e quelle scritte». Le fiabe, quindi, non solo sono un primo ambiente di apprendimento capace di connettere e dare senso a una serie di iniziali attività che producono sapere, ma hanno anche una funzione di preparazione ai futuri apprendimenti più complessi.

### **Le fiabe protagoniste dell'alfabetizzazione**

Nella Scuola dell'Infanzia e nelle prime classi della Scuola Primaria, l'utilizzo delle fiabe si caratterizza per il suo essere un vero e proprio ambiente di apprendimento, capace di favorire molte abilità.

La narrazione della fiaba fa aumentare il rapporto sinergico tra pensiero e linguaggio, favorendo lo sviluppo della zona prossimale e aumentando i parametri di autonomia e comunicazione verbale. Le fiabe abituano i bambini all'ascolto e alla comprensione orale del racconto incluso, consentendo di sviluppare idonee competenze linguistiche. Infatti, attraverso l'esposizione del contenuto della fiaba si può verificare le loro competenze linguistiche ed espositive.

Le fiabe, inoltre, grazie allo schema narrativo semplice e ripetitivo, utilizzano e sviluppano strategie di memorizzazione specifiche tra cui la ripetizione, che svolge un ruolo determinante nella memorizzazione e, di conseguenza, nell'apprendimento. Inoltre la ripetizione consente al bambino di impadronirsi di strutture linguistiche nuove facendole diventare parte del loro patrimonio e trasformandole in pensiero verbale. La lettura ad alta voce di fiabe offre anche la possibilità di affinare l'orecchio, di cogliere gli aspetti ritmico sonori del testo. Le fiabe, infine, aiutano il bambino a costruirsi le strutture spazio-temporali.

Interessanti per il nostro argomento sono i lavori proposti da Piero Acler e Lauramaria Fabiani, scrittore di fiabe il primo e insegnante della Scuola Primaria la seconda, su l'alfabetizzazione e la conoscenza dei verbi attraverso le fiabe.

Poiché l'alfabeto è una delle prime grandi conquiste per un bambino, entrambi hanno pensato di aiutarlo ad apprendere ogni singola lettera attraverso una favola mirata. Essi hanno pensato di dar vita a un primo *Laboratorio alfabeto. Fiabe e attività per iniziare a leggere e scrivere*, un buon metodo per lo sviluppo delle prime competenze di letto-scrittura. È una raccolta di fiabe, una per ciascuna lettera, cui sono

affiancate schede operative di comprensione del testo, giochi con vocali e consonanti, scrittura e lettura delle medesime. Secondo i due autori, legare ciascuna lettera a una storia che ne definisca le caratteristiche e la renda un personaggio interessante, inciderà sul ricordo che il bambino ha di tale lettera.

Un secondo laboratorio pensato da Piero Acler e Lauramaria Fabiani è quello dei verbi: *Laboratorio verbi. Fiabe e attività per la scuola primaria*, un progetto che, attraverso l'uso delle fiabe, diventa **stimolante per apprendere la grammatica**.