

Alla scoperta del narratore potenziale di classe nella didattica a distanza¹

Giovanni Carli

Claudia Chellini

Laura Cioni

Il contributo descrive un'esperienza realizzata a maggio 2020 in due scuole primarie. Si tratta di un lavoro volto alla costruzione della versione collettiva di fiabe antiche e popolari che trova nella psicoanalisi il suo strumento progettuale e interpretativo. Con il lockdown abbiamo ipotizzato che il narratore potenziale della classe, che si è sempre manifestato nell'attività in presenza, potesse manifestarsi anche a distanza. L'esperienza ha confermato la nostra ipotesi e suscitato alcune considerazioni su temi quali l'errore, l'inclusione, la gestione del gruppo.

The paper describes an experience carried out in May 2020 in two primary schools. The aim of this work was the construction of the collective version of ancient and popular fairy tales, the design and interpretation tool was psychoanalysis. It is born as a face-to-face teaching activity and it has always brought out the potential storyteller of the class that, we hypothesized, could also emerge in a distance learning activity. This experience confirmed our hypothesis and raised some considerations on issues such as error, inclusion, group management.

Parole chiave: fiaba, psicoanalisi, educazione, didattica a distanza, narratore potenziale

Keywords: fairy-tale, psychoanalysis, education, e-learning, potential storyteller

Qui si racconta la spinosa storia di una principessa che dovette dormire un secolo ma che alla fine conobbe un bel principe e visse per sempre felice e contenta. (M8-Rosaspina)

1. Introduzione

La seconda parte dell'a. s. 2019/2020 è stata caratterizzata da un brusco cambiamento che, coinvolgendo le vite di tutti, ha stravolto la routine, e quindi anche le sicurezze, degli alunni e degli studenti italiani: chiusi gli edifici scolastici, la scuola si è spostata a casa. Le conseguenze della necessità di continuare a fare scuola seppur a distanza,

¹ L'articolo è frutto di un lavoro comune tra gli autori, ma il paragrafo 1, 2 e 5 sono da attribuirsi a Chellini, il 4, 4.1, 4.2, 4.5 Cioni e il 4.3 e 4.4 a Carli.

e le molteplici modalità in cui ciò si è configurato, sono oggetto di riflessioni che hanno accompagnato questa esperienza² e di studi di cui si leggono i primi risultati³. Ciò che vogliamo proporre qui è la descrizione di un progetto realizzato in tre classi IV della scuola primaria De André (IC Castel Mella - BS)⁴ e in una classe V della scuola primaria Valdibrana (IC Cino da Pistoia - PT).

Si tratta di un lavoro volto alla costruzione della versione collettiva di fiabe antiche e popolari che trova nella psicoanalisi lo strumento progettuale e interpretativo. È stato messo a punto e realizzato in presenza da Gasparini⁵ per circa venti anni nelle scuole del primo ciclo.

Al momento del *lockdown*, abbiamo ipotizzato che il narratore potenziale⁶ della classe, che si è sempre manifestato con risultati apprezzabili sull'apprendimento degli alunni, potesse manifestarsi anche a distanza. Avevamo ben presente il fatto che questo avrebbe significato poter disporre di uno strumento educativo e formativo adattabile, capace di rispondere non solo all'incertezza ingenerata dall'andamento della pandemia, ma anche a condizioni strutturali di scuole che, come ad esempio le piccole scuole, possono avere difficoltà a svolgere una continuativa attività in presenza. Quanto accaduto nelle classi che hanno accolto il progetto proposto ha confermato la nostra ipotesi e ci ha incoraggiati a proseguire il percorso di ricerca: è allo studio una prossima fase del lavoro che avrà l'obiettivo di verificare se, anche a distanza, lavorare con la versione collettiva comporti un incremento

² Cfr. i *webinar* promossi dalle reti Avanguardie educative, Piccole Scuole, e Twinning, <http://www.indire.it>, ultima consultazione 25/01/2021.

³ Tra gli altri, cfr. D. Di Palma, P. Belfiore, *Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid-19, un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello studente*, in "Formazione & Insegnamento", 2, 2020, pp. 169-179, M. Ranieri, C. Gaggioli, M. Kaschny Borges, *La didattica alla prova del Covid-19 in Italia. Uno studio sulla Scuola Primaria*, in "Práxis Educativa", 15, 2020, pp. 1-20, "Scuola Democratica", *early access*, <https://www.rivisteweb.it/issn/1129-731X/earlyaccess#issn=1129-731X&type=d>, ultima consultazione 15/09/2020.

⁴ Si ringraziano, per la preziosa collaborazione, le insegnanti delle classi che hanno partecipato e C. Dossi, bibliotecaria di Castel Mella. Un grazie a M. Dallari che ci ha sostenuti con il suo apprezzamento.

⁵ Cfr. A. Gasparini, *Re porco e i bambini narratori*, in Aa.Vv., *La crescita misconosciuta*, Pisa, ETS, 1997, pp. 195-249; Eadem, *L'orologio e la gemma, ovvero la cotica clamorosa*, in Aa.Vv., *Percorsi incantati. Viaggi, viaggiatori, percorsi di crescita nella letteratura per l'infanzia*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1999, pp. 61-74.

⁶ Cfr. Oulipo, *La letteratura potenziale (Creazioni, ri-creazioni, ricreazioni)*, Bologna, CLUEB, 1985.

dell'investimento affettivo degli alunni nella scuola, migliorativo della motivazione.

Cominciamo da una breve descrizione del lavoro realizzato in presenza a partire dalla metà degli anni '90, per passare poi ad analizzare come questo lavoro sia stato traslato a distanza.

2. *La versione collettiva in presenza*

Il progetto, fin dalla sua nascita, è rivolto alla scuola primaria e secondaria di primo grado e propone un'attività curricolare gestita da una psicoanalista esperta di fiabe antiche e popolari. "I rapporti fra i nostri sogni tipici e le fiabe e altri materiali poetici, non sono certo né sporadici né casuali"⁷ afferma Freud all'inizio del XX secolo, aprendo la strada alla concezione della fiaba come campo di studio e di lavoro della psicoanalisi: a questo proposito vogliamo citare, per la fecondità dei loro lavori, oltre a Freud stesso⁸, von Franz⁹, che fa sua la lezione di Jung¹⁰, e Bettelheim¹¹, soprattutto per le sue riflessioni e indicazioni sull'uso pedagogico della fiaba, quale narrazione simbolicamente pregnante e significativa per il bambino. Il lavoro sulla versione collettiva realizzato in presenza prevede un ciclo di sei-otto incontri, due per ciascuna fiaba proposta. Il primo incontro comprende la lettura della storia e la richiesta agli alunni di disegnare e/o scrivere una parte o l'insieme del racconto, spiegando che il loro elaborato non riceverà nessuna valutazione. Si preferisce leggere un testo scritto e non affidarsi al puro racconto orale, per poter riconoscere e valorizzare le varianti che la classe apporta alla fiaba. Il secondo incontro consiste nella restituzione della versione collettiva, cioè una nuova versione della fiaba, composta dai disegni e dai testi realizzati dai bambini, in modo che ciascuno sia rappresentato. Fra i due incontri si colloca il lavoro più impegnativo, svolto da chi conduce l'esperienza: il montaggio degli elaborati prodotti per realizzare, nel rispetto delle varianti introdot-

⁷ S. Freud, *L'interpretazione dei sogni*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011, p. 235.

⁸ Cfr. ad es. F. Freud, *Il motivo della scelta degli scrigni*, in *Totem e Tabù*, OSF, 7, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1977, pp. 205-218.

⁹ Cfr. ad es. M. von Franz, *Le fiabe interpretate*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1980; *Il femminile nella fiaba*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2009.

¹⁰ Cfr. ad es., C. G. Jung, *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1977.

¹¹ B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1977.

te dalla classe, una narrazione ricca e significativa quanto quella originaria. Sappiamo che uno stesso tipo di fiaba popolare può essere narrata in molti luoghi e molte lingue e che in queste ri-narrazioni si originano molte diverse varianti che lasciano comunque intatti gli elementi cardine della struttura narrativa¹². Così, si riconosce il tipo “Pelle d’asino” in storie come *L’Orsa* di Basile¹³, *Peau d’Asne*¹⁴ di Perrault, la gallurese *Maria Intaulata*¹⁵ o la molisana *Maria d’ Legna*¹⁶. Anche la fiaba ri-narrata dalla classe presenta normalmente delle varianti, che sono caratteristiche precipue di quel gruppo in quel momento. Nella costruzione della versione collettiva si impastano elementi di narratologia e di psicoanalisi: gli uni sono fondamentali per rinvenire la struttura narrativa della nuova fiaba e valorizzarne i passaggi significativi, gli altri permettono di comprendere i significati simbolici ricontestualizzati nella narrazione del gruppo. Il lavoro si basa su alcune regole inderogabili: ogni alunno deve riconoscere il proprio contributo, che sia il suo disegno o un brano o anche una sola frase del testo che ha scritto; le forme disegnate, come la sintassi e la grammatica dei testi, non vengono mai corrette, quello che entra nella versione collettiva è ciò che il bambino ha espresso nella forma in cui l’ha prodotto¹⁷; la versione collettiva è formata interamente con immagini e parole elaborate dai bambini, è concesso soltanto aggiustare la persona nella declinazione verbale e solo in caso di assoluta necessità. Il processo di costruzione della versione collettiva segue alcuni

¹² G. Sanga, *La fiaba. Morfologia, antropologia e storia*, Padova, Cluep, 2020.

¹³ G. Basile, *L’orsa*, in *Lo cunto de li cunti*, 2 tomi, Roma, Salerno, 2013, tomo I, pp. 358-375.

¹⁴ C. Perrault, *Griselidis Nouvelle avec le Conte de Peau d’Asne et celui des Souhais ridicules*, Paris, La Veuve de Jean Baptiste Coignard, 1694, pp. 2-36 (II), <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k852355x/f118.planchecontact.r=Perrault%20Griselidis%20Peau%20d’asne%20Souhais%20ridicules>, 25/01/2021.

¹⁵ P. E. Guarnerio, *Primo saggio di novelle popolari sarde*, in “Archivio per lo studio delle tradizioni popolari”, 2, 1883, pp. 21-25.

¹⁶ M. Gioielli, *L’ tacc’ taccun’ d’ Maria d’ Legna*, in *Fiabe, leggende e racconti popolari del Sannio*, Isernia, Cosmo Iannone Editore, 1993, pp. 456-462.

¹⁷ Non si tratta di quanto analizzato e indicato dalla cosiddetta didattica dell’errore, cfr. L. Binanti (a cura di), *Pedagogia, epistemologia e didattica dell’errore*, Catanzaro, Rubbettino, 2001, quanto piuttosto di accogliere nella sua interezza ciò che i bambini esprimono, considerarlo portatore, o generatore, di senso e valorizzarlo collocandolo all’interno del discorso collettivo (cfr. ad es. G. Rodari, *La grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973; *Esercizi di fantasia*, Roma, Editori Riuniti, 1981). Cfr. *infra* § 4.1 *L’errore generativo nella versione collettiva*.

passi. Prima di tutto è necessario osservare tutti i disegni e leggere tutti i testi, poi il conduttore seleziona le sequenze narrative della fiaba che sono state ri-narrate dalla classe e comincia a comporre la versione collettiva. Quando più bambini hanno rappresentato la stessa sequenza, se si tratta di disegni, si utilizzano tutti, se si tratta di testi, si scelgono i brani sulla base delle regole sopra indicate. In un secondo momento si inseriscono le varianti alla fiaba narrate dai bambini. Dopo aver dato spazio a tutti, si utilizzano i testi più lunghi e particolarreggiati per completare il tessuto della narrazione, colmando eventuali lacune¹⁸.

Questo lavoro, che chiama in gioco creatività e rispetto delle regole, ha dei tratti in comune con l'attività del "narratore popolare"¹⁹ che, nella descrizione di Propp, è dotato di una capacità inventiva limitata da alcuni rigidi criteri che governano la struttura narrativa²⁰. Ma questo lavoro ha dei tratti in comune anche con quanto promosso e sperimentato dagli *oulipien* a partire dagli anni '60: mira, infatti, a far emergere la voce del narratore potenziale della classe, il cui racconto si rivela sempre completo di tutti gli snodi narrativi fondamentali. È possibile che in una classe ci siano più disegni dello stesso passaggio, che sia stato dato rilievo particolare a una parte che nella fiaba è solo accennata, ma non accade mai che siano assenti i passaggi senza i quali la fiaba non è riconoscibile. Con la versione collettiva, la classe nel suo complesso scopre la propria competenza narrativa, mentre individualmente gli alunni scoprono il valore della propria presenza. La partecipazione alla versione collettiva, come a un coro, non solo non riduce lo spazio del singolo, ma anzi, valorizzando le differenze, lo moltiplica, quasi mettendo in risonanza il diapason interiore di ogni membro della classe. Che questo generi un ambiente che favorisce l'apprendimento di tutti, anche di chi normalmente trova difficoltà piccole o insormontabili, è un'osservazione che ha empiricamente accompagnato le attività realizzate nel corso degli anni ed è oggetto di una ricerca basata sul metodo sperimentale che ha mostrato un incre-

¹⁸ Cfr. A. Gasparini, *Scuola: decalogo per sperimentare la versione collettiva*, disponibile all'indirizzo http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/a_Dieci_regole_per_la_versione_collettiva.html, 25/01/2021.

¹⁹ Cfr. V. Ja. Propp, *Morfologia della fiaba*, tr. it., Torino, Einaudi, 2000, p. 119.

²⁰ *Ibidem*, pp. 119-120.

mento delle abilità espressive e comunicative degli alunni e anche una diminuzione degli errori di ortografia²¹.

A partire dagli anni Ottanta, in cui “esperti e studiosi, dopo avere, per qualche tempo, messo in discussione la validità educativa e il portato ideologico della fiaba, tendono a rivalutarla sempre più e ad affermare, a vari livelli, l’importanza e quasi la indispensabilità”²², non è più necessario dimostrare il valore educativo e formativo delle fiabe: ormai nelle scuole del primo ciclo di istruzione, ivi comprese quelle dell’infanzia, sono un topos della programmazione didattica. Va detto che è invalso l’uso di analizzare la fiaba sezionandola, come si seziona una frase nell’analisi grammaticale, per estrarre e nominare le parti della struttura narrativa, le emozioni che gli attanti dovrebbero significare o per utilizzare oggetti o eventi descritti come stimolo per l’invenzione di storie o altri esercizi²³. Il lavoro qui descritto, al contrario, va nella direzione indicata da Bettelheim che mette in guardia da “un approccio alla narrazione con intenzioni didattiche”²⁴ o dal tentativo di “spiegare al bambino i significati delle fiabe”²⁵, azioni che ritiene inutili in quanto non sappiamo né quando né perché una certa fiaba può interessare un bambino. Quello che possiamo fare è offrire fiabe in un contesto nel quale possano emergere le fantasie degli alunni, senza sottoporle a nessun intervento di riformulazione didattica. Infatti durante il primo dei due incontri, astenendosi da qualsiasi spiegazione e significazione, la fiaba viene letta soltanto una volta. Anche nel caso in cui i bambini non abbiano capito parole o passaggi della storia, o, per distrazione, abbiano perso qualche elemento, non viene

²¹ Si tratta della tesi di laurea di R. Baralla, *Fiaba, psicoanalisi, apprendimento. Un approccio qualitativo e una verifica quantitativa nella scuola dell’obbligo*, Università degli Studi di Firenze, a. a. 2002-2003.

²² M. Dallari, *La fiaba intenzionale per una pedagogia della fiaba e della controfiaba*, Firenze, La Nuova Italia, 1980, p. 3.

²³ Citiamo qui alcune fra le esperienze più interessanti, condotte da esperti e ricercatori di diversi ambiti disciplinari: G. Aldi, *Educare con le fiabe. Come sviluppare l’intelligenza emotiva nei bambini*, Milano, Edizioni Enea, 2014; D. Bruno, *La fiaba perfetta. La lettura della fiaba popolari e il loro uso in una visione psicoanalitica*, Milano, FrancoAngeli, 2016; R. T. Bruno, *Insegnare con la letteratura fiabesca. Introduzione teorica e applicazione pratica*, Ancona, Raffaello Libri, 2018; F. Cambi F. S. Landi, G. Rossi, *La magia della fiaba. Itinerari e riflessioni*, Roma, Armando, 2010.

²⁴ B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, cit. p. 150.

²⁵ *Ibidem*, p. 151.

fornito loro nessun chiarimento o ripetizione. Il lavoro già in questa prima fase non si configura come un'attività di didattica di comprensione di un testo a cui far seguire successivamente una fase creativa di rielaborazione o illustrazione. La lettura non si rivolge alle abilità coscienziali di decodifica, linguistiche o cognitive, dei bambini, né ai processi di attenzione e memoria, piuttosto agli aspetti immaginativi legati alle dimensioni inconsce. Ciò implica che ogni bambino, dal più dotato in termini di intelligenza al meno dotato, dal più competente in ambito linguistico al meno competente, partecipi all'attività senza alcun tipo di vantaggio o svantaggio rispetto agli altri. Si crea così una zona franca dalle gerarchie insite in ogni classe che a volte inchiodano il bambino in una posizione di emarginazione o inferiorità a causa delle sue difficoltà scolastiche o delle sue diagnosi. In questo senso la rinarrazione della fiaba apre il terreno per una rappresentazione proiettiva e la costruzione di significati personali.

I bambini sono così implicitamente stimolati ad affidarsi a un'attenzione fluttuante²⁶, che permette loro di fare una scelta intuitiva ed emotiva di un'immagine o di un passaggio della storia, che sarà inevitabilmente intrecciato con il loro vissuto affettivo e di mitologia personale²⁷. In questo senso la versione collettiva è da una parte un lavoro con e sulla memoria affettiva del singolo, dall'altro un lavoro intorno alle potenzialità narrative del gruppo, che dimostra, a patto che qualcuno lo sappia riconoscere, di essere un contenitore mentale comune in cui le fantasie individuali vengono convogliate e ricollocate in un posto necessario per l'insieme²⁸.

Un aspetto da sottolineare in questa prima fase del lavoro è la necessaria competenza di lettura ad alta voce del conduttore. È importante leggere una storia in maniera coinvolgente, sapendo restituire intenzioni ed emozioni, attraverso un efficace uso di toni e colori vocali, del ritmo e delle pause, creando un'atmosfera sonora che valorizzi la trama narrativa in tutti i suoi snodi. Ciò permette da un lato di convogliare sulla lettura le componenti emotive dell'ascolto, dall'altro di ac-

²⁶ Cfr. S. Freud, *Tecnica della psicoanalisi*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1976.

²⁷ Si intende quell'insieme di narrative che fondano la costellazione originaria di un soggetto, l'immaginario che circonda la sua nascita e le relazioni familiari fondamentali, cfr. J. Lacan, *Il mito individuale del nevrotico* (1953), in A. Di Ciaccia (a cura di), *Il mito individuale del nevrotico*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 1986, pp. 13-29.

²⁸ Cfr. W. R. Bion, *Esperienze nei gruppi*, tr. it., Roma, Armando Editore, 2013.

compagnare l'immaginazione dei bambini anche laddove ci siano scarse competenze linguistiche e cognitive.

3. *La versione collettiva a distanza*

Durante il *lockdown* abbiamo proposto a due scuole primarie di realizzare il progetto a distanza per verificare se il narratore potenziale di classe si sarebbe manifestato con le stesse caratteristiche del progetto svolto in presenza o se la distanza fisica, mediata dallo schermo, avrebbe inibito o depotenziato la versione collettiva e gli effetti sul gruppo classe.

In aula gli alunni condividevano lo spazio fisico, avendo così modo di contagiarsi nelle risposte emotive e negli stati attentivi e motivazionali²⁹; a distanza cosa sarebbe accaduto? Si sarebbe riprodotto un effetto simile?

Abbiamo individuato alcuni elementi di criticità che si sarebbero potuti verificare: a) la distanza fisica avrebbe potuto influire sulla coesione del gruppo e allentare la motivazione a partecipare a un progetto corale; b) la lettura della fiaba, venendo a mancare il sostegno della presenza fisica, vocale ed espressiva, sarebbe potuta risultare emotivamente poco coinvolgente; c) i bambini, essendo in ambiente domestico, avrebbero potuto trovare difficoltà a concentrarsi sull'ascolto e a immergersi in un'atmosfera magica; inoltre d) i bambini avrebbero potuto ricevere l'aiuto dei familiari nella produzione di scritti e disegni, alterando così il senso di una proposta volta alla libera espressione.

Nel progetto, condotto da un gruppo formato da una psicoanalista, una psicoanalista e attrice, un attore e insegnante e una ricercatrice, sono state coinvolte tre classi IV della scuola primaria di Castel Mella (BS) e una V primaria di Pistoia. Abbiamo lavorato su due fiabe anti-

²⁹ Cfr. M. Ardizzi et alii, *Audience Spontaneous Entrainment During the Collective Enjoyment of Live Performances: Physiological and Behavioral Measurements*, in "Sci Rep", 10, 2020, <https://doi.org/10.1038/s41598-020-60832-7>, 25/01/2021; F. Bortoletti (a cura di), *TEATRO E NEUROSCIENZE L'apporto delle neuroscienze cognitive a una nuova teatrologia sperimentale*, in "Culture Teatrali" 24, 2007 e le *face-to-face interactions* nei *PS-Performance Studies* che hanno come oggetto le interazioni faccia-a-faccia dei riti sportivi e degli spettacoli performativi ed artistici in genere fino a comprendere le esperienze del quotidiano tout court: H. Bial (ed.), *The Performance Studies Reader*, London-New York, Routledge, 2004; R. Schechner, *Performances Studies: An Introduction*, London-New York, Routledge, 2002.

che, *Re Porco*³⁰ e *Prezzemolina*³¹, e su una versione de *La bella addormentata*³² che combina gli elementi simbolici più pregnanti delle storie narrate da Perrault³³ e dai Grimm³⁴ dai quali abbiamo ripreso anche il nome della protagonista: Rosaspina.

Sono stati svolti tre incontri: 1) la lettura della fiaba alla classe, 2) un incontro di approfondimento con gli insegnanti e 3) la restituzione della versione collettiva.

Per potenziare l'effetto della lettura, durante il primo incontro abbiamo scelto di leggere la fiaba in modalità sincrona accompagnandola, nel caso de *La bella addormentata*, con illustrazioni, condivise attraverso la piattaforma virtuale, tratte e rielaborate da Rackham³⁵. Questo mirava a potenziare il coinvolgimento degli alunni nonché a focalizzarne l'attenzione sullo schermo e quindi a rendere più "magica" l'atmosfera (punti b) e c) degli elementi di criticità sopra indicati). Al termine della lettura i bambini sono stati invitati a disegnare o scrivere un pezzo o la totalità della fiaba in modalità offline, con la richiesta di inviarli all'insegnante il pomeriggio stesso. Questo per rendere meno probabile l'intervento di esterni nell'elaborato dei giovani uditori (punto d)).

Il secondo incontro è stato dedicato alle insegnanti, con l'obiettivo di coinvolgerle nell'esperienza. Per prima cosa abbiamo chiesto come secondo loro la classe avesse recepito la fiaba, poi abbiamo guardato i disegni e letto i testi insieme, ricordando la regola aurea secondo la quale è corretto fare interpretazioni di quanto portato dal singolo solo

³⁰ G. Straparola, *Re Porco*, in C. Chellini, A. Gasparini (a cura di), *Sorgente di meraviglie, Fiabe antiche e popolari nei diversi idiomi d'Italia. Veneto*, Santarcangelo, Foschi Editore, 2018, pp. 106-125.

³¹ Abbiamo utilizzato la versione in italiano della fiaba di G. Basile presente nel sito *Fabulando, Carta fiabesca della successione*, <http://www.fairitaly.eu/joomla/Fabulando/Prezzemolina/Prezzemolina-IT.html>, 2014 (ultima consultazione in data 25/01/2021).

³² La versione della fiaba narrata ai bambini è disponibile online: http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/2020/_Rosaspina_Grimm_Rackham.html, 25/01/2021.

³³ C. Collodi, *La bella addormentata nel bosco*, in *I racconti delle fate*, Milano, Adelphi, 1976, pp. 18-25.

³⁴ A. Gramsci, *Rosaspina, ossia la bella addormentata nel bosco*, in *Favole di libertà. Traduzioni dalle fiabe dei Fratelli Grimm*, Firenze, Vallecchi, 1980, pp. 59-60.

³⁵ Cfr. C. S. Evans e A. Rackham, *La bella addormentata*, in *Il fuso e la scarpetta. La bella addormentata e Cenerentola*, tr. it., Roma, Donzelli, 2009, pp. 2-98.

in un *setting* di analisi. All’osservazione degli elaborati dei bambini è seguito un momento di confronto in cui le docenti ci hanno raccontato la loro percezione sul coinvolgimento delle classi. In una generale valutazione positiva, ci hanno fatto notare che nella classe considerata meno disponibile a farsi coinvolgere, perché di solito manifestava una risposta lenta e priva di entusiasmo agli stimoli proposti, tutti avevano partecipato con un disegno o uno scritto.

Il terzo incontro è stato dedicato alla lettura della versione collettiva. Abbiamo mostrato i disegni con una modalità analoga a quella della lettura della fiaba, volendo così mostrare la pari dignità fra la storia di partenza e quella realizzata dalla classe. Al termine della lettura abbiamo lasciato spazio alla voce degli alunni: dopo un canonico momento di silenzio, sono intervenuti commentando la versione collettiva ed esprimendo il proprio stupore per la nuova storia o il loro parere su un passaggio della narrazione.

C’è stata un’appendice: alcune insegnanti, di propria iniziativa, hanno chiesto ai bambini di scrivere un testo sull’esperienza e poi ce li hanno inviati. Questi testi hanno una natura profondamente diversa dagli elaborati realizzati a seguito della lettura della fiaba, ma, pur in una diffusa e generica affermazione di soddisfazione³⁶, ci sono stati utili per conoscere alcuni aspetti non emersi nel breve tempo a nostra disposizione.

4. *La partecipazione degli alunni: alcune osservazioni*

Quello che è emerso dall’esperienza della versione collettiva a distanza ha superato le nostre aspettative³⁷. Nonostante i bambini si trovassero in ambiente domestico e quindi potenzialmente distraente, il materiale prodotto è stato del tutto analogo, per quantità e qualità, a quello del progetto svolto in presenza. Tutti hanno scelto di partecipare e su un totale di 93 elaborati in una dozzina sono presenti sia un di-

³⁶ I testi si configurano come risposta a una precisa richiesta da parte dell’insegnante di commentare per iscritto e sul quaderno l’esperienza della versione collettiva. Soltanto un bambino ha espresso una voce fuori dal coro scrivendo che la fiaba letta (nella sua classe si trattava della Bella addormentata) secondo lui era copiata da Cenerentola (sic) e che quindi era “come risentire una fiaba vecchia. La prossima volta potreste inventarvela una nuova. Il progetto non mi è piaciuto perché era noioso” (M5).

³⁷ Tutte le versioni collettive sono disponibili online, http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/2020/_DAD_Index.html, 25/01/2021.

segno sia un testo di varia lunghezza. La presenza di errori ortografici o di sintassi, la semplicità linguistica, le invenzioni lessicali, l'interpretazione libera di alcuni passaggi, fanno supporre che i bambini abbiano recepito il progetto nella sua dimensione ludico-espressiva scevra da valutazioni e che non si siano affidati all'aiuto di un familiare. Il fuso, per esempio, oggetto di uso non comune, è diventato nei testi una "macchina per tessere"³⁸ o un "aggeggio"³⁹ che punge. Qualcuno ha inventato una vera e propria morale: "Ognuno deve credere nell'altro" (F17-Rosaspina⁴⁰)⁴¹, "La morale di questa storia è che se nella vita si è gentili la vita ti ricompensa sempre. - Che ganzo! Grazie!" (F2-Re Porco)⁴².

Dagli elaborati si evince la predisposizione, tipica dei bambini, a dar vita alla narrazione attraverso vignette di pensiero, dialoghi fra personaggi o interventi di commento:

"Una sera il Principe entrò nella camera da letto dove era presente anche sua moglie (che) non si arrabbiava quando sporcava il letto, quando lasciava la casa in disordine oppure si dimenticava di fare alcune cose, e ... gli disse:

- Perché mi hai reso l'uomo più felice del mondo anche se ho questo aspetto?

La moglie rispose

- Perché ti guardo per quello che sei dentro come una vera persona". (M3-Re Porco)

"Ma che sorpresa l'azione della prima moglie del porco!" (M14-Re Porco)⁴³

³⁸ Cfr. versione collettiva *Storia di Rosaspina detta anche Rospina*, http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/2020/Rosaspina_IVE_Castelmella_20.html, 25/01/2021.

³⁹ Cfr. versione collettiva *Biografia della storia "spinosa"*, http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/2020/Rosaspina_IVE_Castelmella_20.html, 25/01/2021.

⁴⁰ Nelle citazioni, le sigle sono così composte: sesso, numero d'ordine, fiaba. Quando non compare il nome della fiaba si tratta di commenti scritti a conclusione dell'intera esperienza.

⁴¹ Cfr. versione collettiva *Biografia della storia "spinosa"*, cit.

⁴² Cfr. versione collettiva *Il Re Porco*, http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/2020/Re_Porco_V_Valdibrana_20.html, 25/01/2021.

⁴³ *Ibidem*.

Anche i disegni sono portatori di un tratto e di una cifra creativa tipicamente infantile che non fanno supporre l'intervento di un adulto. Come quello della figura 1 in cui la bambina rappresenta Rosaspina insieme a un cane, quando nella storia non se ne parla. O quello della figura 2 in cui una bambina condensa in un'immagine del tutto originale e piena di significato due diversi momenti della storia, quello in cui il principe vede le spine trasformarsi in rose profumate al suo passaggio e quello in cui, dopo essere entrato nel castello, trova la porta della stanza di Rosaspina.

Esattamente come è successo nelle esperienze in presenza, ogni bambino si è preso in carico un pezzo di storia e lo ha rinarrato con parole e immagini dal proprio singolare punto di vista. Ciascuno si è fatto ispirare da un tassello della fiaba e lo ha reinterpretato rilanciandolo all'interno della fruizione collettiva. È chiaro che la versione collettiva non pre-esiste all'intervento dei conduttori che, con un attento lavoro di ricomposizione, individuano, distillano e fanno parlare il narratore potenziale della classe, orchestrando, a partire dai materiali ricevuti, una nuova versione della storia. Si tratta di un processo di co-costruzione dei significati⁴⁴ del gruppo, che vede il conduttore in una posizione di mediatore fra le scene individuali e la necessità di ritesserle in una scena collettiva coerente che allo stesso tempo rispetti e tradisca la versione originale. In questo senso il gruppo si scopre come narratore solo alla fine del processo. Questo non significa che tutti i bambini avranno lo stesso spazio all'interno della storia ma che ciascuno occuperà un tassello fondamentale. Si tratta di trasmettere l'etica della parità anziché l'ideologia dell'uguaglianza; come in uno spettacolo teatrale, in cui ciascun interprete occupa un posto indispensabile per la riuscita della scena a prescindere dalla quantità di battute.

La sorpresa di sentire che la propria singolarità non svanisce nella collettività è raccontata così dagli scritti di restituzione sull'esperienza:

“Mi è piaciuto veramente tanto perché mi sono sentito parte della storia”. (M1)

“È stato molto bello vedere i disegni dei miei compagni e riascoltare la storia con diverse parole da quelle usate nella favola reale. Il

⁴⁴ Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2001; J. Bruner, *La ricerca del significato*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

momento che mi è piaciuto di più è stato quando hanno fatto vedere il mio disegno”. (M2)

“Mi sono emozionata quando ho riconosciuto il pezzo della favola scritto da me”. (F1)

4.1. *L'errore generativo⁴⁵ nella versione collettiva*

Un altro aspetto importante nella costruzione della versione collettiva, a distanza come in presenza, è la fedele restituzione del linguaggio e dei discorsi dei bambini, senza correzioni o riformulazioni. Gli unici interventi che abbiamo apportato ai testi sono semplici congiunzioni o avverbi temporali per rendere scorrevole e consequenziale la narrazione. Abbiamo già accennato al fatto che durante il primo incontro viene anticipato ai bambini che non saranno assegnati voti né giudizi sul loro livello di competenza linguistica. È importante far capire agli insegnanti, rassicurandoli, che la finalità del progetto è quella di creare opportunità di espressione al di fuori della logica della valutazione, in un terreno sgombro dalla prestazione scolastica.

L'apprendimento, termine oggi comunemente avvitato a tutti i dispositivi formativi, è presente fin dalla nascita, quando, ancora prima di accedere al linguaggio, ci troviamo immersi “in un bagno di parole”⁴⁶ e in questo “ammollo”⁴⁷ iniziamo a istituire il senso, ovvero a costruire i primi legami fra parole circolanti, vissuti emotivi, percettivi e cose del mondo. Questo nesso fra parole-affetti-mondo ci accompagna in tutti i nostri successivi apprendimenti, orientandoci nella lingua, nelle relazioni e nei movimenti, facilitando o inibendo l'acquisizione di nuove competenze. Ecco che nell'errore, nei difetti linguistici di produzione e comprensione si depositano le fantasie che hanno seguito il bambino nella costruzione del senso di sé, degli altri, del mondo⁴⁸. Le restituzioni finali di due bambini introducono bene al trattamento riservato all'errore.

⁴⁵ Cfr. G. Rodari, *La grammatica della fantasia*, cit., *Esercizi di fantasia*, cit.

⁴⁶ Cfr. R. A. Spitz, *Il no e il sì. Saggio sulla genesi della comunicazione*, tr. it., Roma, Armando, 1975.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ Cfr. S. Freud, *Psicopatologia della vita quotidiana*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1971.

“La cosa che mi ha colpito molto è quella che anche facendo un piccolo errore le storie possono cambiare e diventare più belle e uniche”. (F2)

“Ho riso davvero molto quando durante la lettura ho sentito dire proprio uno dei miei errori”. (M3)

In questa classe, un bambino, riscrivendo la storia di Rosaspina, compie un inciampo linguistico talmente fecondo che abbiamo deciso di inserirlo nel titolo della versione collettiva finale:

“Ma il giorno del battesimo ci fu anche la cosiddetta ‘fata maggiore’ (perché era la più grande) che dopo aver scoperto di non essere stata invitata disse: Ora lancerò una maledizione su Rospina, all’età di 15 anni toccherà l’ago di una macchina per tessere e muorirà” (F3-Rosaspina)⁴⁹

Rosaspina, per un *lapsus calami* dello scrivente, diventa Rospina. L'errore si rivela subito ai nostri occhi un esempio formidabile di come la lingua conservi il rapporto fra inconscio, gioco e creazione poetica⁵⁰. Infatti nell'*incipit* della fiaba è un ranocchio ad annunciare alla regina che avrà una bellissima figlia. L'analogia ranocchio-rospo è immediata, dato che i due anfibi vengono normalmente confusi. È così che Rospina si aggiudica il merito di secondo nome della principessa perché condensa il significante⁵¹ dell'animale che annuncia la sua origine con i due significanti originari, rosa e spina, che tracciano il suo destino. Inoltre è plausibile, da un punto di vista narrativo, che la “*fata maggiore*”, tanto adirata, imprechi contro la principessa dandole di “rospa”. “Storia di Rosaspina, anche detta Rospina”, questo il titolo scelto per la versione collettiva della classe, a onore di un lapsus che è quasi un motto di spirito⁵², tanto ha fatto sorridere noi e i bambini.

Portiamo ora ad esempio un disegno fatto da un bambino sulla fiaba di Prezzemolina. La scena (Fig. 3) rappresenta il momento in cui

⁴⁹ Cfr. versione collettiva *Storia di Rosaspina detta anche Rospina*, cit.

⁵⁰ Cfr. S. Freud, *Saggi sull'arte la letteratura e il linguaggio*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1991.

⁵¹ Cfr. F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, (CLG, 159), tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2005.

⁵² Cfr. S. Freud, *Il motto di spirito*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1975.

l'orca insegue Prezzemolina e il principe. Un disegno anch'esso con uno straordinario tratto umoristico: il bambino è l'unico a svelare la polisemia della parola "orca", a differenza dei compagni che la rappresentano, nel significato proprio della storia, simile a una strega. In questo caso abbiamo costruito un breve discorso che accompagnasse la visione del disegno proprio per sottolineare il potenziale creativo insito nell'ambiguità del linguaggio ed evitare che l'equivoco scadesse in una gaffe, isolata e ridicola.

“Ah! qui si vede come orca diventi per alcuni anche orca marina e difatti si sappia che orca, orco e, insomma, anche orca marina derivano da Òrcus, Inferi in latino, Inferi che divorano le persone come l'orco, l'orca, e anche l'orca marina, dunque, divorano nelle fiabe”⁵³.

4.2. La fiaba nei disegni dei bambini, il contributo della psicoanalisi

La fiaba popolare permette di toccare in maniera delicata e profonda aspetti di cui la didattica tradizionale non riesce a occuparsi. Fiaba e sogno si fondono e si confondono⁵⁴, introducono a un tempo, sospeso dalle fatiche e dagli impegni quotidiani della coscienza, che si rivolge direttamente all'immaginario del bambino, consentendogli di impastare i desideri, i conflitti, le vicissitudini dei personaggi con i propri. Nella riscrittura della fiaba, o nella sua illustrazione, il bambino deposita un sapere inconscio, qualcosa della sua storia personale, delle teorie che lo animano rispetto a sé, al mondo e alla famiglia. Leggere una storia senza segmentarla, significarla e senza definire quali emozioni prototipiche i personaggi dovrebbero provare in un determinato momento permette a ogni bambino di convogliare, nelle scene che lo colpiscono, tratti delle questioni psichiche che lo impegnano nel suo momento di crescita.

Riportiamo due disegni, rispettivamente di una bambina e un bambino, che raffigurano il momento in cui la tredicesima fata lancia la maledizione sulla piccola Rosaspina il giorno del suo battesimo. Nel primo disegno (Fig. 4) due F giganti fanno da sfondo alla regina e alla fata, immerse in una pioggia di fulmini. La piccola si trova al centro

⁵³ Cfr. versione collettiva *Prezzemolina*, http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/2020/Prezzemolina_V_Valdibrana_20.html, 25/01/2021.

⁵⁴ Cfr. S. Freud, *Materiale fiabesco nei sogni*, in *Totem e Tabù e altri scritti*, OSF 7, Torino, Bollati Boringhieri, 1975, pp. 193-201.

della scena sospesa fra le braccia confortanti dell'una e la nuvola di maledizioni dell'altra, a sottolineare che l'origine del dramma di Rosaspina è tutto siglato al femminile, in quel punto di convergenza conflittuale fra un materno che dà la vita e uno che dà la morte. Eppure il clima emotivo di questa immagine non è angoscioso, i colori sono brillanti, le due F hanno le stesse dimensioni, a testimoniare che le due figure hanno parità di potere, inoltre la fata è sorridente e la regina è in atto di offrire Rosaspina al suo maleficio anziché proteggerla. La bambina sembra aver inconsciamente disegnato il significato simbolico di quanto narrato dalla fiaba, cogliendo, piuttosto che la netta polarizzazione fra bene e male, l'inevitabilità di un'ambivalenza e la necessità per Rosaspina di essere esposta all'incontro fra questi due sapere affinché l'esperienza possa procedere.

Nel secondo disegno (Fig. 5) invece la stessa scena viene siglata con simboli fallici che evocano uno scontro fra due rappresentazioni antinomiche del maschile vincente/perdente. È il re a tenere in braccio la bambina. La fata, sebbene abbia lunghi capelli, ha le fattezze di un uomo e avanza minacciosa, col volto infuocato di rabbia, verso il re che spalanca gli occhi e la bocca in preda al terrore. In alto incorniciano la scena tre stendardi con le lance. Nel disegno sembra raffigurata la netta opposizione fra una versione maschile potente e un'altra impotente. In particolare le braccia delle due figure danno la cifra della presenza-assenza del fallo: la bacchetta della fata-uomo, da cui esce una sorta di lunghissimo ago, è la continuazione del suo braccio proteso, in atto di trafiggere la piccola; al contrario il re, inerme, può contare soltanto su un moncherino, che lo priva di un'efficace funzione protettiva sulla piccola Rosaspina.

La lettura interpretativa dei disegni non viene ovviamente restituita né ai bambini, né agli insegnanti, ma ci è utile come sponda documentale per ulteriori ricerche sull'uso della fiaba in ottica psicoanalitica e consente spunti di riflessione durante l'incontro intermedio con gli insegnanti laddove siano loro a richiedere un confronto sull'articolazione affettiva del gruppo.

In nessuna delle classi che hanno partecipato al progetto è mai successo che mancasse fra gli elaborati dei bambini un elemento chiave della fiaba. In questo senso la versione collettiva a distanza, proprio come quella in presenza, risulta simile a un esperimento di letteratura potenziale in cui la creatività e la fantasia trovano stimolo nel rispetto

di regole e vincoli strutturali⁵⁵. La storia della classe è incredibilmente vecchia e nuova, un paese linguistico in cui la tradizione incontra l'innovazione:

“Mi ha colpito molto il fatto che pur essendo divisi e senza essersi sentiti per telefono, abbiamo tutti preso in carico una piccola parte della storia, quindi, tutti i disegni sono stati diversi, siamo riusciti, mettendoli insieme, a creare la storia nel suo completo”. (M5)

4.3. *Versione collettiva e inclusione*

Una delle specificità del lavoro proposto, in presenza e a distanza, è quella di promuovere la cooperazione all'interno della classe, attivando nel grande gruppo alcuni elementi tipici dei piccoli gruppi previsti dal *cooperative learning*. Ci riferiamo in particolare alla percezione degli alunni di essere ciascuno soggetto indispensabile alla costruzione di una storia comune⁵⁶ e all'equità della partecipazione⁵⁷. L'esperienza in presenza ha mostrato che anche i bambini portatori di un disagio o di un bisogno educativo speciale⁵⁸ riescono ad esprimersi⁵⁹.

Per osservare quanto accaduto nell'esperienza a distanza, partiamo da una considerazione preliminare: in questo lavoro l'uso della tecnologia è circoscritto al collegamento alla piattaforma e all'ascolto della fiaba. Non è previsto nessun altro compito da svolgere online: la scrittura o il disegno avvengono offline. Portiamo ora l'esempio del disegno di una bambina con disabilità certificata che ha rappresentato la festa del battesimo di Rosaspina (Fig. 6): le fate, i regali genitori, la bambina e tanti fiori colorati. La fiaba letta alla classe insisteva sull'allegria e la gioia della festa in onore di una bambina tanto attesa. Nella sua classe nessun altro, oltre lei, ha raccolto questa scena, mentre altri passaggi cruciali (il maleficio, il fuso, il principe, il risveglio) hanno trovato molteplici illustratori o narratori. Il suo disegno è diventato quindi un tassello

⁵⁵ Cfr. R. Aragona (a cura di), *Oplepiana, dizionario di letteratura potenziale*, Bologna, Edizioni Zanichelli, 2002.

⁵⁶ Cfr. D. Johnson, R. Johnson, E. Holubec, tr. it., *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson, 2015.

⁵⁷ Cfr. S. Kagan, *Apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, tr. it., Roma, Edizioni Lavoro, 2000.

⁵⁸ Cfr. T. Zappaterra, *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, Edizioni ETS, 2010.

⁵⁹ A. Gasparini, *Re porco e i bambini narratori*, cit.

lo fondamentale per la realizzazione della versione collettiva, con il suo contributo la festa di corte si è guadagnata un'immagine e dunque ha occupato un posto mancante nella narrazione di gruppo.

La presenza di bambini che non parlavano e non capivano la lingua italiana ha invece aperto la questione sul linguaggio visivo. Nel lavoro a distanza, ancora più che in presenza, non ci si è limitati a usare il linguaggio verbale: nella narrazione della fiaba sono state utilizzate anche le immagini e si è lasciato scegliere agli alunni se scrivere o disegnare. L'ambiguità artistica delle *silhouettes* di Rackham⁶⁰, lungi dal configurarsi come una confusione, ha prodotto un'apertura di senso per tutti⁶¹ e una possibilità di comprensione e di parola per chi non padroneggia l'italiano.

4.4. *La gestione del rumore online*

Ormai da qualche anno si parla di “saggezza digitale”⁶², concetto che supera quello più noto di “nativi digitali”⁶³. Prensky propone una tassonomia per livelli di expertise digitale piuttosto che per appartenenza generazionale: i saggi digitali sono coloro che, giovani o vecchi, usano in modo critico e responsabile le tecnologie; sono contrapposti agli abili digitali, soggetti che possiedono grande dimestichezza e familiarità tecnica con i vari dispositivi, i “classici smanettoni”⁶⁴. Nella nostra esperienza gli alunni appartenevano alla seconda categoria: erano in grado di usare appropriatamente la chat, silenziare i microfoni, escludere le telecamere, alzare la “mano digitale”, ecc.

Quando il contenuto di un'attività didattica, la fiaba antica e popolare in questo caso, innesca una reazione e un meta-pensiero fortemente emotivi, diventa fondamentale la cura della libera espressione e della libera partecipazione. Ciò implica negli insegnanti la capacità di moderare gli interventi e gli scambi in modo da salvaguardare queste libertà anche a distanza.

⁶⁰ Cfr. C. S. Evans, A. Rackham, *La bella addormentata*, cit.

⁶¹ Cfr. M. Dallari, *Le arti e l'educazione estetica*, in “Quaderni della Siem”, 10, 1996, pp. 11-22.

⁶² Cfr. M. Prensky, *La mente*, tr. it., *Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Erickson, 2013.

⁶³ Cfr. M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, in “On the Horizon”, 5, 2001, pp. 1-6.

⁶⁴ M. Ranieri, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Pisa, Edizioni ETS, 2011, p. 63, nota 3.

Immaginiamo di essere a scuola e di aver appena mostrato a una classe la versione collettiva: dopo un breve silenzio qualcuno comincia a parlare e allora le voci di tutti tendono a sovrapporsi, a interrompersi, l'assenza di turnazione è la regola. Si tratta di fenomeni che gli insegnanti normalmente in aula riescono solo ad attenuare, non a eliminare: gli alunni hanno la possibilità di continuare a esprimersi e contemporaneamente di imparare il rispetto dell'espressione altrui. A distanza l'azione degli insegnanti è la stessa, ma gli strumenti digitali a disposizione in questo senso sono troppo efficienti: consentono infatti di azzerare il rumore.

Accendere i microfoni solo dopo aver alzato digitalmente la mano, e aver ricevuto il consenso a parlare, non favorisce l'espressione immediata e spontanea. Così come impedire l'uso della chat, nella quale i bambini traducono i tipici scambi orali dell'aula, limita la vivacità e il calore dell'ambiente di apprendimento.

Certamente, spegnendo i microfoni, gli insegnanti si preoccupano di eliminare i rumori di fondo, ma per un'attività come quella proposta il rischio è di ingessare il clima di partecipazione. Tutto ciò che normalmente viene stigmatizzato come confusione in realtà fornisce un'importante conferma della presenza del gruppo, della sua molteplicità di voci vive. Se gli scambi vengono adeguatamente moderati, i diversi piani di parola (coppie, sottogruppi, discorsi a latere) contribuiscono a creare un ambiente di apprendimento credibile e non falsato da un'errata netiquette che, rincorrendo una riproduzione fedele dell'aula scolastica, rischia di allontanarsene irrimediabilmente.

Può aiutare, al fine di comprendere l'importanza del rumore, pensare all'esperienza che ci arriva direttamente dal campo della musica digitale dove già dagli anni '80 esiste un protocollo standard di interfacciamento digitale/analogico⁶⁵; questo protocollo (chiamato MIDI da *Musical Instrument Digital Interface*) permette di comporre e suonare una musica fin troppo perfetta tanto da aver creato la necessità di una funzione opposta alla quantizzazione, chiamata *humanize*⁶⁶, che letteralmente umanizza una traccia musicale “troppo” pulita, quindi poco credibile.

⁶⁵ Cfr. R. Diduck, *Mad Skills. MIDI and Music Technology in the XXth Century*, London, Watkins Media, 2018.

⁶⁶ Cfr. il brevetto della funzione *humanize*: H. Hennig, R. Fleischmann, F. Theis, T. Geisel, Erfinder; Max-Planck-Gesellschaft München (DE), Rechtsnachfolger, *Method and Device for Humanizing Musical Sequences*, United States Patent US 7,777,123 B2, 2010 August 17.

Non entriamo ulteriormente nel merito dell'umanizzazione degli ambienti virtuali, preme però sottolineare che questi ultimi impongono un ripensamento sul fare didattico, e anche sugli obiettivi di ciascun docente.

4.5. *Alcune considerazioni per la conduzione dell'attività*

L'attività che abbiamo presentato, nel corso degli anni, è stata realizzata in presenza anche da insegnanti della scuola, avvalendosi di alcune indicazioni valide anche per il progetto a distanza. Un insegnante di Castel Mella, nell'inviarci i disegni e gli scritti dei bambini, si scusa immediatamente con noi per gli innumerevoli errori ortografici commessi dai suoi alunni, nonostante avessimo già ampiamente specificato il tipo di lavoro e di obiettivo.

Non dobbiamo dimenticarci che ogni soggetto implicato in un mestiere, soprattutto se si tratta di un mestiere di cura o di educazione, deposita nel ruolo affidatogli delle aspettative. Sebbene non sia ovviamente richiesta una competenza psicoanalitica agli insegnanti per la realizzazione del progetto, un minimo di indirizzo sull'uso della fiaba in ottica psicoanalitica potrà risultare prezioso: sia per creare una disposizione interna in cui mettere temporaneamente da parte il proprio ideale di insegnante, le proprie abituali valutazioni e giudizi sugli allievi; sia per ravvedere negli scritti e nei disegni le componenti fantasmatiche inconsce che si legano ai contenuti della fiaba.

Altre indicazioni riguardano: un impegno nella lettura ad alta voce, quindi la disponibilità a coinvolgersi personalmente nell'estetica dell'interpretazione, che favorisce l'attenzione e il coinvolgimento; un impegno nella fase di costruzione della versione collettiva che permetta di dare a tutti i contenuti il giusto rilievo; se un alunno, in genere disattento in classe, ha lavorato al progetto con entusiasmo, si dovrà prestare particolare attenzione a valorizzare il suo contributo senza però enfatizzarlo⁶⁷.

5. *Prospettive di ricerca*

Il lavoro in presenza sulla versione collettiva ha rappresentato il contesto adeguato a far emergere il narratore potenziale della classe e

⁶⁷ Cfr. A. Gasparini, *Scuola: decalogo per sperimentare la versione collettiva*, cit.

contemporaneamente ha fatto registrare un incremento della partecipazione da parte dei bambini, e in particolare di quelli che mostravano piccole o grandi difficoltà nell'espressione di sé. A prescindere dalla posizione abitualmente occupata nel campo relazionale del gruppo classe, ciascuno partecipa all'attività con uguale dignità di rappresentazione ed esistenza trovando un "pertugio" nella versione collettiva in cui sentirsi, importante e necessario.

Avendo verificato che, con alcune accortezze di cui abbiamo parlato, il funzionamento del lavoro è analogo in presenza e a distanza, adesso il nostro obiettivo è quello di osservare se l'attività a distanza agisca sull'investimento affettivo come quella in presenza.

In particolare la nostra ipotesi è che, a prescindere dal mezzo utilizzato, lo specifico lavoro di cui stiamo parlando, agisca come stimolo motivante⁶⁸ per l'apprendimento, non solo attivando la dimensione della coscienza, ma anche permettendo alle parti "anarchiche", siano esse creative o disturbanti, di emergere.

Quando parliamo di influenza sulle componenti affettive degli alunni, intendiamo considerare la relazione che lega l'alunno alla scuola e al docente, intendiamo cioè focalizzarci sulla relazione educativa⁶⁹, intesa come "l'insieme dei rapporti sociali che si stabiliscono tra l'educatore e coloro che egli educa, per andare verso gli obiettivi educativi, in una data struttura istituzionale, rapporti che posseggono delle caratteristiche cognitive e affettive identificabili, che hanno uno svolgimento e una storia"⁷⁰. L'identificazione del campo di indagine e dell'obiettivo generale ha orientato la scelta su un metodo di ricerca che ci consentisse non solo di conoscere e descrivere un fenomeno, ma anche di comprenderlo⁷¹ osservandolo nel suo farsi. Abbiamo optato quindi per l'osservazione esperienziale⁷², che ha un basso grado

⁶⁸ Cfr. D. Lucangeli, *Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente, è possibile insegnare a «voler apprendere»?* , in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione" 134-135, 2011, pp. 237-246.

⁶⁹ Cfr. S. Lipani, *Strategie, metodi e finalità nella relazione educativa*, in "Scienze e Ricerche", 6, 2015, pp. 36-41.

⁷⁰ M. Postic, *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, tr. it., Roma, Armando Editore, 2006, p. 16.

⁷¹ Cfr. R. D'Ugo, *L'osservazione strutturata*, in M. Baldacci e F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Novara, De Agostini Scuola, 2013, pp. 161-190.

⁷² *Ibidem*, p. 169.

di strutturazione, prevedendo che il ricercatore registri le informazioni non durante ma dopo l'evento, con il vantaggio di partecipare in modo completo a quanto accade. In particolare ci riferiamo all'osservazione di orientamento psicoanalitico⁷³ che, nata come metodo di osservazione della relazione fra il bambino piccolo e la madre, “fornisce preziose indicazioni anche per l'osservazione della relazione educativa in generale”⁷⁴ e “solleva interessanti riflessioni sul rapporto tra osservatore e soggetti osservati: l'essenza dell'osservazione di tipo psicoanalitico consiste, infatti, nel dover guardare in due direzioni, verso l'esterno e verso l'interno nel medesimo tempo”⁷⁵, prestare cioè attenzione a quanto si vede, i comportamenti, e a quanto si sente o pensa, le proprie emozioni, la propria attività mentale, innescate dagli eventi osservati. Secondo noi la compresenza di queste due direzioni è fondamentale per tentare di comprendere qualcosa della complessità di un processo, quale quello dell'apprendimento a scuola, che pensiamo possa essere avvicinato solo con l'umiltà di un pensiero che considera alunni, insegnanti, esperti e ricercatori tutti come parte integrante di un unico gruppo.

Riferimenti bibliografici

Aldi G., *Educare con le fiabe. Come sviluppare l'intelligenza emotiva nei bambini*, Milano, Edizioni Enea, 2014

Aragona R. (a cura di), *Oplepiana, dizionario di letteratura potenziale*, Bologna, Edizioni Zanichelli, 2002

Ardizzi M. et alii, *Audience Spontaneous Entrainment During the Collective Enjoyment of Live Performances: Physiological and Behavioral Measurements*, in “Sci Rep”, 10, 2020, <https://doi.org/10.1038/s41598-020-60832-7>, 25/01/2021

Baralla R., *Fiaba, psicoanalisi, apprendimento. Un approccio qualitativo e una verifica quantitativa nella scuola dell'obbligo*, Tesi di laurea, Università degli Studi di Firenze, a.a. 2002-2003

Basile G., *L'orsa*, in *Lo cunto de li cunti*, 2 tomi, Roma, Salerno, 2013, tomo I, pp. 358-375

Basile G., *Prezzemolina*, in *Fabulando. Carta fiabesca della successione*, <http://www.fairitaly.eu/joomla/Fabulando/Prezzemolina/Prezzemolina-IT.html>, 2014, 25/01/2021

⁷³ Cfr. S. Isaacs, *Il metodo osservativo e il metodo psicoanalitico*, in V. Bonamino e B. Iaccarino (a cura di), *L'osservazione diretta del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989, pp. 23-40.

⁷⁴ S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Paravia Bruno Mondadori Editori, 2000, p. 102.

⁷⁵ *Ibidem*.

Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1977

Bial H. (ed.), *The Performance Studies Reader*, London-New York, Routledge, 2004

Binanti L. (a cura di), *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Catanzaro, Rubbettino, 2001

Bion W. R., *Esperienze nei gruppi*, tr. it., Roma, Armando Editore, 2013

Bortoletti F. (a cura di), *TEATRO E NEUROSCIENZE L'apporto delle neuroscienze cognitive a una nuova teatrologia sperimentale*, in "Culture Teatrali", 24, 2007

Brown R., *Psicologia sociale dei gruppi*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2000

Bruner J., *La ricerca del significato*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1992

Bruno D. D., *La fiaba perfetta. La lettura della fiaba popolari e il loro uso in una visione psicoanalitica*, Milano, FrancoAngeli, 2016

Bruno R. T., *Insegnare con la letteratura fiabesca. Introduzione teorica e applicazione pratica*, Ancona, Raffaello Libri, 2018

Cambi F., Landi S., Rossi G., *La magia della fiaba. Itinerari e riflessioni*, Roma, Armando, 2010

Collodi C., *La bella addormentata nel bosco*, in *I racconti delle fate*, Milano, Adelphi, 1976, pp. 12-25

Dallari M., *La fiaba intenzionale per una pedagogia della fiaba e della contro-fiaba*, Firenze Nuova Italia, 1980

Idem, *Le arti e l'educazione estetica*, in "Quaderni della Siem", 10, 1996, pp. 11-22.

de Saussure F., *Corso di linguistica generale*, (CLG, 159), tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2005

Diduck R., *Mad Skills. MIDI and Music Technology in the XXth Century*, London, Watkins Media, 2018

Di Palma D., Belfiore P., *Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid-19, un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello studente*, in "Formazione & Insegnamento", 2, 2020, pp. 169-179

D'Ugo R., *L'osservazione strutturata*, in M. Baldacci e F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Novara, De Agostini Scuola, 2013, pp. 161-190

Evans C. S., Rackham A., *La bella addormentata*, in *Il fuso e la scarpetta. La bella addormentata e Cenerentola*, tr. it., Roma, Donzelli, 2009, pp. 2-98

Freud S., *Psicopatologia della vita quotidiana*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1971

Idem, *Il motto di spirito*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1975

Idem, *Il motivo della scelta degli scrigni*, in *Totem e Tabù e altri scritti*, OSF 7, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1977, pp. 205-218

Idem, *Tecnica della psicoanalisi*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1976

Idem, *Saggi sull'arte la letteratura e il linguaggio*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1991

Idem, *L'interpretazione dei sogni*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2011

Idem, *Materiale fiabesco nei sogni*, in *Totem e Tabù e altri scritti*, OSF 7, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1975, pp. 193-201

Gasparini A., *Re porco e i bambini narratori*, in Aa.Vv., *La crescita misconosciuta*, Pisa, ETS, 1997, pp. 195-249

Eadem, *L'orologio e la gemma, ovvero la cotica clamorosa*, in Aa. Vv., *Percorsi incantati. Viaggi, viaggiatori, percorsi di crescita nella letteratura per l'infanzia*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1999, pp. 61-74

Gioielli M., *L' tacc' taccun' d' Maria d' Legna*, in *Fiabe, leggende e racconti popolari del Sannio*, Isernia, Cosmo Iannone Editore, 1993, pp. 456-462

Gramsci A., *Rosaspina, ossia la bella addormentata nel bosco*, in *Favole di libertà. Traduzioni dalle fiabe dei Fratelli Grimm*, Firenze, Vallecchi, 1980, pp. 59-60

Guarnerio P. E., *Primo saggio di novelle popolari sarde*, in "Archivio per lo studio delle tradizioni popolari", 2, 1883, pp. 21-25

Hennig H., Fleischmann R., Theis F., Geisel T., Erfinder; Max-Planck-Gesellschaft München (DE), Rechtsnachfolger, *Method and Device for Humanizing Musical Sequences*, United States Patent US 7,777,123 B2, 2010 August 17

Isaacs S., *Il metodo osservativo e il metodo psicoanalitico*, in V. Bonamino e B. Iaccarino (a cura di), *L'osservazione diretta del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989, pp. 23-40

Johnson D., Johnson R., Holubec E., *Apprendimento cooperativo in classe*, tr. it., Trento, Erickson, 2015

Jung C. G., *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1977

Kagan S., *Apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, tr. it., Roma, Edizioni Lavoro, 2000

Lacan J., *Il mito individuale del nevrotico* (1953), in A. Di Ciaccia (a cura di), *Il mito individuale del nevrotico*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 1986, pp. 13-29

Lipani S., *Strategie, metodi e finalità nella relazione educativa*, in "Scienze e Ricerche", 6, 2015, pp. 36-41

Lucangeli D., *Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente, è possibile insegnare a "voler apprendere"?*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione" 134-135, 2011, pp. 237-246

Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Paravia Bruno Mondadori Editori, 2000

Oulipo, *La letteratura potenziale (Creazioni, ri-creazioni, ricreazioni)*, Bologna, CLUEB, 1985

Perrault C., *Griselidis Nouvelle avec le Conte de Peau d'Asne et celui des Souhaits ridicules*, Paris, La Veuve de Jean Baptiste Coignard, 1694, pp. 2-36 (II), <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k852355x/f118.planchecontact.r=Perrault%20Griselidis%20Peau%20d'asne%20Souhaits%20ridicules>, 25/01/2021

Postic M., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, tr. it., Roma, Armando Editore, 2006

Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, in "On the Horizon", 5, 2001, pp. 1-6

Idem, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, tr. it., Trento, Erickson, 2013

Propp V. Ja., *Morfologia della fiaba*, tr. it., Torino, Einaudi, 2000

Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Pisa, Edizioni ETS, 2011

Ranieri M., Gaggioli C., Kaschny Borges M., *La didattica alla prova del Covid-19 in Italia. Uno studio sulla Scuola Primaria*, in "Práxis Educativa", 15, 2020, pp. 1-20

Rodari G., *La grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973

Idem, *Esercizi di fantasia*, Roma, Editori Riuniti, 1981

Sanga G., *La fiaba. Morfologia, antropologia e storia*, Padova, Cluep, 2020

Schechner R., *Performances Studies: An Introduction*, London-New York, Routledge, 2002

Spitz R. A., *Il no e il sì. Saggio sulla genesi della comunicazione*, tr. it., Roma, Armando, 1975

Straparola G., *Re Porco*, in C. Chellini, A. Gasparini (a cura di), *Sorgente di meraviglie, Fiabe antiche e popolari nei diversi idiomi d'Italia. Veneto*, Santarcangelo, Foschi Editore, 2018, pp. 106-125

Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2001

von Franz M., *Le fiabe interpretate*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1980

Eadem, *Il femminile nella fiaba*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2009

Zappaterra T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, Edizioni ETS, 2010

Figure

Fig. 1: Rosaspina pittrice (M15-Rosaspina)



Fig. 2: Principe ammira Rosaspina (F5-Rosaspina)

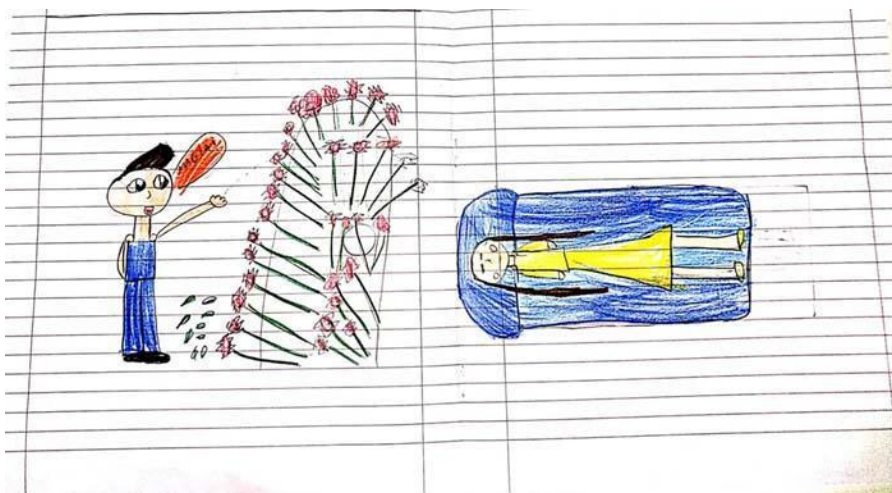


Fig. 3: Fuga dall'orca (M4-Prezzemolina)



Fig. 4: La maledizione (F6-Rosaspina)



Fig. 5: La maledizione (M1-Rosaspina)



Fig. 6: Il battesimo (simo (F5-Rosaspina)

