

Il metodo della versione collettiva delle fiabe di tradizione popolare come strumento di promozione del benessere¹

The Collective Version Method of Traditional Folktales as a Tool for Promoting Well-being

CLAUDIA CHELLINI, CATIA CANTINI*

RIASSUNTO: La fiaba di tradizione popolare è per i bambini un formidabile strumento di crescita, promuovendo apprendimento, salute e benessere: il suo ricco potenziale può trovare molte possibilità di applicazione, tra cui il metodo della versione collettiva, volto all'educazione socio-affettiva e alla libera espressione di sé. Il contributo presenta i risultati di una ricerca-formazione condotta nella scuola del primo ciclo, che mostrano un miglioramento negli alunni anche in termini di benessere.

PAROLE—CHIAVE: fiaba, versione collettiva, benessere, libertà espressiva.

ABSTRACT: Traditional folktales constitute a powerful instrument for children's growth, fostering learning, health, and well-being. Their rich potential offers numerous application modalities, including the collective retelling method, aimed at socio-affective education and the unfettered expression of self. This contribution presents the results of a participatory research conducted within the primary education cycle, demonstrating improvements in pupils, notably also in terms of well-being.

KEY—WORDS: fairy tale, collective version, well-being, freedom of expression.

* Istituto Nazionale di documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire),

1. Pur essendo l'articolo frutto di un lavoro comune, i paragrafi 1 e 3 sono da attribuirsi a C. Chellini, i paragrafi 2 e 4 a C. Cantini.

1. Introduzione

Perché una storia riesca realmente a catturare l'attenzione del bambino, deve divertirlo e suscitare la sua curiosità. Ma per poter arricchirne la vita, deve stimolare la sua immaginazione, aiutarlo a sviluppare il suo intelletto e chiarire le sue emozioni, armonizzarsi con le sue ansie e aspirazioni, riconoscere appieno le sue difficoltà, e nel contempo suggerire soluzioni ai problemi che lo turbano. In breve, essa deve toccare contemporaneamente tutti gli aspetti della sua personalità, e questo senza mai sminuire la gravità delle difficoltà che affliggono il bambino, anzi prendendone pienamente atto, e nel contempo deve promuovere la sua fiducia in se stesso e nel suo futuro. (Bettelheim, 2008, pp. 10-11)

Le storie di cui parla Bettelheim in questo brano tratto da *Il mondo incantato* sono quelle che i bambini trovano, prosegue lo psicoanalista, «più soddisfacenti di tutte le altre storie dell'infanzia» (p. 12) e che Thompson definisce «fiabe di tradizione popolare» (2016). Si tratta di quelle storie che, apparse in forma scritta per la prima volta nella raccolta cinquecentesca *Le piacevoli notti* (Straparola, 2000) e stabilitesi come genere nel Seicento grazie a *Lo cunto de li cunti* (Basile, 2013) e *Le contes de ma mère l'Oye* (Perrault, 1697), furono narrate oralmente per secoli, dal Mediterraneo all'Islanda dagli Urali al Portogallo (e oltre), nelle aie contadine come alla corte del Re Sole, da narratori analfabeti come da colti scrittori, da uomini e più spesso da donne, a grandi e piccini. Queste storie trovarono poi una forma scritta nelle numerosissime raccolte date alle stampe in tutta Europa tra l'Ottocento e la Prima Guerra Mondiale, grazie al paziente lavoro di studiosi di cultura popolare, appassionati, insegnanti.

Queste fiabe hanno una struttura narrativa e un portato simbolico che si sono costruiti nel processo di narrazione e ri-narrazione, sedimentandosi nella cultura, in uno scambio continuo fra scritto e orale, in entrambe le direzioni. Sono racconti di meraviglie, in cui «le due dimensioni – il naturale, il terreno, e il soprannaturale, magico-mitico – [...] si intersecano senza difficoltà e quasi senza cesure» (Dekker et al., 2001, p. X), ma in cui la dimensione ultramondana pur avendo un posto centrale per il percorso dell'attante protagonista, poi scompare e non se ne sa più nulla, perché la fiaba di tradizione popolare inizia in un orizzonte umano ed è nell'orizzonte umano che ha il suo lieto fine. Grazie a queste caratteristiche e all'elaborazione e ri-lavorazione realizzata nel tempo e nello spa-

zio, questo genere narrativo ha una capacità proiettiva potente, per cui il bambino rivede le proprie istanze nella storia che ha ascoltato, perché «la fiaba [...] prende molto sul serio le ansie e i dilemmi esistenziali e s'ispira direttamente ad essi: il bisogno di essere amati e la paura di non essere considerati, l'amore della vita e la paura della morte» (Bettelheim, 2008, p. 16). E così, il bambino può riconoscerli, e riconoscere se stesso nei panni di Cenerentola o Giovannin senza paura, imparando non «la sua prima idea di mostro» ma «la sua prima chiara idea della possibilità di sconfiggere il mostro» (Chesterton, 1909, p. 102, tr. nostra).

2. La fiaba di tradizione popolare come spazio di cura

Nell'*epoca delle passioni tristi* (Benasayag & Schmit, 2006), in cui cala la felicità dei giovani, come indicato nel rapporto WHR della Oxford University (Helliwell et al., 2024), parlare di benessere a scuola equivale a riconnettere l'apprendimento alla qualità della vita. A tal fine, le fiabe possono svolgere un ruolo prezioso. Oltre a quelle di tradizione popolare, ce ne sono altri tipi: d'autore, moderne e contemporanee, filosofiche, allegoriche, fantastiche e urbane (le *urban fairytales*). Molte di queste possono essere usate per trasmettere ai bambini insegnamenti sui corretti stili di vita: alimentazione sana, attività fisica e movimento, igiene, sonno e riposo, salute mentale ed emozionale, cura di sé, ecc. Non così le fiabe di tradizione popolare, che si distinguono per più aspetti. Narrate da secoli per intrattenimento, esse mostrano modelli di comportamento ma non hanno di solito una morale esplicita (Trecani, 2018): la morale, se ve n'è una, risiede nel messaggio, implicito e non centrale, che ognuno nel proprio intimo ricava dalla storia. La fiaba di tradizione popolare è un racconto collettivo anonimo la cui paternità non è identificabile: semmai lo è il nome dei grandi raccoglitori, come Charles Perrault, ma essa resta esente dall'attribuzione di autorialità e dall'identificazione di una "versione ufficiale" più vera di altre. Ogni storia esiste in più versioni, ciascuna dotata di pari dignità: ciò la rende congeniale all'odierno paradigma del sapere, basato non più su metodi di insegnamento trasmissivi e nozionistici, bensì sull'apprendimento attivo e partecipativo, in coerenza con l'evoluzione del dibattito psicopedagogico contemporaneo. A darne conto, è un'ampia letteratura. Illustri pedagogisti del Novecento si sono opposti alle metodologie didattiche basate sulla trasmissione passiva

di nozioni e precetti, anziché sull'esperienza diretta, ridefinendo l'apprendimento come un processo attivo e partecipativo centrato sul discente (Montessori, 1909; Dewey, 1916; Freinet, 1946; Freire, 1968). L'idea è che si apprende meglio quando si sta bene. Il tema è stato esplorato da più angolazioni, focalizzando l'attenzione di volta in volta su aspetti diversi: la necessità di soddisfare bisogni fondamentali come la sicurezza emotiva, l'appartenenza e l'autostima (Maslow, 1954); l'importanza di un ambiente di apprendimento empatico e non giudicante per favorire la crescita personale e l'apprendimento autentico (Rogers, 1961); la natura molteplice dell'intelligenza umana e il ruolo dell'equilibrio emotivo nel successo scolastico (Gardner, 1983); la centralità dell'intelligenza emotiva e dell'empatia (Goleman, 1995) l'effetto delle emozioni positive, che ampliano l'attenzione e favoriscono la costruzione di risorse cognitive e sociali preziose per imparare (Fredrickson, 2000, 2001, 2004); il ruolo della motivazione (Deci & Ryan, 1985, 2000; Keller, 1987), ecc. In seguito, sono stati sviluppati appositi modelli e programmi, come il PERMA² (Seligman, 2011) o il SEL³ (CASEL⁴). Quest'ultimo, in particolare, è un interessante *framework* che promuove l'acquisizione, il rafforzamento e la pratica delle competenze socio-emotive ritenute essenziali per lo sviluppo individuale, il benessere e il successo personale. Allo stato attuale, una mole inesauribile di studi e contributi di respiro internazionale ha approfondito l'indagine sul tema, confermando l'esistenza di una correlazione positiva tra il benessere socio-emotivo e il rendimento scolastico degli studenti: nelle diverse fasce di età e discipline (Durlak et al., 2011; Ashdown & Bernard, 2012; McConnell & Eva, 2012; Morganti et al., 2019; Palmas et al., 2022; Cipriano et al., 2023; Marrone et al., 2024; Siebecke, 2024; Wang et al., 2025). Oggi sappiamo che memorizzare i concetti trasmessi a lezione è importante, ma non basta: il pensiero non ha alcun potere trasformativo se non tocca nel profondo, se non si crea quello stato di *Flow* che ci vede completamente immersi in ciò che si fa (Csíkszentmihályi, 1990).

2. Acronimo di: *Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment* (emozioni positive, impegno, relazioni, significato e realizzazione).

3. Acronimo di: *Social Emotional Learning* (apprendimento socio-emotivo).

4. Il *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* (CASEL), che rappresenta la massima autorità internazionale per il Programma SEL, ha delineato cinque competenze chiave fondamentali riferite a due ambiti principali, interpersonale e intrapersonale. Tali competenze sono: autoconsapevolezza (*self-awareness*); autogestione (*self-management*); consapevolezza sociale (*social-awareness*); capacità relazionali (*relation skills*); saper prendere decisioni responsabili (*responsible decision making*) (url: <https://pg.casel.org/>).

Sappiamo inoltre che l'atmosfera che si respira in classe, se positiva, è motivante e coinvolgente per gli studenti: riduce lo stress e il disagio, favorendo l'apprendimento (Freiberg, 1999). Un buon clima di classe è determinato in primis dalla qualità delle relazioni affettive, dalla motivazione a stare insieme, dall'apprezzamento reciproco e dal tipo di interazione che si crea sia tra pari che tra alunni e docenti (Polito, 2000, 2003). In tale scenario, la fiaba di tradizione popolare offre al bambino un formidabile spazio educativo e di cura: stimola la sua immaginazione e gli permette di sperimentare in forma giocosa la varietà di situazioni dell'esistenza umana, mettendolo in contatto con un mondo fatto di valori e di significati e spronandolo a scoprire gradualmente il proprio mondo interiore. I benefici che essa può apportare derivano da più fattori, evidenziati da studi e ricerche di vario ambito, a cui si può qui solo accennare. Vediamone alcuni.

2.1. Il fenomeno vocale

Spesso la fiaba è narrata da qualcuno che la racconta a voce alta: un aspetto importante. Sappiamo infatti che il nostro benessere è influenzato dalla qualità e dal tipo di suoni che ascoltiamo. L'ascolto incide sullo sviluppo del linguaggio e della comunicazione sin dalla gravidanza (Tomatis, 1963, 1981). La voce può favorire il benessere emotivo e psicofisico del bambino (Dallatomasina & Riboni, 2023), la comunicazione interpersonale e le interazioni sociali (Grant-Williams, 2002; Bhatara et al., 2014; Galvani, 2019; Magnani, 2020; Scott, 2022).

2.2. L'elemento magico

Come disse Gianni Rodari (1973), la fiaba è il luogo di tutte le ipotesi: un ponte tra i mondi. Essa pensa l'impensabile e narra l'indicibile. Le situazioni fiabesche, rispettando la visione magica del mondo, aiutano il bambino a esorcizzare incubi, placare inquietudini e superare paure, lasciandolo esplorare in sicurezza le emozioni più intense. La fiaba di tradizione popolare riflette temi universali, come la lotta tra il bene e il male, la solitudine, la speranza, l'amicizia, l'amore, l'ingiustizia, la rabbia e il coraggio, favorendo l'elaborazione simbolica dei conflitti interiori. L'ambientazione è indefinita, i personaggi stereotipati, il soprannaturale è accolto come parte del mondo. La fiaba tradizionale non è statica: è dinamica, in costan-

te evoluzione. Essa può essere concepita come l'espressione più pura dei processi psichici dell'inconscio collettivo, di cui rappresenta gli archetipi in forma semplice e concisa (Jung, 1977).

2.3. *La libertà espressiva*

La dimensione collettiva e anonima della fiaba di tradizione popolare implica una peculiare libertà espressiva, condizionata da pochi vincoli: gli attanti principali, le tematiche, la struttura morfologica (Propp, 1966).

Quando una storia è tramandata oralmente di generazione in generazione, diventa un contenitore flessibile che può essere adattato, arricchito e trasformato in base alle esigenze e le esperienze di chi racconta e di chi ascolta: a livello formale, emotivo e interpretativo. Nell'oralità, ogni narratore può personalizzarla, enfatizzando certi aspetti o modificandone altri, e ogni ascoltatore può interpretarne temi e simboli per poi rinarrare la storia adattandola al proprio sentire. Quando ci si può esprimere liberamente senza il timore di essere giudicati – con la parola, anche scritta (Pennebaker, 1990) o con l'arte (Cameron, 1998) – si creano spazi di auto-realizzazione, di elaborazione di sentimenti/pensieri e di connessione con gli altri in cui è possibile cercare un senso (Frankl, 1962) e che pongono quelle “condizioni di congruenza” (Rogers, 1946), autenticità e genuinità che sono fondamentali per il benessere e la crescita personale.

2.4. *La sospensione del giudizio*

A differenza di quanto accade in tante moderne storie per l'infanzia, nelle fiabe di tradizione popolare non vi è censura: il male non è rimosso né edulcorato, è onnipresente come la virtù. Non di rado, le trame includono atti truci e violenti, che possono sembrare poco adatti ai bambini: omicidi, stupri, pedofilia, smembramenti, antropofagia (Centini, 2023). Eppure, tale libertà ha i suoi vantaggi. Mostra il lato oscuro del carattere umano (Von Franz, 1995). Offre al bambino la possibilità di una catarsi emotiva preziosa per crescere:

la cultura dominante preferisce fingere, soprattutto quando si tratta di bambini, che il lato oscuro dell'uomo non esista, e professa di credere in un'ottimistica filosofia del miglioramento. La stessa psicoanalisi è vista

come un sistema per rendere facile la vita ma non era questo l'intendimento del suo fondatore. La psicoanalisi fu creata per consentire all'uomo di accettare la natura problematica della vita senza esserne sconfitto o cercare di evadere dalla realtà. Freud prescrive che soltanto lottando coraggiosamente contro quelle che sembrano difficoltà insuperabili l'uomo può riuscire a trovare un significato alla sua esistenza. Proprio questo è il messaggio che le fiabe comunicano al bambino in forme semplici: che una lotta contro le gravi difficoltà della vita è inevitabile, è una parte intrinseca dell'esistenza umana, che soltanto chi non si ritrae intimorito ma affronta avversità inaspettate e spesso immeritate può superare tutti gli ostacoli e alla fine uscire vittorioso (Bettelheim, 2008, p. 13).

Ciò comporta la sospensione del giudizio, una sorta di ancestrale *epochè*:

appare infatti evidente all'educatore più attento che sono proprio quelle parti della fiaba tradizionale che consideriamo diseducative, pericolose, o che comunque ci fanno paura, e delle quali quindi vogliamo liberarci esorcizzando anche il bambino, quelle che sono più apprezzate dal nostro ascoltatore, nelle quali egli si identifica e si ritrova con maggiore intensità emotiva, e dalle quali quindi trae, nel bene e nel male, il maggior «insegnamento possibile» (Dallari, 1980, p. 5).

2.5. Il senso di appartenenza

La fiaba di tradizione popolare promuove la crescita personale e l'autoconsapevolezza ma anche la connessione sociale e il senso di appartenenza a una comunità. Questo aspetto sembra ricorrere in altre forme narrative del folklore. Gli studi di settore le hanno osservate pervenendo ai medesimi risultati. Nel 1979 lo psicologo Giuseppe Costantino avviò una ricerca per verificare l'efficacia della *Cuento Therapy*, volta a migliorare il benessere dei ragazzi in difficoltà. Questo metodo, basato sulla narrazione di racconti del folklore (i *cuentos*) con eroi popolari, fu sperimentato per la prima volta con un gruppo di adolescenti portoricani problematici, provenienti da famiglie di emigrati negli Stati Uniti con basso status socioeconomico. La ricerca, durata sette anni, ne ha confermato la validità.

La terapia dei *cuentos*, applicata con tecniche di *role-playing*, ha permesso di entrare in relazione con il retroterra culturale dei ragazzi, contribuendo a ridurre l'ansia e l'aggressività; ha rafforzato in loro l'orgoglio per la

cultura di origine e le capacità di giudizio sociale, favorendo il processo di adattamento a una nuova cultura (Costantino et al., 1985; 1986). I ragazzi hanno fatto progressi e appreso meccanismi adattativi per affrontare lo stress. In seguito, altri studi, condotti su metodi simili, sono pervenuti agli stessi risultati, rilevando miglioramenti nell'autostima e nei problemi d'ansia, con progressi significativi anche nel rendimento scolastico (Ramirez et al., 2018). Similmente, il metodo della versione collettiva della fiaba di tradizione popolare promuove l'educazione socio-affettiva dei bambini, spronandoli in modo non intrusivo ad accostarsi in sicurezza a esperienze felici o traumatiche, a condividere le loro storie in un ambiente aperto e inclusivo, in modo da sentirsi accettati e rispettati dagli altri indipendentemente dalle loro caratteristiche e condizioni personali. In questo modo, essi possono rielaborare esperienze, pensieri ed emozioni, diventando più consapevoli di sé stessi e della realtà che li circonda.

3. Il metodo della versione collettiva: esperienze e risultati

La fiaba di tradizione popolare, con l'oralità che porta sempre con sé, anche quando è in forma scritta, rimanda immancabilmente al piacere della narrazione. Certamente ci raccontiamo storie sin dalla notte dei tempi per questioni funzionali alla sopravvivenza, al miglioramento delle condizioni di vita, alla prosecuzione della specie (Bruner, 2002; Gottschall, 2018), ma indistricabilmente intrecciato con tutto questo è il piacere della narrazione: dell'ascolto e del racconto. Il metodo della versione collettiva li rilancia entrambi. Prevede infatti l'ascolto da parte degli alunni di una fiaba della tradizione popolare, ma anche la ri-narrazione: ai bambini viene chiesto di raccontare scrivendo e/o disegnando la storia che hanno ascoltato. È fondamentale che l'insegnante non intervenga in nessuno dei due momenti: sono da evitare correzioni, valutazioni, spiegazioni di parole sconosciute e indicazioni su come realizzare gli elaborati. Si lascia quindi che la storia fluisca senza interruzioni e brusche uscite dal mondo finzionale «di grande densità emozionale» (Dallari, 2023, p. 93) creato dall'insegnante che legge «a cui sono invitati esclusivamente i protagonisti della relazione narrativa, in una dimensione di complice intimità» (*Ibidem*). Inoltre si consente al bambino di accedere al mondo dell'immaginario attraverso le proprie vie e i propri

strumenti, libero di interpretare o di non soffermarsi su ciò che non conosce o non comprende.

L'insegnante interviene invece quando, raccolti tutti gli elaborati, inizia la realizzazione della versione collettiva della fiaba, che si costruisce utilizzando esclusivamente parole e disegni dei bambini, così che ogni alunno sia rappresentato e che l'insegnante non corregga in nessun modo ciò che i bambini hanno prodotto. Si restituisce quindi la nuova fiaba alla classe, avendo cura di leggerla con la stessa partecipazione riservata alla fiaba da cui si è partiti (Carli *et al.*, 2021; Chellini, 2024).

Gli effetti sulla curiosità e sul coinvolgimento della classe e dei singoli alunni sono apprezzabili fin dalla prima esperienza: un ciclo di tre-cinque volte mostra risultati anche sugli apprendimenti e nell'ambito socio-affettivo e motivazionale.

In particolare, vogliamo qui portare due aspetti che riteniamo rilevanti ai fini del nostro discorso, basandoci su quanto rilevato durante la ricerca-formazione realizzata dall'Indire negli anni scolastici 2023/2024 e 2024/2025, che ha coinvolto docenti della primaria e secondaria di primo grado, e durante una precedente esperienza nella scuola primaria risalente alla primavera del 2020⁵. I due aspetti che abbiamo considerato sono le due caratteristiche principali del metodo: nessun intervento da parte dell'insegnante sugli elaborati degli alunni e la presenza di tutti i bambini nella versione collettiva.

3.1. Un "senso di libertà"

Credo che la sospensione del giudizio, come già da me evidenziato nei diari di bordo delle varie fiabe, abbia un ruolo fondamentale nel rasserenare i bambini, permettendogli di non vivere l'ansia della correzione o del tempo a disposizione, del confronto con gli altri o del giudizio di eventuali familiari. L'essere più sereni gli ha permesso di esprimersi e farò tesoro di quest'esperienza anche per le proposte didattiche quotidiane. (23/24-SF-IVP-3⁶)

5. Attualmente in corso di stampa un articolo sui risultati della ricerca-formazione a.s. 2023/24; sull'esperienza del 2020 vd. Carli *et al.*, 2021.

6. Composizione della codifica: anno scolastico, contesto in cui sono state rilevate le parole (incontri online -W, diario di bordo - DB, scheda iniziale - SI o finale - SF), classe e grado (primaria - P, secondaria di primo grado - S), numero d'ordine casuale.

Queste parole, scritte nella scheda di analisi complessiva dell'esperienza dalla stessa insegnante di IV primaria che nel webinar dedicato alla fiaba romanesca *Rana rana* ha parlato del "senso di libertà" con cui abbiamo voluto intitolare il presente paragrafo, racchiudono il contenuto della prima regola della versione collettiva: nessun intervento da parte dell'insegnante per indirizzare i significati o le ri-narrazioni degli alunni.

Il principio a cui ci si ispira è quello psicoanalitico della sospensione della funzione superegoica. Il Superio, una delle tre istanze psichiche individuate e descritte da Freud (1977) deriva dall'interiorizzazione dei codici comportamentali (regole, divieti, valori, ingiunzioni, ecc.) strutturatisi nel rapporto con l'autorità genitoriale e ha il compito di inibire l'emergere confuso delle istanze pulsionali (De Masi, 1989; Le Guen, 2013). Se è presente in modo ingombrante, come quando si esegue una prova o un compito che verrà valutato, può impedire che giungano a espressione le istanze creative. Sospendere quindi l'intervento magistrale del docente, e quindi la sua funzione superegoica, ha lo scopo di consentire ai bambini di "manifestare la propria unicità", come Scaramuzzo (2019, p. 57) definisce l'espressione di sé.

Sospendere la valutazione e l'intervento del docente è un'operazione non sempre facile: "È stato difficile svestirmi del mio ruolo di docente ma effettivamente il non intervenire sugli errori è stato efficace" (23/24-SF-VP-6). Ha contribuito infatti, come hanno rilevato i docenti stessi, alla costruzione di un clima in cui gli alunni hanno potuto provarsi nella narrazione e nella scrittura.

Sia nel testo scritto che nei disegni ho percepito quella sensazione di libertà espressiva ed artistica, il clima che si respirava era proprio fresco e rilassato (24/25-DB-IIIP-15c).

Sono rimasta colpita dal fatto che molti, non propriamente avvezzi alla scrittura, abbiano deciso di scrivere e non disegnare (24/25-SF-IVP-5h).

Alunni che solitamente effettuano brevi produzioni scritte perché consci della propria preparazione, non hanno avuto remore nello scrivere, poiché hanno maturato la convinzione di non sentirsi affatto giudicati nel corso dell'intera attività (24/25-SF-IS-13h).

3.2. “È bella perché è nostra”

Nella primavera del 2020, dopo aver visto e ascoltato la versione collettiva della sua classe, realizzata a distanza quando la scuola si era per così dire spostata a casa, un bambino di una scuola primaria di Castel Mella (BS) ha esclamato: «È bella perché è nostra».

Questo senso di appartenenza, che tutti gli insegnanti registrano nelle proprie classi, si incardina nel fatto che ciascuno può capire che la propria narrazione è un tassello fondamentale della narrazione di tutti. In questo senso la versione collettiva è un dispositivo che fa dell'inclusione il suo principio cardine: tutti gli alunni devono essere rappresentati, ogni elaborato (nel suo insieme o in parte) deve trovare una collocazione di senso nella nuova versione della classe.

Nell'esperienza del 2020 citata, in cui avevamo letto *Rosaspina*, una bambina con una disabilità certificata aveva fatto un disegno con dei fiori gialli e rosa posizionati lungo una U e delle figure umane approssimative e colorate⁷. Abbiamo interpretato il disegno come la raffigurazione della festa di battesimo durante la quale sono presenti le fate, oltre al re, alla regina e alla piccola Rosaspina. Nessuno nella classe aveva rappresentato questo momento festoso e l'elaborato della bambina ha trovato la sua collocazione a fianco degli altri, aggungendo un elemento mancante alla narrazione di tutti.

Anche in questo secondo anno della ricerca-formazione, i docenti hanno osservato la partecipazione attiva alla versione collettiva da parte di alunni portatori di problematiche di vario tipo:

In particolar modo mi ha colpito un alunno, con forti problemi emotivi e comportamentali, spesso oppositivi e aggressivi, con grandi paure nel confronto con gli altri e del giudizio: sembrava molto felice, e durante l'intervallo si è avvicinato per dirmi che il lavoro gli era piaciuto molto. (24/25-DB-VP-1b)

Ho notato la gioia negli occhi del bambino che è arrivato in Italia, e da noi, da pochissimo tempo, nel momento in cui è stato proiettato il suo disegno (24/25-DB-VP-1d).

Un episodio da segnalare è la partecipazione di Marta (nome di fantasia), bambina ucraina, che così come per la fiaba precedente lamentava di non avere «capito

7. http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/2020/Rosaspina_IVA_Castelmella_20.html

niente»; ma se nella prima lezione di lettura non aveva realizzato nulla, questa volta mi ha consegnato, inizialmente, il disegno di un personaggio di un suo portachiavi (un mostriciattolo), e in seguito un altro disegno - evidentemente ispirato dai lavori dei compagni - che invece aveva a che fare con la fiaba. Anche l'altro bambino ucraino arrivato a settembre, Filippo, a differenza della prima lettura ha partecipato (24/25-DB-IIIP-3c).

L'alunno con disabilità cognitiva, con un disturbo dello spettro autistico [...] si è manifestato nella collaborazione nel colorare con i compagni alcuni disegni (24/25-SF-IP-13h).

4. Conclusioni

A partire da un'analisi delle caratteristiche della fiaba di tradizione popolare, in particolare come promotrice di benessere, abbiamo descritto il metodo della versione collettiva a scuola, focalizzandoci su due elementi del metodo: la sospensione del giudizio, che favorisce la libertà espressiva, e l'inclusività, che stimola negli alunni il senso di appartenenza.

Dall'osservazione, tuttora in corso, emerge inoltre che l'applicazione di questo metodo favorisce l'acquisizione di altre abilità e competenze, riconducibili per lo più all'area disciplinare linguistico-artistico-espressiva e alla creatività, mostrando così un'ulteriore pista di studio e di sviluppo della ricerca.

Riferimenti bibliografici

- ASHDOWN D.M. & BERNARD M. *Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young Children?* «Early Childhood Educational Journal», 39(6), 2012, pp. 397-405, <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>
- BASILE G., *Lo cunto de li cunti*, Salerno editrice, Roma 2013.
- BHATARA A., LAUKKA P., LEVITIN D. *Expression of emotion in music and vocal communication*. «Frontiers in Psychology», 5, 2014, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00399>
- BENASAYAG M., SCHMIT G. Paris: *Les passions tristes: Souffrance psychique et crise sociale*. Editions La Découverte, Paris, 2006.

- BETTELHEIM B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* [1975], Feltrinelli, Milano 2008.
- BRUNER J. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza, Roma-Bari 2002.
- CAMERON J. *The Artist's Way*. TarcherPerigee (Penguin Group), Los Angeles 1998.
- CARLI G., CHELLINI C., CIONI L. *Alla scoperta del narratore potenziale di classe nella didattica a distanza*. «Ricerche pedagogiche», pp. 220-221, 2021, pp. 29-56.
- CENTINI M. *Fiabe criminali*. Edizioni Studio Tesi, Roma 2023.
- CHELLINI, C. *La fiaba come laboratorio espressivo*. In CHELLINI C, ROSA A. (A cura di), *Arte e creatività nella scuola italiana. Teorie, progetti, prospettive*, Carocci, Roma, 2024, pp. 195-202.
- CHESTERTON G.K., *The Red Angel*. In *Tremendous Trifles*, Methuen & Co, London, 1909, pp. 101-107.
- CIPRIANO C., STRAMBLER M., NAPLES L.H., HA C., KIRK M., WOOD M., SEHGAL K., ZIEHER A., EVELEIGH A., MCCARTHY M., FUNARO M., PONNOCK A., CHOW J.C. & DURLAK J. *The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*. «Child Development», 94(2), 2023, pp. 1-24. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- COSTANTINO G, MALADY R.G., ROGLER L.H. (Fordham University, Hispanic Research Center Monograph N. 12). *Cuento Therapy. Folktales as a Culturally Sensitive Psychotherapy for Puerto Rican Children*. NY, Waterfront Press 1985.
- *Cuento therapy: A culturally sensitive modality for Puerto Rican children*. «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 54(5), 1986, pp. 639-645, <https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.5.639>.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. NYC: Harper and Row 1990.
- DALLARI M. *Mi racconti? L'interazione narrativa da zero a sei anni*, Junior Bambini, Reggio-Emilia 2023.
- *La fata intenzionale*. La Nuova Italia, Firenze 1980
- DALLATOMASINA C., RIBONI E. *Giochiamo a scoprire il mondo*, Rizzoli, Milano 2023.
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, NYC 1985.

- *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. «American Psychologist», 55(1), 2000, pp. 68-78, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- DE MASI F. *Il super-io*, «Rivista Psicoanalitica», 3, 1989, pp. 393-431.
- DEKKER T., VAN DEL KOOI J., & MEDER T., *Dizionario delle fiabe e delle favole*, Mondadori, Milano 2001.
- DEWEY J. *Democracy and Education*. The MacMillan Company, New York 1916.
- DURLAK J.A., WEISSBERG R.P., DYMNIKI A.B., TAYLOR R.D. E SCHELLINGER K.B. *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. «Child Development», 82(1), 2011, pp. 405-432, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- FRANKL V. *Man's Search For Meaning*. Beacon Press, Boston 1962.
- FREDRICKSON, B.L. *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being*. Prevention & Treatment, 3(1), 2000, Article 1, <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*. «American Psychologist», 56, 2001, pp. 218-226, <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.218>
- *The broaden-and-build theory of positive emotions*. «Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences», 359(1449), 2004, pp. 1367-1377, <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- FREIBERG H.J. *School Climate*. Routledge, London, 1999.
- FREINET C. *La scuola moderna* [1946]. Loescher, Torino, 1963.
- FREIRE P. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, São Paulo, 1968.
- FREUD S. *L'Io e l'Es* (1922). In OSF IX, Boringhieri, Torino, 1977, pp. 471-520.
- GALVANI F. *Psicologia della Voce e del Canto*. Creative Common Publisher Amazon 2019.
- GARDNER H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, NYC 1983.
- GOLEMAN D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books, NYC 1995.
- GOTTSCHALL J. *L'istinto di narrare*, Bollati Boringhieri, Torino, 2018.
- GRANT-WILLIAMS R. *Voice Power*. Amacom, NYC 2002.
- HELLIWELL J.F., LAYARD R., SACHS J.D., DE NEVE J.E., AKNIN L.B., WANG S. (Eds.). *World Happiness Report 2024, Chapter 3*. Wellbeing Research Centre, University of Oxford, 2024, <http://doi.org/10.18724/whr-91bo-eko6>

- JUNG C.G. *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*. Bollati Boringhieri, Torino 1977.
- KELLER J.M. *Development and use of the ARCS model of instructional design*. «Journal of Instructional Development», 10, 1987, pp. 2–10, <https://doi.org/10.1007/BF02905780>
- LE GUEN C. *Dizionario Freudiano*, Borla, Roma 2013.
- MAGNANI S. *Io sono la mia voce*. Volontè & Co., Milano 2020.
- MARRONE R., LAM B., BARTHAKUR A., BRINKMAN S., DAWSON S. & GABRIEL F. *The Relationship between Wellbeing and Academic Achievement: A Comprehensive Cross-Sectional Analysis of System Wide Data From 2016-2019*. «Journal of Learning Analytics», 11(3), 2024, pp. 123-141, <https://doi.org/10.18608/jla.2024.8357>
- MASLOW A. *Motivation and Personality*. Harper & Row, NYC 1954.
- MCCONNELL M.M. & EVA K.W. *The importance of emotion in the acquisition and transfer of clinical skills and knowledge*. «Academic Medicine», 87(10), 2012, pp. 1316–1322, <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182675af2>
- MONTESSORI, M. *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Casa Editrice S. Lapi, Città di Castello 1909.
- MORGANTI A., SIGNORELLI A. & MARSILI F. *Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide*. «L'integrazione scolastica e sociale», 18(2), 2019, pp. 139-147.
- PALMAS C., MAURI C., SCIONTI N. & MARZOCCHI G.M. *Il benessere degli studenti tra autostima e rendimento scolastico*. «Ricerche di psicologia», 1, 2022, pp. 1-24, <https://doi.org/10.3280/rip20220a13718>
- PENNEBAKER J. *Opening Up*. HarperCollins Publishers, NYC, 1990.
- PERRAULT C., *Histoires, ou Contes du temps passé*, Barbin, Paris, 1697. Tratto da <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10545223/f11.item.zoom>
- POLITO, M. *Attivare le risorse del gruppo classe: nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Erickson, Trento 2000.
- *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare il benessere in classe e il successo formativo*. Erickson, Trento, 2003.
- PROPP V. *Morfologia della fiaba*. Einaudi, Torino 1966.
- RAMIREZ S.Z., SACHIN J., FLORES-TORRES L.L., ROXANNA P., RALPH C. *The Effects of Cuento Therapy on Reading Achievement and Psychological Outcomes of Mexican-American Students*. «Professional School Counseling», 12(3), 2018, <https://doi.org/10.1177/2156759X0901200308>

- RODARI G. *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.
- ROGERS C. *Significant aspects of client-centered therapy*. «Am Psychol.», 1(10), 1946, pp. 415-22, <https://doi.org/10.1037/h0060866>
- ROGERS C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Constable, London 1961.
- SCARAMUZZO G. *Pedagogia dell'espressione: la ratio di una disciplina inattuale*. In Caputo M., Pinelli G., *Pedagogia dell'espressione artistica*, FrancoAngeli, Milano, 2019, pp. 56-67.
- SCOTT S. *Insights, Considerations, and Suggestions for the Practitioner-Researcher in Voice Studies*. «Voice and Speech Review», 18(2), 2022, pp. 146-165, <https://doi.org/10.1080/23268263.2022.2137972>
- SELIGMAN, M.E.P. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press 2011.
- SIEBECKE, D.E. *Does social well-being predict academic resilience and achievement? Analysis of Swedish PISA 2018 data*. «Eur J Psychol Educ», 39(3), 2024, pp. 2105-2128, <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00762-w>
- STRAPAROLA G., *Le piacevoli notti*, Salerno editrice, Roma 2000.
- THOMPSON S., *La fiaba della tradizione popolare [1946]*, Il Saggiatore, Milano 2016.
- TOMATIS A. *La Nuit Utérine*. Stock, Paris 1981.
- *L'Oreille et le Langage*. Éditions du Seuil, Paris 1963.
- TRECCANI. *Fiaba*. In *Treccani.it thesaurus*, 2018. Tratto da <https://www.treccani.it/vocabolario/fiaba/>
- VON FRANZ M.L. *L'ombra e il male nella fiaba*. Bollati Boringhieri, Torino 1995.
- WANG X., WAN JAAFAR W.M. & SULONG R.M. *Building better learners: exploring positive emotions and life satisfaction as keys to academic engagement*. «Frontiers in Education», 10, 2025, pp. 1-9, <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1535996>