

Corresponsabilità educativa in età prescolare: il ruolo della narrazione nel patto genitori-insegnanti

Educational co-responsibility in pre-school the role of storytelling in the parent-teacher pact

Federica Illuzzi

Università degli Studi di Bari

Gianluca Viola

Università degli Studi di Ferrara



Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

ABSTRACT

This work presents an educational intervention based on storytelling, aimed at promoting educational co-responsibility between school and family. Aimed at children in the final year of pre-school, the intervention is implemented jointly by teachers and parents. The participative setting facilitates the meeting between the parties and encourages processes of narrative co-construction. The final narrative represents the natural outcome of a sharing of roles and perspectives. The initiative aims to support the primary educational function of the family, consolidating the shared educational pact.

Keywords: storytelling, creativity, parents, childhood, co-responsibility

Questo lavoro presenta un intervento educativo basato sullo storytelling, finalizzato a promuovere la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. Destinato a bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, l'intervento è realizzato congiuntamente da docenti e genitori. Il setting partecipativo facilita l'incontro tra le parti e favorisce processi di co-costruzione narrativa. Il racconto finale rappresenta l'esito naturale di una condivisione di ruoli e prospettive. L'iniziativa intende sostenere la funzione educativa primaria della famiglia, consolidando il patto educativo condiviso.

Parole Chiave: Storytelling, creatività, genitori, infanzia, corresponsabilità

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori che ne condividono impianto e contenuti.

Citation:

Illuzzi, F., & Viola, G. (2025). Corresponsabilità educativa in età prescolare: il ruolo della narrazione nel patto genitori-insegnanti. *Personae*, 4(1), 89-98.

1. Introduzione - La narrazione come dispositivo pedagogico e ponte tra scuola e famiglia

In un'epoca in cui la relazione scuola-famiglia è spesso segnata da distanze comunicative e da una frammentazione dei linguaggi educativi, si fa urgente la necessità di rafforzare la corresponsabilità tra ambienti formali e informali.

Le rappresentazioni reciproche di educatori e genitori sono un ostacolo non secondario alla corresponsabilità educativa (Vinciguerra, 2023, p.77). Da un lato gli educatori tendono a sentire il peso di un'eccessiva delega educativa da parte dei genitori, dall'altro sperimentano un frequente sconfinamento ad opera della famiglia, caratterizzato da atteggiamenti polemici e conflittuali (Vinciguerra, 2020). Ciò che ne deriva è il rischio di un'idea diffusa sui genitori "utenti incompetenti" (Cardinali & Migliorini, 2013).

In un'ottica di continuità educativa, lo storytelling si configura non solo come strategia didattica efficace per favorire l'apprendimento, ma anche come linguaggio ponte tra i diversi attori coinvolti, poiché consente di valorizzare l'esperienza vissuta e co-costruita.

Nel quadro dell'educazione 0-6, l'edificazione di un'alleanza tra genitori ed educatori si configura come leva strategica per la promozione del benessere e della continuità formativa dei bambini. "Entrare in una storia significa accettare di stare al gioco...": identificarsi con i personaggi e condividere le loro emozioni favorisce nei bambini lo sviluppo dell'identità narrativa e delle social skills (Bruner, 2002).

Questa prospettiva trova radici profonde anche sul piano normativo: il ruolo della famiglia nell'istruzione e nell'educazione dei figli, nonché l'obbligo e la gratuità dell'istruzione inferiore sono sanciti già nella

Carta costituzionale, agli articoli 30 e 34. L'approccio normativo, in particolare negli ultimi decenni, è fortemente orientato alla valorizzazione e alla promozione di un vero e proprio ecosistema educativo. Infatti, partendo dal mero coinvolgimento delle famiglie alla partecipazione assembleare, tipico del secolo scorso, la legge Quadro n. 30 del 2002 ha proposto un ruolo attivo da parte dei genitori, di tipo cooperativo. In questa nuova visione "i genitori sono chiamati a collaborare con i docenti su piano del fare" (Pati, 2011, p.27). Il Decreto del Presidente della Repubblica n. 235 del 2007 ha introdotto formalmente il patto educativo di corresponsabilità, come vero e proprio contratto tra le parti, firmato da genitori e studenti.

Tuttavia, l'alleanza auspicata e promossa dalle normative recenti, non può concretizzarsi se non attraverso la crescente fiducia tra le parti, da costruire non su base contrattuale ma, quotidianamente, con il rafforzarsi della consapevolezza della necessità di "leggere la vita della scuola in una prospettiva comunitaria capace di far sperimentare alle nuove generazioni l'importanza di vivere e crescere con gli altri" (Triani, 2022, p.238). Ciò può essere reso possibile dalla promozione di iniziative atte a costruire percorsi di riconoscimento reciproco (Vinciguerra, 2023).

Come stabilito dal Decreto Legislativo 65/2017, il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni riconosce l'unitarietà del percorso educativo e promuove la continuità tra nido e scuola dell'infanzia, sostenendo la corresponsabilità educativa tra istituzioni scolastiche e famiglie. Il sistema, attuato attraverso la governance condivisa fra Stato e regioni, valorizza la funzione educativa primaria delle famiglie, il ruolo degli enti locali e il protagonismo delle comunità educanti, promuovendo un'alleanza

fondata su una progettazione condivisa degli interventi formativi.

Al fine di dare piena attuazione a tali principi, la narrazione può trovare largo spazio come uno degli strumenti pedagogici per promuovere processi di significazione, costruire legami tra soggetti educanti e sostenere lo sviluppo di competenze cognitive, linguistiche e socio-affettive. La prospettiva narrativa dell'apprendimento, proposta da Bruner (1991), sottolinea come la mente umana organizzi l'esperienza in forma di racconto, rendendo lo storytelling una modalità privilegiata per comprendere il mondo, attribuire senso agli eventi e costruire identità.

In ambito scolastico, costruire storie e raccontarle si configura come una pratica trasformativa, soprattutto quando coinvolge famiglie e insegnanti in un contesto di corresponsabilità educativa (Albanese et al., 2020). Tale patto – enfatizzato anche nelle attuali Indicazioni Nazionali per il curricolo – non può ridursi a una delega passiva o a forme burocratiche di partecipazione, ma va intesa come azione congiunta, fondata su dialogo, fiducia e co-costruzione di percorsi formativi. In questa direzione, la narrazione condivisa tra adulti e bambini si rivela uno spazio generativo in cui i ruoli si contaminano, le prospettive si moltiplicano e la scuola si apre alla complessità della vita familiare.

Come suggerisce Vygotskij (1934), il linguaggio è mediatore culturale che struttura il pensiero e consente il passaggio intersoggettivo tra diverse figure; in questa prospettiva raccontare ciò che accade nella scuola attraverso storie, immagini, piccoli diari narrativi, permette ai genitori di accedere al mondo dei figli, alimentando la generazione di identità socialmente funzionali e adattive.

Inoltre, come sottolinea Mortari (2007), la narrazione genera cura educativa in quanto restituisce valore all'esperienza e alle relazioni, aprendo spazi di riflessività critica.

In questa prospettiva, la narrazione di sé assume una valenza formativa e relazionale, in quanto consente ai soggetti di dare forma e significato alla propria esperienza. Come afferma Perla (2019), “si narra ma, in realtà, ci si narra. E narrandosi, ci si forma. E si dà forma al dis-ordine, al caos del vissuto” (p. 11).

Il valore trasformativo della narrazione è confermato anche sul piano empirico. In uno studio sperimentale condotto da Van der Meij, Maureen e de Jong (2020), 62 bambini di 5–6 anni sono stati coinvolti in attività di storytelling, sia in forma tradizionale sia digitale. In entrambi i gruppi sperimentali – rispetto al gruppo di controllo – sono stati osservati significativi miglioramenti nelle abilità di early literacy e digital literacy nel corso di sei settimane. Le attività erano basate sul framework di Gagné e includevano lo sviluppo di competenze narrative (caratterizzazione dei personaggi, struttura della storia, ambientazione), insieme ad abilità operative legate all'uso del digitale. Sebbene il gruppo “digital storytelling” non abbia mostrato un vantaggio statistico rispetto al gruppo tradizionale, è emerso un maggiore coinvolgimento motivazionale, segnalando il potenziale educativo dei media digitali come catalizzatori dell'apprendimento narrativo. Lo storytelling delle attività quotidiane, anche attraverso forme digitali o grafiche, diventa così un dispositivo relazionale capace di generare un senso comune, facilitando la lettura delle esperienze educative da parte dei genitori e rafforzando la sintonia affettiva e comunicativa tra adulto e bambino.

Questo approccio supporta l'idea che tale metodologia possa essere un dispositivo inclusivo, soprattutto quando progettato come esperienza plurale, ludica e multimodale, in grado di mettere in dialogo diversi linguaggi e di valorizzare le narrazioni soggettive dei bambini e delle famiglie. In

contesti educativi orientati all'inclusione e alla partecipazione attiva, la narrazione non si limita a veicolare contenuti, ma diventa essa stessa contenuto pedagogico, strumento per costruire relazioni e orizzonti di senso. La cooperazione scuola-famiglia, in questo senso, si configura come una pratica trasformativa concreta, che restituisce dignità e agency a ciascun attore del processo educativo, nell'ottica di costruzione di un saldo riconoscimento reciproco tra gli adulti di riferimento.

2. Il valore attuale della narrazione

“Troppo spesso la presunzione di poter definire, catalogare, quantificare le esperienze ha impedito di accorgersi che le narrazioni si definiscono all'interno di relazioni e di contesti” (Malaguti, 2020 p. 142). Elena Malaguti condensa efficacemente, in questo breve periodo, la crisi che la narrazione sta vivendo, che rimarca la crisi di tutto ciò che è analogico, ovvero qualitativo.

La digitalizzazione permette di rappresentare quantitativamente la complessità. Tuttavia, il costo di questa operazione è la semplificazione. Il rischio che ne consegue è l'iper-semplificazione, che snatura l'essenza di ciò che rappresenta, che diventa altro.

Anche Han ci mette in guardia sulle nuove forme di narrazione sempre più digitali, non tanto nella forma, quanto nelle caratteristiche (Han, 2024). Lo storytelling tipico della post-modernità è, secondo il filosofo tedesco, caratterizzato da un accumulo di informazioni, da un'esposizione “pornografica” di momenti slegati, ovvero privi dell'intreccio caratterizzante la narrazione; si limita a registrare e riportare ogni evento vissuto, in una rappresentazione piatta e senza nulla da raccontare (Han, 2024). Al contrario, “la prassi narrativa si basa sulla selezione e sul collegamento di eventi, procede in modo

selettivo” (Han, 2024 p.35). Di fronte alla crisi della narrazione, il dovere pedagogico è facilitare un'inversione di tendenza e coltivare momenti volti alla scoperta della bellezza autentica insita nel raccontare e nell'ascoltare i racconti. Educare attraverso lo storytelling, vuol dire anche educare allo storytelling, ma anche salvaguardarlo.

La narrazione si configura come un processo intrinsecamente radicato nell'esperienza umana, fungendo da meccanismo primario per l'elaborazione introspettiva, l'attribuzione di significato alle esperienze emotive e la costruzione di un'identità autonoma e metacognitiva. In quest'ottica, l'autonarrazione e lo storytelling collaborativo, specificamente contestualizzati in ambienti di apprendimento cooperativo, assumono un ruolo cruciale nello sviluppo di competenze trasversali. Tali contesti offrono un ambiente protetto e validante, in cui gli individui possono verbalizzare ed elaborare costrutti emotivi complessi e altrimenti difficilmente esprimibili.

Come asserito da Demetrio (1996), “Raccontiamo e così ci riempiamo di cose e di senso”, evidenziando come la narrazione trascenda il mero atto comunicativo per configurarsi quale processo costitutivo attraverso cui si struttura la realtà fenomenologica, si attribuisce significato alle esperienze vissute e si edifica l'identità personale.

La progettazione di narrazioni condivise promuove lo sviluppo di capacità di assunzione della prospettiva altrui (perspective-taking), una competenza socio-cognitiva essenziale per la comprensione delle dinamiche relazionali complesse. Attraverso l'immedesimazione vicaria nei personaggi, i bambini possono decodificare le motivazioni intrinseche, le risposte emotive e le conseguenze comportamentali delle azioni intraprese. Questa facilitazione del role-taking stimola e consolida la teoria della mente

(ToM) intesa come l'abilità di attribuire stati mentali (credenze, intenzioni, desideri) a se stessi e agli altri. (Premack, Woodruff, 1978). Lo sviluppo di una solida ToM è correlato all'acquisizione di competenze relazionali più adattive, contrastando l'insorgenza e il consolidamento di bias cognitivi e sociali. In un contesto globalizzato e caratterizzato da elevata stimolazione, tale competenza di vita alimentata dalla capacità di condivisione empatica delle esperienze per mezzo dello storytelling, emerge come elemento chiave per promuovere la coesione sociale e il rispetto delle diversità culturali e individuali.

Inoltre, la narrazione collettiva trascende la mera somma dell'individualità, emergendo come un potente processo di co-costruzione di significati condivisi e di negoziazione sociale. Tale dinamica si radica profondamente nella natura culturale dell'esperienza umana, come postulato da Bruner (1990), il quale afferma che "Le varie realtà sono il risultato di lunghi ed elaborati processi di costruzione e negoziazione, profondamente radicati nella cultura". In questo contesto, la collaborazione nella genesi delle storie non è solo un esercizio creativo, ma un laboratorio in cui gli individui sviluppano a rispettare e riconoscere la pluralità dei punti di vista e a convergere verso soluzioni comuni. Questo processo favorisce la formazione di una intersoggettività di senso, essenziale per la costruzione di comunità resilienti e per la comprensione delle dinamiche di gruppo. Lo storytelling, pertanto, diventa volano per l'internalizzazione di norme sociali, la risoluzione dei conflitti e l'edificazione di un tessuto relazionale più coeso.

Parallelamente tale metodologia si fa catalizzatore essenziale per lo sviluppo del senso di agency, ovvero la percezione e la capacità effettiva di esercitare un'influenza proattiva sulla propria vita e sul proprio ambiente. Gli individui diventano capaci di

immaginare e simulare mentalmente scenari alternativi, a esplorare un ventaglio di soluzioni potenziali e a sviluppare strategie cognitive e comportamentali per affrontare l'era della complessità sfidante. Questo processo immaginativo non è meramente ludico, ma costituisce un allenamento cognitivo ed emotivo che rinforza la self-efficacy e la capacità di problem solving nel mondo reale.

3. L'intervento educativo - "Inventiamo una storia"

L'intervento educativo proposto si può suddividere in due momenti principali.

Il primo, che ha come obiettivo l'invenzione di una storia di fantasia da parte dei bambini e la conseguente narrazione da parte dei genitori a insegnanti e bambini. È a livello progettuale un passaggio critico, in quanto vede gli insegnanti come osservatori mentre i genitori gestiscono le attività. Questo implica che tempi, modalità e attività debbano essere meticolosamente definite ex-ante, per rendere le lavorazioni adatte a adulti non "addetti ai lavori". Inoltre, è necessario che dal punto di vista organizzativo che contenutistico sia tutto alla portata dei genitori.

Il secondo momento è uno storytelling delle attività quotidiane di scuola che gli insegnanti narrano a genitori e bambini. Questa risposta all'intervento precedente dei genitori è un momento di condivisione e di racconto, quasi immersivo, di una quotidianità alla quale normalmente non si ha accesso come si vorrebbe.

Pertanto, l'intervento educativo è formato da tre parti complementari, una di natura "poietica" e due caratterizzate da momenti di narrazione, con la finalità di unire contenuti didattici di tipo creativo e metacognitivo con elementi di "avvicinamento", funzionali alla cooperazione tra i contesti educativi formali e informali. Una conciliazione precoce degli

adulti di riferimento agli ambienti scolastici può implicitamente fungere da intervento preventivo rispetto a futuri comportamenti ostativi tra le parti. Questo incontro, all'interno di un ambiente inclusivo e sostanzialmente privo di pregiudizi, concorre alla presa di coscienza che un buon percorso educativo per il bambino è una vittoria condivisa tra tutte le parti in gioco, che non sono affatto in competizione, ma perseguono un obiettivo comune.

E quell'obiettivo è un percorso individuale, unico e irripetibile, che ogni bambino compie e che porterà alla formazione della persona che sarà da grande. Tutti i compagni di scuola disegneranno percorsi diversi, non commensurabili tra loro, che saranno influenzati da inclinazioni e predilezioni innate, ma anche da fattori e contingenze ambientali e culturali. È proprio su questi ultimi che, secondo una lettura socio-costruttivista, si può lavorare per formare conoscenze e competenze. La scuola e la famiglia, colonne portanti dell'educazione, hanno il compito di attivare, supportare e facilitare gli apprendimenti.

Tuttavia, un ostacolo significativo a questa auspicabile collaborazione emerge quando la partecipazione si riduce a metriche superficiali. Come sostiene Corsini (2025) “Se la partecipazione alla vita scolastica di scuole e famiglie si riduce alla pretesa di una promozione o di buoni voti, non c'è alcuna possibilità che tale apporto possa rivelarsi di qualche utilità”. In effetti, molte famiglie tendono ad accontentarsi del voto perché tale “etichetta di merito” sembra assolverle dalla responsabilità di una relazione più profonda e significativa. Questa focalizzazione esclusiva sul risultato numerico marginalizza il valore intrinseco del processo di apprendimento e impedisce una collaborazione genuinamente costruttiva, trasformando la comunicazione in una transazione piuttosto che in una partnership basata sulla corresponsabilità

educativa. La passività che ne deriva mina al principio di una gestione condivisa dello sviluppo integrale del bambino, delegando implicitamente alla sola istituzione scolastica l'intera responsabilità educativa.

La consapevolezza che l'intelligenza non sia qualcosa di immutabile, ma in continuo divenire, è il primo passo per disinnescare quell'egocentrismo che porta spesso i genitori di oggi ad etichettare i propri figli come i migliori, intelligenti e meritevoli più di chiunque altro (Gramigna, 2021) e a difenderli da chiunque non riconosca questa superiorità. Il comportamento “sindacalista” di questi genitori (Galimberti, 2018 p.18), non solo non stimola i giovani ad impegnarsi per crescere e migliorarsi, perché sarebbe inutile date le premesse, in aggiunta tende a caricarli di enormi responsabilità (Gramigna, 2021).

L'età identificata come target per il progetto è 5 anni, in quanto il bambino da un lato dispone di un vocabolario sufficientemente ricco da poter rappresentare il frutto della propria immaginazione e, dall'altro esercita il pensiero magico, che, sebbene da un punto di vista meramente di sviluppo Piaget lo consideri un errore cognitivo nell'identificazione dei rapporti di causalità, ha un intrinseco e meraviglioso effetto collaterale (Miller, 2016): dal momento che i nessi eziologici, come naturali conseguenze logiche, non sono tra le competenze tipiche del bambino in età prescolare, la linearità che è alla base del pensiero razionale non può attenuare l'originalità del pensiero di quegli anni. Il pensiero nella scuola dell'infanzia ha, pertanto, caratteristiche genuine di creatività e di pensiero divergente. Il pensiero magico comincerà il suo declino quando le immagini nella mente cominceranno ad avere delle “didascalie”, per fare largo alle competenze tipiche della scuola primaria, dalla letto-scrittura alla sfera logico-matematica (Miller, 2016).

Nel contesto proto-logico tipico dello stadio che Piaget chiama pre-operatorio, la narrazione acquisisce un valore meta-formativo, in quanto da un lato il bambino non è in grado di cogliere in toto i significati narrativi, dall'altro riesce a comprendere il significato emotivo degli episodi: praticare la narrazione in tenera età favorisce l'alfabetizzazione emozionale (Gramigna, 2022), ovvero il riconoscimento delle proprie e delle altrui emozioni. E così, in questa fase fondamentale per la formazione della persona, "Il Magico e il surreale alimentano una percezione prospettica della realtà e così facendo pongono le prime basi del pensiero astratto" (Gramigna, 2022 p.76). Le storie inventate dai bambini portano traccia di ciò che stanno vivendo, peccando di logicità, ma straripando di fantasia.

4. L'intervento educativo - struttura e finalità

In un ambiente di educazione formale, nello specifico la scuola dell'infanzia, i bambini di 5 anni lavorano in gruppi da 4-5 alunni. La durata dell'esperienza è di circa 90-120 minuti, comprensiva di tutte le fasi e le pause, necessarie per mantenere il livello di attenzione.

Gli obiettivi didattici di breve termine sono lo sviluppo delle abilità di cooperative learning e l'allenamento del critical thinking e del pensiero divergente. Gli obiettivi di medio e lungo termine sono: imparare a lavorare per obiettivi, saper fronteggiare problemi aperti e l'acquisizione di competenze metacognitive e critiche per affrontare problemi complessi.

L'intervento si pone finalità che vanno oltre la didattica, ovvero creare e facilitare un clima di collaborazione tra gli adulti di riferimento dei bambini e in generale tra casa e scuola; prevenire rapporti conflittuali e diffidenza verso le istituzioni scolastiche, spesso conseguenza di una mancata conoscenza

reciproca tra le parti. Può essere utile inserire questo intervento in un contesto più ampio di progetti volti a favorire la corresponsabilità educativa.

Nella fase di attivazione o warm up, il compito del gruppo è quello di pensare all'ossatura della storia. Si tratta pertanto di definire l'intreccio principale. E' il momento in cui si gettano le basi del corpus della narrazione intesa come tessitura di una trama, una melting pot di spunti e idee condivise

I genitori (numericamente 1 o 2 per ogni gruppo) fungono da moderatori: il loro scopo è mediare gli scambi di idee e favorire la condivisione delle posizioni, nonché condurre alla conclusione delle attività nei tempi previsti. Il compito assegnato a ciascun gruppo consiste nella produzione di una storia di fantasia, con l'unico vincolo di non utilizzare nella narrazione contenuti violenti o offensivi. La consegna è volutamente generica e con poche costrizioni da un lato per lasciare spazio al flusso di idee, dall'altro per presentare un compito semplice e chiaro.

Ciascun gruppo dovrà identificare e inventare i protagonisti, gli antagonisti, le ambientazioni e, soprattutto, la trama. Tutto è allestito per attingere liberamente alle proprie esperienze e conoscenze, per svolgere un compito che ha lo scopo di essere puramente creativo e il più possibile aperto, per stimolare il pensiero fantastico e divergente, con un invito a violare il consueto per inseguire lo straordinario. Dopo brevi fasi di brainstorming, in cui l'adulto si accerta che tutti i bambini si sentano coinvolti, si cercano sintesi comuni. Contestualmente, i bambini possono disegnare gli oggetti della loro fantasia: personaggi, luoghi, dettagli del plot, schizzi e rappresentazioni visive che aiutano a dare forma ai personaggi, al setting e ai momenti topici del racconto. Il disegno funge da supporto iconico al processo di ideazione, rendendo i costrutti immaginifici più concreti e condivisibili.



Immagine 1 - Disegno di un bambino in età prescolare 1

Una volta generata la bozza e i primi disegni, si lavora per sintetizzare le diverse idee in una narrazione più coerente e avvincente. Si definisce un inizio, uno svolgimento e una conclusione



Immagine 2 - Disegno di un bambino in età prescolare 2

Alla fine delle attività di produzione, ogni gruppo avrà la sua storia da raccontare agli altri gruppi.

Ogni gruppo si prepara a presentare la propria storia agli altri gruppi e agli insegnanti. La

narrazione avviene in forma dramatizzata: i bambini, supportati dai genitori, possono recitare le parti dei personaggi, mimare le azioni, utilizzare le loro voci per interpretare le diverse scene. I disegni preliminari possono essere utilizzati come supporti visivi o scenografie improvvisate, amplificando l'impatto narrativo e coinvolgendo attivamente il pubblico. Questo aspetto performativo è cruciale per lo sviluppo delle social skills, dell'autostima e della capacità di espressione orale.

In seguito, trascritte le storie e ritagliati i disegni, le storie potranno prendere una forma permanente all'interno di un libro, per tenere traccia di un'esperienza in cui hanno creato qualcosa dal nulla. Questo momento è fondamentale per valorizzare il lavoro dei bambini e trasformare l'esperienza in un oggetto tangibile.

Il "Libro delle Storie" sottolineerà il valore della creazione manuale e del prodotto fisico come ricordo duraturo dell'esperienza collaborativa e creativa. Non è solo un compendio di racconti, ma una testimonianza di un'esperienza unica, un simbolo della loro capacità di immaginare, collaborare e dare forma alla fantasia.

Alla fine del racconto dei gruppi, gli insegnanti sono pronti per lo storytelling della vita quotidiana a scuola. Questo momento è dedicato a una rappresentazione narrata e trasparente di tutto ciò che avviene quando i bambini sono affidati alle cure degli educatori. Tutti i bimbi e i genitori sono chiamati all'ascolto attivo di una rappresentazione narrata di tutto ciò che avviene quando i bambini sono affidati agli insegnanti. Ogni domanda è ben accetta, per uno scambio aperto e trasparente.

L'apertura al dialogo permette ai genitori di accedere a una quotidianità alla quale normalmente non hanno accesso, fornendo loro una visione più completa e autentica

dell'esperienza scolastica dei figli. Raccontare ciò che accade nella scuola, anche attraverso forme narrative che possono includere elementi visivi, digitali o grafici, permette ai genitori di entrare nel mondo dei figli, non solo attraverso il racconto dei bambini stessi, ma anche dalla prospettiva degli educatori. Questo scambio profondo e reciproco alimenta la generazione di identità socialmente funzionali e adattive nei bambini, che percepiscono una continuità e una coerenza tra i diversi ambienti di crescita, sentendosi supportati e compresi in ogni contesto della loro vita.

5. Conclusioni e sviluppi futuri

Lo storytelling è una strategia didattica molto efficace, ma ciò che lo rende idoneo ad essere un punto cardine nell'attuazione del patto di corresponsabilità educativa è la capacità della narrazione di creare un linguaggio ponte tra le parti, che permette di condividere esperienze vissute e co-costruire significati comuni, in un mix di contenuti raccontati ed emozioni trasportate.

La proposta pedagogica presentata coniuga finalità didattiche con obiettivi volti ad accrescere la natura cooperativa dei rapporti tra casa e scuola. Tuttavia, affinché un intervento di questo tipo possa ottenere i benefici previsti, è necessario sia strutturalmente integrato in un sistema di interventi mirati ad avvicinare le due realtà, in un continuum educativo negli anni. Se da un lato la corresponsabilità educativa è riconosciuta dal punto di vista normativo, dall'altro va supportata con interventi pedagogico-sociali ad hoc nella prassi.

Solo con una consapevolezza di questa necessità educativa, si potrà coltivare un rapporto costruttivo tra le parti, mantenendo le giuste distanze nel rispetto reciproco.

Diversamente, senza un impegno per una progettualità mirata, gli interventi come quello studiato rimangono episodici isolati.

Bibliografia

Albanese, M., & Cappuccio, G. (2020). La corresponsabilità educativa scuola-famiglia-società e la prospettiva montessoriana: per un ritorno all'autenticità del fatto educativo., 30, 28-43.

Bruner, J. S. (1992). La ricerca del significato: Per una psicologia culturale (E. Prodon, Trad.). Bollati Boringhieri. (Original work published 1990)

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>

Bruner, J. (2002). La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura, vita. Editori Laterza.

Cardinali, P., & Migliorini, L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze* (pp. 5-158). Carocci Ed.

Corsini, C. (2025). *La fabbrica dei voti. Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*. Laterza.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.

Galimberti, U. (2018). *La parola ai giovani: Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Feltrinelli Editore.

Gramigna, A. (2021). La fabbrica delle idee. A proposito di educazione e intelligenza (collana Le emergenze dell'educazione). Biblion.

Gramigna, A. (2022). *Pedagogia della fantasia: L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli*. Tab Edizioni.

Han, B. C. (2024). *La crisi della narrazione*. Einaudi.

Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Aras Edizioni.

- Maureen, I., Van Der Meij, H., & De Jong, T. (2020). Migliorare le attività di narrazione per supportare lo sviluppo precoce dell'alfabetizzazione (digitale) nell'educazione della prima infanzia. *International Journal of Early Childhood*, 52, 55-76. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00263-7>.
- Miller, P. H. (2016). *Theories of developmental psychology (6th ed.)*. Worth Publishers Macmillan Learning
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65: Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. *Gazzetta Ufficiale* n. 112 del 16 maggio 2017. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017;65>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo Ciclo di Istruzione. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.
- Pati, L. (2011). *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra cultura educative*. In P. Dusi & L. Pati (Eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 11-48). La Scuola.
- Perla, L. (2019). *Tessere la vita. Scrittura e Sessantotto in cinque microstorie da leggere a scuola: una ricerca didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Triani, P. (2022). Scuola-Famiglia: le vie di una possibile alleanza educativa. *Rivista lasalliana*, 89(2), 235-246.
- Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory Into Practice*, 59(2), 109–118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>
- Vinciguerra, M. (2020). Formare educatori ed insegnanti alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia nel “sistema0-6”. *La Famiglia*, 54, 229-249.
- Vinciguerra, M. (2023). Servizi educativi e scuole dell'infanzia: le vie per una nuova corresponsabilità educativa con le famiglie. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 074-080.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio* (L. Mecacci, a cura e trad.). Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1934).