



STORYTELLING AND NARRATIVE PRACTICES  
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:  
LANGUAGE DEVELOPMENT, INCLUSION AND  
MEANING-MAKING

**RELADEI – REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INFANTIL** VOL. 14 (1)  
**DERECHOS DESDE EL NIDO**  
Diciembre 2025

**EDITA**  
ILAdEI – Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia  
www.iladei.net

**ON LINE PUBLICATION**  
www.reladei.net

**ISSN** 2255-0666

**RELEASE DATE** Diciembre 2025

**EDITORIAL MANAGEMENT**  
Miguel A. Zabalza Beraza. Profesor emérito de la Univ. de Santiago de Compostela, España  
*miguel.zabalza@usc.es*  
Massimo Baldacci, Profesor catedrático de la Universidad de Urbino, Italia:  
*massimo.baldacci@uniurb.it*

**TECHNICAL SECRETARY**  
Cristina Mesquita, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, *cmmgp@pb.pt*  
Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia, *berta.martini@uniurb.it*  
María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Univ. de Vigo, España, *mzabalza@uvigo.es*  
Mercedes Civarolo, Universidad Nacional de Villa María, Argentina, *mercedescivarolo@gmail.com*

**PUBLISHING HEADQUARTER**  
Facultad de Ciencias de la Educación, Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida 15782 Santiago de Compostela, España

**EXECUTIVE MANAGEMENT**  
Orsa, Fondazione Montessori Italia

**EDITORS IN CHIEF OF THIS ISSUE**  
Andrea Lupi, Maria Ermelinda de Carlo and Rossella D'Ugo



**GRAPHIC AND DESIGN**  
Ilaria Chiesa, Fondazione Montessori Italia

**ILADEI RELADEI COMMUNICATION TEAM**  
Lois Ferradás Blanco, España *lois.ferradas@usc.es*  
Julia O. Formosinho, Portugal *jffformosinho@gmail.com*  
Quinto Borghi, Italia *qborgghi@gmail.com*  
Inés de Côrte Vitoria, Brasil *mvitoria@pucrs.br*  
Noemí Burgos, Argentina *noemiburgos2@gmail.com*  
Rosa María Cruz Guzmán, México  
*rmcruz82@hotmail.com*

**ILADEI EDITORIAL COMMITTEE**  
Battista Quinto Borghi, Italia, *qborgghi@gmail.com*  
Lois Ferradás Blanco, España, *lois.ferradas@usc.es*  
Julia Oliveira Formosinho, Portugal, *jffformosinho@gmail.com*  
Ángeles Abelleira, España, *angelesabelleira@edu.xunta.es*

**ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR**  
Battista Quinto Borghi, Italia, *qborgghi@gmail.com*  
Rossella D'Ugo, Università di Urbino, Italia,  
*rossella.dugo@uniurb.it*

**PORTUGUESE TRANSLATION SUPERVISOR**  
Cristina Mesquita Pires, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, *cmesquitapires@gmail.com*

**ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR**  
Raquel Vázquez Ramil, España  
*mariaraquel.vazquez@uva.es*

**SCIENTIFIC COMMITTEE**  
ESPAÑA  
Antón, Montserrat, Univ. Aut. de Barcelona (S)  
Arnaiz, Vicenç, Menorca (E)  
Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra (E)  
Lera, María José, Univ. de Sevilla (E)  
Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Balears (E)  
Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla (E)  
Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid (E)  
Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo (E)  
Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona (E)  
Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Balears (E)  
Sánchez, Teresa, Univ. Santiago Compostela (E)

ITALIA  
Annacontini, Giuseppe, Univ di Lecce (I)  
Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino (I)  
Bellatalla, Luciana, Univ. di Ferrara (I)  
Betti, Carmen, Univ. di Firenze  
Bondioli, Anna, Univ. di Pavi (I)  
Borghi, Battista, Fondazione Montessori Italia  
Borghi, Beatrice, Univ. di Bologna (I)  
Bulgarelli, Daniela, Univ. di Torino (I)  
Cappucci, Davide, Univ. di Firenze (I)  
Caso, Rossella, Univ. di Foggia (I)  
Catricalà, Angelo, Univ. di Urbino (I)  
Cerocchi, Laura, Univ. di Modena-Reggio (I)  
Chiantera, Angela, Univ. di Bologna (I)  
Colicchi, Enza, Univ di Messina (I)  
Cottini, Lucio, Univ. di Udine (I)  
Covato, Carmela, Univ. di Roma (I)  
D'Amore, Bruno, Univ. di Bologna (I)  
D'Ugo, Rossella, Univ di Urbino (I)  
Dallari, Marco, Univ. di Trento (I)  
De Giorgi, Fulvio, Univ. di Modena-Reggio (I)  
De Serio, Barbara, Univ. di Foggia (I)  
Del Bene, Raffaella, Univ. di Urbino (I)  
Demozzi Silvia, Univ. di Bologna (I)  
Di Giandomenico, Isabella, Cnr (I)  
Di Pace, Anna, univ. di Foggia, (I)  
Di Tore, Pio Alfredo, Univ. di Salerno (I)  
Di Tore, Stefano, Univ. di Salerno (I)  
Dozza, Liliana, Univ. di Bolzano (I)  
Ellerani, Piergiuseppe, Univ. di Lecce (I)  
Fabbri, Maurizio, Univ. di Bologna (I)  
Federici Ario, Univ. di Uebino (I)  
Fioretti, Silvia, Univ di Urbino (I)  
Fiorucci, Massimiliano, Univ. di Roma (I)  
Frabboni, Franco, Univ. di Bologna (I)  
Gariboldi, Antonio, Univ. Modena-R. Emilia (I)  
Gigli Alessandra, Univ. di Bologna (I)  
Guerra, Monica, U. Studi di Milano-Bicocca (I)  
Guerra Luigi, Univ. di Bologna (I)  
Kanitza, Silvia, Univ. di Milano (I)  
Limone Pierpaolo, Univ. di Foggia (I)  
Loiodice, Isabella, Univ. di Foggia (I)  
Lopez Grazia Anna, Univ. di Foggia (I)  
Luciano, Elena, Univ. di Parma (I)  
Lucisano Pietro, Univ. di Roma (I)  
Lupi, Andrea, Fondazione Montessori Italia  
Macinai,  
Emiliano, Univ. di Firenze (I)  
Magnoler, Patrizia, Univ. di Macerata (I)

Mangione, Giuseppina, Univ. di Salerno (I)  
Marani, Giovanna, Univ. di Urbino (I)  
Margiotta Umberto, Univ. di Venezia (I)  
Martini, Berta, Univ di Urbino (I)  
Mattozzi, Ivo, Univ. di Bologna (I)  
Michelini, Maria Chiara, Univ. di Urbino (I)  
Michelini, Marisa, Univ. di Udine (I)  
Molina Paola, Univ. di Torino (I)  
Mortari, Luigina, Univ. di Verona (I)  
Musatti Tullia, Cnr, Roma (I)  
Nicolini, Paola, Univ. di Macerata (I)  
Nigris, Elisabetta, Univ. di Milano (I)  
Oliveiro, Alberto, Univ. di Roma  
Palmieri, Cristina, Univ. di Milano (I)  
Passaseo, Anna Maria, Univ. di Messina (I)  
Pellerey, Michele, Univ. di Roma (I)  
Pennazio, Valentina, Univ. di Bari (I)  
Perla, Loredana, Univ. di Bari (I)  
Pesci, Furio, Univ. di Roma (I)  
Pezzano, Teodora, Univ. di Reggio Calabria (I)  
Picchio, Maria Cristina, Cnr (I)  
Pinto, Franca, Univ. di Foggia (I)  
Polenghi, Simonetta, Univ. di Milano (I)  
Riva Maria, Univ. di Milano (I)  
Rizzardi, Mario, Univ. di Urbino (I)  
Rossi, Piergiuseppe, Univ. di Macerata (I)  
Salis, Francesca, Univ. di Urbino (I)  
Santarone, Donatello, Univ. di Urbino (I)  
Savio, Donatella, Univ. di Pavia (I)  
Sirignano, Chiara, Univ. di Macerata (I)  
Stramaglia, Massimiliano, Univ. di Macerata (I)  
Striano, Maura, Univ. di Napoli (I)  
Terrusi, Marcella, Univ. di Bologna (I)  
Tombolato, Monica, Univ. di Urbino (I)  
Traverso, Andrea, Univ. di Genova (I)  
Ugolini, Monica, Univ. di Urbino (I)  
Ulivieri, Simonetta, Univ. di Firenze (I)  
Valan, Francesca, Milano  
Valentini, Manuela, Univ. Di Urbino (I)  
Vannini, Ira, Univ. di Bologna (I)  
Vinci, Viviana, Univ. di Bari (I)  
Volpicella, Angela, Univ. di Bari (I)  
Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano (I)  
Zecca, Luisa, Univ. di Milano (I)  
Zuccoli, Franca, Univ. di Milano (I)

PORTUGAL – BRASIL  
Angotti, Maristela, Un. de Sao Carlos, Araraquara (B)

Araujo, Sara, Univ. de Porto (P)  
Asunção Folque, Univ. de Evora (P)  
Da Costa, Jaderison, PUCRS, Porto Alegre (BR)  
Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre (BR)  
Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa (P)  
Esteves, Manoela, Univ. Lisboa (P)  
Figueiredo, Irene, Univ. de Porto (P)  
Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa (P)  
Gabriel Junqueira, Sao Paulo (BR)  
Monge, Graciete, Beja (P)  
Neves, André, Sao Paulo (BR)  
Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto (P)  
Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre (BR)  
Sisto, Celso, Rio de Janeiro (BR)  
Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre (BR)  
Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre (BR)

ARGENTINA – IBEROAMÉRICA  
Bertolini, Marta, Univ. Nac. del Noroeste (RA)  
Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires (RA)  
De Marco, Néida, Univ. Nac. Río Cuarto (RA)  
Escudero, Zulma, Univ. Nac. de San Luis (RA)  
Escuredo, José Carlos, Univ. Nac. de Luján (RA)  
Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa (RA)  
Navarro, Marta, Univ. Nac. del Comahue (RA)  
Porter Galetar, Univ. Aut. Metropolitana (MEX)  
Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nac. de Lujan (RA)  
Simonstein, Selma (RCH), Chile.

OTROS PAÍSES  
Barbour, Nancy, Pennsylvania State Univ. (USA)  
Barioni, René, Univ. di Losanna (CH)  
Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO  
Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England  
Carr, Margaret, Univ. of Waikato (NZ)  
Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England  
Sbaragli, Silvia, Univ. di Locarno (CH)

## EDITORIAL

- 9 The Importance of Storytelling: Narratives, Language and Meaning-Making in Early Childhood Education  
~ *Andrea Lupi, Rossella D'Ugo e Maria Ermelinda De Carlo*

## MONOGRÁFICO

- 19 Choosing a Tale: How to Navigate Folktale Publishing for Early Childhood?  
~ *Claudia Chellini*
- 37 La narrazione come ponte interculturale: albi illustrati e silent book per l'inclusione e la partecipazione nel contesto 0-6  
~ *Michela Baldini, Farnaz Farahi*
- 51 La lettura dialogica come pratica educativa.  
Analisi pedagogica dei risultati di una revisione sistematica della letteratura  
~ *Fabrizio Chello*
- 67 Kamishibai e pratiche narrative. Un viaggio pedagogico nel sistema integrato 0-6  
~ *Giuseppe Filippo Dettori e Barbara Letteri*
- 85 Mariella the Ladybug Looks for a Home: A Proprioceptive Tale for "Inhabiting" the Body in Early Childhood  
~ *Arianna Fogliata, Mariapia Mazzella e Antinea Ambretti*
- 97 The Role of Music in Early Childhood Education: A Comparative Literature-Based Analysis between Italy and Spain  
~ *Graziella Falcone, Vincenzo Galatro*
- 109 Pratiche narrative e sviluppo della comprensione del testo ascoltato nella prima infanzia  
~ *Marika Calenda*
- 135 Il balletto come narrazione incarnata. Estetica del movimento e inclusione nei contesti multiculturali  
~ *Francesca Finestrone*
- 151 Musica, canto e filastrocche nei nidi d'infanzia: uno studio esplorativo nella Città Metropolitana di Napoli  
~ *Angela Mastrogiacomo*
- 159 La riflessività e la narrazione nella formazione dei futuri docenti di sostegno per la scuola dell'infanzia: esiti di un'esperienza laboratoriale  
~ *Flavia Capodanno, Alessio Di Paolo, Ilaria Viola*
- 173 Il canto nell'infanzia: apprendimento musicale, plurilingue e interculturale  
~ *Benedetta Toni*

- 185 Palabras, sonidos y símbolos: el cuento como lenguaje relacional en los contextos educativos 0-6  
~ *Rossana Pia Laccone, Silvia Artusi, Alessandro Frolli*
- 201 L'albero delle competenze come dispositivo simbolico-narrativo per la costruzione del sé in chiave UDL nella fascia 3-6 anni  
~ *Rosa Sgambelluri e Francesca Placanica*
- 215 Autobiographical Narrative as a tool for Emotional Awareness and Educational Care  
~ *Valeria Vadalà e Giuseppina Esposito*

EDITORIAL

# The Importance of Storytelling: Narratives, Language and Meaning-Making in Early Childhood Education

Andrea Lupi, Rossella D'Ugo e Maria Ermelinda De Carlo

## **INTRODUCTION: WHY STORYTELLING MATTERS AGAIN**

Storytelling has always been one of the fundamental cultural technologies through which human societies transmit knowledge, values, and symbolic structures across generations. Long before the emergence of formal schooling systems, narration functioned as a primary medium for organizing experience, constructing identity, and shaping collective memory (Bruner, 1990; Ong, 1982). In early childhood, narratives play a particularly decisive role: they provide children with linguistic scaffolding, emotional frameworks, and cognitive structures that support meaning-making and socialization.

In contemporary early childhood education and care (ECEC), however, the centrality of storytelling can no longer be taken for granted. Across many educational systems, traditional narrative practices — oral storytelling, rhymes, shared reading, and collective narration — appear increasingly marginal within both institutional curricula and family practices (Brushe et al., 2024; Picton et al., 2024; Li et al., 2026). The rapid expansion of digital media environments, the transformation of family time-use patterns, and the growing dominance of visual and algorithmically curated content have contributed to a reconfiguration of children's narrative experiences (Kucirkova & Lit-

tleton, 2016; Gottschalk, 2019).

At the same time, a substantial body of research continues to demonstrate that narrative exposure and narrative participation are strongly associated with language development, executive functioning, emotional regulation, and early literacy outcomes (Nicolopoulou, 2014; Mol et al., 2009). This tension between the recognized developmental importance of storytelling and its partial erosion in everyday educational practice forms the background against which this special issue is situated.

The aim of this issue is therefore not simply to celebrate storytelling as a pedagogical tradition, but to reconsider its contemporary significance and to examine how narrative practices can be reinterpreted and reintegrated within early childhood education in contexts marked by linguistic diversity, technological change, and growing educational inequalities (Liang et al., 2025).

## **NARRATIVES AND EARLY DEVELOPMENT: A SHARED RESEARCH CONSENSUS**

Research across developmental psychology, education, and linguistics has consistently shown that narrative engagement plays a central role in early cognitive and linguistic development. From the ear

liest months of life, children are exposed to patterned forms of language — lullabies, rhythmic speech, and repetitive verbal interactions — that support phonological awareness and auditory discrimination (Goswami, 2011). As children grow, exposure to structured narratives contributes to vocabulary expansion, syntactic development, and narrative competence.

Narrative practices also provide an essential framework for socio-emotional development. Through storytelling, children encounter symbolic representations of fear, conflict, cooperation, and resolution, which allow them to process complex emotional experiences within a mediated and culturally structured context (Nicolopoulou, 2014; Zipes, 2012). Shared narrative experiences foster empathy, perspective-taking, and social understanding, contributing to the development of emotional intelligence and moral reasoning (Bruner, 1990).

In literacy research, shared reading and dialogic reading have been identified as particularly powerful predictors of later reading achievement and academic success (Mol et al., 2009; Whitehurst et al., 1988; Riad et al., 2025). Interactive reading practices, in which adults scaffold children's participation through questioning and elaboration, significantly enhance expressive language skills and narrative comprehension (Xing et al., 2025; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Moreover, narrative competence itself — the ability to structure and interpret stories — has been shown to correlate strongly with later reading comprehension and writing ability (Paris & Paris, 2003).

Taken together, these findings point to a broad interdisciplinary consensus: storytelling and narrative participation are not peripheral cultural practices but foundational components of early cognitive, linguistic, and social development.

## TRANSFORMATIONS IN NARRATIVE ENVIRONMENTS

Despite this consensus, the narrative environments in which young children grow up have undergone profound transformations over the past two decades. Digital media have become a dominant presence in early childhood, reshaping both the quantity and quality of children's exposure to stories and language. While digital storytelling platforms and interactive media offer new opportunities for multimodal engagement, they also raise concerns about reduced opportunities for sustained attention, dialogic interaction, and deep narrative processing (Hirsh-Pasek et al., 2015; Wolf, 2018; Bus et al., 2026).

In many families, traditional practices such as bedti-

me storytelling, oral narration, and shared reading have declined or become less consistent, particularly in contexts marked by socioeconomic precarity or time scarcity. Research suggests that these shifts may contribute to widening gaps in language exposure and early literacy development, especially among children growing up in disadvantaged environments (Heath, 1983; Mol et al., 2009).

At the same time, increasing linguistic and cultural diversity within early childhood settings has transformed the narrative landscape of ECEC services. Many children now grow up in multilingual environments where the language of schooling differs from the language(s) spoken at home. In such contexts, storytelling and shared reading can function as powerful tools for linguistic inclusion and identity construction, provided that educational practices recognize and value diverse narrative traditions (Cummins, 2000; Kenner, 2004).

These transformations call for a renewed critical examination of storytelling within early childhood education: not as a nostalgic return to past practices, but as a strategic pedagogical resource capable of addressing contemporary challenges related to language development, cultural diversity, and educational equity.

## STORYTELLING AS PEDAGOGICAL PRACTICE IN ECEC

Within early childhood education, storytelling can take multiple forms: oral narration, shared reading, dramatic play, musical and rhythmic storytelling, and increasingly digital and multimodal narrative practices. Each of these forms engages children in distinct but interconnected processes of meaning-making and symbolic representation.

Oral storytelling and traditional narrative forms continue to play a crucial role in fostering listening comprehension, vocabulary development, and narrative structuring skills (Egan, 1986). Rhymes, songs, and rhythmic language support phonological awareness and memory consolidation, providing foundational skills for later literacy acquisition (Bryant et al., 1989).

Dramatic storytelling and role-play enable children to embody narratives, transforming them from passive listeners into active co-constructors of meaning. Through theatrical forms, puppetry, and collective storytelling, children experiment with language, social roles, and emotional expression in ways that support both linguistic and socio-emotional development (Alkilani & Zhang, 2025).

Shared reading practices remain among the most extensively studied and effective pedagogical tools

in early childhood education. When implemented through dialogic and interactive approaches, shared reading not only enhances language development but also fosters relational bonds between children and adults, reinforcing the social dimension of learning (Mol et al., 2009).

However, the integration of storytelling into ECEC curricula varies widely across educational systems and pedagogical traditions. In some contexts, narrative practices remain central to daily routines; in others, they risk being marginalized by increased curricular pressures, standardized assessment regimes, or the perceived urgency of early academic instruction.

## WHY THIS SPECIAL ISSUE

The contributions gathered in this special issue respond to a shared concern: the need to re-examine the role of narratives and storytelling within contemporary early childhood education. Rather than treating storytelling as a homogeneous or self-evident practice, the articles explore its multiple forms, functions, and transformations across different cultural and educational contexts.

Several contributions investigate traditional narrative forms — including oral storytelling, fairy tales, and folk traditions — examining their relevance for contemporary pedagogical practice and their potential to support linguistic and cultural identity formation. Others focus on shared reading, dialogic reading, and literacy development, analyzing how narrative interactions shape early language acquisition and comprehension. Additional articles explore multimodal and digital storytelling, theatrical and performative forms, and the integration of narrative practices within diverse and multilingual classrooms.

Across these diverse perspectives, a common thread emerges: storytelling is not merely an ancillary activity within early childhood education but a core pedagogical practice that shapes how children make sense of language, relationships, and the world around them. At a time when educational systems face increasing pressures toward standardization and efficiency, reaffirming the value of narrative practices also entails a broader reflection on the purposes of early education itself.

## LOOKING FORWARD

Reclaiming the importance of storytelling in early childhood education does not imply a simple return to past practices. Rather, it requires a critical and

context-sensitive rethinking of how narrative forms can be integrated into contemporary educational environments marked by technological change, cultural diversity, and social inequality.

Future research should continue to explore how different forms of storytelling — oral, written, dramatic, and digital — interact with children's linguistic, cognitive, and socio-emotional development. It should also examine how narrative practices can support inclusion and participation in increasingly diverse classrooms, and how educators can be supported in developing narrative-rich pedagogical environments.

By bringing together empirical studies, theoretical reflections, and practice-oriented contributions, this special issue aims to contribute to an ongoing dialogue on the role of storytelling in early childhood education. Narratives, after all, remain one of the most powerful tools through which human beings construct meaning, share experiences, and imagine possible futures. Ensuring their continued presence within early childhood education is therefore not only a pedagogical task but also a cultural and social responsibility.

## CONTRIBUTIONS TO THE SPECIAL ISSUE

Contro questo discorso sulla qualità, la ricerca edThe articles collected in this special issue address storytelling as a multifaceted pedagogical practice in early childhood education, examining narrative forms, media, and settings across different cultural, institutional, and methodological contexts. Together, they offer empirical evidence, theoretical models, and practice-oriented frameworks that contribute to rethinking the role of narratives in language development, inclusion, and meaning-making in ECEC.

1. **Chellini, C.** — *Choosing a Tale: How to Navigate Folktale Publishing for Early Childhood?*

Chellini maps folktale titles in Italian children's publishers' catalogues and asks how Italian traditional variants are represented and how educators can select reliable editions for 0–6. Methodologically, the study relies on a catalogue-based mapping (122 publishers; 820 folktale-related titles). The mapping shows that only 17 titles (≈2%) offer Italian traditional variants, with a strong dominance of the Grimm/Perrault repertoire, and it culminates in practical selection criteria that translate these findings into actionable guidance for ECEC services and professional training.

2. **Baldini, M., & Farahi, F.** — *Storytelling as an intercultural bridge: picture books and silent books for inclusion and participation in 0–6 ECEC*

Baldini and Farahi argue that storytelling can operate as a concrete bridge for inclusion and participation in culturally and linguistically diverse 0–6 settings, focusing in particular on picture books and silent books. Their contribution is conceptual, developing an “ecology” of narrative practices that connects children’s participation, peer interaction, and family engagement. They highlight the role of wordless narratives in lowering linguistic barriers while sustaining meaning-making, and they offer a practice-oriented framework for ECEC teams that explicitly avoids reducing storytelling to “language remediation” alone.

3. **Chello, F.** — *Dialogic reading as an educational practice: a pedagogical analysis of findings from a systematic review*

Chello synthesises research on dialogic reading and clarifies what makes it pedagogically distinctive, namely structured adult–child interaction supported by PEER/CROWD routines. The article is based on a systematic review of 52 studies and asks what the evidence indicates about the effects of dialogic reading in early childhood. Across the reviewed literature, it reports consistent positive effects on children’s language outcomes and broader developmental domains compared with less interactive read-aloud practices, thereby providing a solid rationale for treating dialogic reading as a trainable, quality-linked routine in ECEC services.

4. **Dettori, G. F., & Letteri, B.** — *Kamishibai and narrative practices: A pedagogical journey in the 0–6 integrated system*

Dettori and Letteri examine how embodied oral/theatrical storytelling through Kamishibai can be reintegrated as a developmental device within the Italian 0–6 integrated system, particularly in a context of early digitalisation and weakening oral traditions. Their paper draws on a field experience in two preschools and uses systematic observations and pedagogical documentation. The authors report gains in shared attention and participation (≈80%), enrichment of narrative language (≈73%), and inclusive engagement even in heterogeneous and multilingual groups, and they propose a transferable practice model supported by indicators and an observation grid.

5. **Fogliata A., Mazzella M., & Ambretti A.** —

*Mariella the Ladybug Looks for a Home: A proprioceptive tale for “inhabiting” the body in early childhood*

Fogliata, Mazzella and Ambretti investigate whether a guided, voice-mediated “proprioceptive tale” can strengthen body awareness and the mother–child relational climate in 3–5-year-olds through daily listening rituals at home. The study involves nine mother–child dyads over three weeks and combines 189 diary entries with nine interviews, analysed through mixed qualitative thematic analysis and exploratory repeated-measures ANOVA. Enjoyment emerges as the most stable indicator and relaxation increases from week 1 to week 3 ( $p < .05$ ), while children’s spontaneous request to “do the story on the body” suggests that embodied storytelling is most effective when designed as a multisensory, relational routine rather than mere audio exposure.

6. **Falcone, G., & Cangini, N.** — *The Role of Music in Early Childhood Education: A comparative study between Italy and Spain*

Falcone and Cangini explore how music—especially when combined with customised narratives—supports children’s narrative expression and socio-emotional development, comparing pedagogical traditions and cultural embeddings in Italy and Spain. Their contribution is comparative and literature-grounded, using context analysis to identify convergences and differences between the two national settings. They argue that while both contexts recognise music as educationally valuable, they diverge in how music is integrated within curricula and communities, and they conclude with recommendations for designing music-rich narrative environments that balance tradition and innovation.

7. **Calenda, M.** — *Narrative practices and the development of listening comprehension in early childhood*

Calenda discusses how narrative practices—oral, written, musical, theatrical, and digital—can be re-centred in 0–6 education to strengthen listening comprehension and broader language growth in a hyperconnected context. The paper is grounded in a teacher-education experience within the Erasmus+ALTA project, focusing on the SELF module (Soutien aux Élèves Linguistiquement Fragiles) as part of an integrated reading-and-writing pedagogy for ages 2–6. The contribution articulates a training-oriented rationale and a clear design line, arguing that educators should be equipped with structured narrative routines that support comprehension and inclusion

rather than treating storytelling as a marginal, “soft” activity.

8. **Finestrone, F.** — *Ballet as embodied narration: movement aesthetics and inclusion in multicultural contexts*

Finestrone frames ballet as a form of embodied, non-verbal storytelling that can cross linguistic and cultural barriers and support inclusion in multicultural educational contexts. The contribution is theoretical, based on a critical review of relevant literature and on the discussion of paradigmatic examples from the classical repertoire. The author argues that choreographic narration activates empathic and intuitive meaning-making and can offer inclusive access points for learners with linguistic fragilities or diverse backgrounds, supporting the educational legitimacy of dance-based narrative work as an intentional pedagogical resource.

9. **Mastrogiacono, A.** — *Music, singing and nursery rhymes in early childhood centres: an exploratory study in the Metropolitan City of Naples*

Mastrogiacono investigates how music, singing, and nursery rhymes are used in public 0–3 childcare centres and how educators perceive their value, benefits, and constraints. The study adopts an exploratory descriptive design and uses a structured questionnaire administered to 20 educators from eight public nurseries in the Metropolitan City of Naples. Results show that singing is widely embedded in routines and transitions as a relational and regulatory tool, whereas more intentional musical practices—such as guided listening, the systematic use of instruments, or involvement of external experts—are uneven, pointing to the need for targeted professional development and organisational support.

10. **Capodanno, F., Di Paolo, A., & Viola, I.** — *Reflectivity and narration in the training of future early childhood special needs teachers: outcomes of a laboratory experience*

Capodanno, Di Paolo and Viola examine how narrative-based reflective practices can support professional identity construction, agency, and emotional awareness in future early childhood special needs teachers. Their study is based on a qualitative laboratory experience within the Italian TFA programme (IX cycle;  $n \approx 150$  trainees) and analyses autobiographical writing and open-ended questionnaires through thematic analysis, framed by Schön’s model of reflective

practice. The findings describe a progression from present-oriented reflection to narrative re-elaboration and future-oriented projectuality, positioning narration as an inclusive and generative device within teacher education.

11. **Toni, B.** — *Singing in early childhood: pedagogical meanings and educational functions*

Toni examines singing as a foundational narrative and relational practice in early childhood and asks how vocal and musical routines structure participation, emotional regulation, and language development. The contribution is theoretical, grounded in pedagogical traditions and in selected strands of contemporary research. It frames singing as a daily educational language embedded in routine life rather than a specialised activity, and it advances a clear pedagogical claim that singing is a low-threshold, high-impact practice for inclusion, co-regulation, and communicative development in early childhood settings.

12. **Laccone, R. P., Artusi, S., & Frolli, A.** — *Words, Sounds and Symbols: The Fairy Tale as a Relational Language in 0–6 Educational Contexts*

Laccone, Artusi and Frolli ask how fairy tales can function as a relational and intercultural language in 0–6 contexts, supporting participation, identity construction, and empathy in culturally and linguistically diverse groups. The paper reports a participatory action-research pathway (“Narrazioni altre”) centred on the tale Kai and combining dialogic reading, dramatization, cooperative play, bilingual glossaries, and family involvement. The contribution proposes a flexible and replicable pedagogical model that positions storytelling as a symbolic, relational, and community-building device rather than a narrowly linguistic support tool.

13. **Sgambelluri R. e Placanica F.** — *The Competency Tree as a Narrative-Symbolic Device for Self-Construction and Participation in Early Childhood Education (3–6): A UDL-Oriented Framework*

Sgambelluri and Placanica propose the “competency tree” as a narrative-symbolic artefact designed to support self-construction, participation, and inclusion in early childhood education through metaphor and multimodality. Their contribution is a theoretical-design model situated within narrative pedagogy and Universal Design for Learning and articulates four domains (roots, trunk, branches, leaves)

alongside three hypothesised mechanisms (embodied metaphorisation, expressive multimodality, reflective documentation). The paper offers design principles and testable propositions to strengthen scientific legibility and curricular transferability, framing narrative artefacts as inclusive interfaces rather than isolated activities.

14. **Vadalà V. e Esposito G.** — *Autobiographical Narrative as a Tool for Emotional Awareness and Educational Care*

Vadalà and Esposito explore the role of autobiographical narrative as a pedagogical device for fostering emotional awareness and reflective educational care in educational contexts. Their contribution examines how autobiographical writing and narrative self-representation can support processes of self-understanding, emotional regulation, and relational awareness within educational and training environments. Grounded in a reflective and practice-based perspective that integrates pedagogical theory with formative experiences centred on narrative practices, the paper argues that autobiographical narration can function as a powerful tool for cultivating reflective competence and emotional literacy among educators, helping them recognise the affective dimensions of educational relationships and develop a more conscious and caring pedagogical stance.

## REFERENCES

Alkilani, G. Y., & Zhang, Q. (2025). Effect of Dramatic Storytelling on Emergent Literacy in EFL: Evidence from the UAE Kindergartens. *Literacy Research and Instruction, 64*(3), 322–340. <https://doi.org/10.1080/19388071.2024.2329877>

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language, 16*(2), 407–428.

Bus, A., Kucirkova, N., Ten Braak, D., & Ciesielska, M. (2026). Which Interactive Features in Children's Digital Picture Books Promote Reading Comprehension? A Meta-Analysis. *Early Education and Development, 37*(2), 269–288. <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2571978>

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling: An alternative*

*approach to teaching and curriculum in the elementary school*. University of Chicago Press.

Goswami, U. (2011). A temporal sampling framework for developmental dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences, 15*(1), 3–10.

Gottschalk, F. (2019). *Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being* (OECD Education Working Papers, No. 195). OECD Publishing.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.

Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest, 16*(1), 3–34.

Kenner, C. (2004). *Becoming biliterate: Young children learning different writing systems*. Trentham Books.

Kucirkova, N., & Littleton, K. (2016). *The digital reading habits of children*. UK Literacy Association.

Liang, C., Zhang, L. & Sun, J. (2025). The Comparative Impact of Digital and Print Storybook Reading on Preschool Children's Comprehension and Vocabulary Learning: A Two-Decade Meta- Analysis. *International Journal of Early Childhood, 57*. 547-573. [10.1007/s13158-024-00410-4](https://doi.org/10.1007/s13158-024-00410-4).

Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979–1007.

Nicolopoulou, A. (2014). Narrative Development in Social Context 1. In *Social interaction, social context, and language* (pp. 369-390). Psychology Press.

Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Routledge.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly, 38*(1), 36–76.

Riad, R., Westling Allodi, M., Siljehag, E., & Bølte, S. (2025). Dialogic reading in preschool: a pragmatic randomized trial enrolling additional language learners. *Scandinavian Journal of Educational Research, 69*(4), 772–789. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2348473>

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M.

C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552–559.

Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.

Xing, L., Tang, Y., Liu, Q., Chen, H., Zeng, J. and Su, J. (2025). The effects of interactive reading on young children's narrative abilities: a meta-analytic study. *Front. Psychol. 16*:1653511. doi: [10.3389/fpsyg.2025.1653511](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1653511)

Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*. Lawrence Erlbaum.

Zipes, J. (2012). *The irresistible fairy tale: The cultural and social history of a genre*. Princeton University Press.

Brushe, M. E., Haag, D. G., Melhuish, E. C., Reilly, S., & Gregory, T. (2024). Screen Time and Parent-Child Talk When Children Are Aged 12 to 36 Months. *JAMA pediatrics, 178*(4), 369–375. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.6790>

Li, S., Chai, L., Ma, L., Gu, S., Wang, T., Wang, L., & Zhou, J. (2026). Screens or books? Isotemporal substitution of different home activities on language and socio-emotional skills in preschool children. *Computers in Human Behavior, 175*, 108847. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2025.108847>

Picton, I., Moisi, I., Jackson, T. and Clark, C. (2024). *Parents' support for young children's literacy at home in 2024*. London: National Literacy Trust

MONOGRÁFICO

# Choosing a Tale: How to Navigate Folktale Publishing for Early Childhood?

Claudia Chellini

National Institute of Documentation, Innovation and Educational Research (INDIRE) – ITALY

---

## ABSTRACT

Telling traditional folk tales to children is a meaningful act, it is like a gift. It means offering them the opportunity to encounter stories that for hundreds of years have been passed from mouth to mouth and from pen to pen, in continuous exchange between illiterate and educated narrators. It means opening a pathway to knowledge of the narrative heritage and the imaginary upon which cultures flourish.

Traditional fairy tales hold individual and social formative value, facilitating the development of intellect, relational and linguistic skills, as well as logical and narrative thinking, while clarifying emotions, acknowledging difficulties, and identifying solutions to disturbing problems.

Are all traditional fairy tales therefore suitable for narration to children of all ages? And, once a tale has been identified, can we rely upon any available edition?

This paper offers several useful indicators for navigating the splendid realm of folk tales and the highly populated world of folk tale publishing. The argument is supported by research findings derived from an analysis of 2024/2025 catalogues of 122 Italian children's literature publishing houses. This analysis revealed that only 2% of the books for children aged

zero to six published in Italy contain Italian variants of folk tales.

Key-words: traditional fairy tale, narrative heritage, preschool age, storybook.

## RESUMEN

Narrar cuentos de tradición popular a un niño significa hacerle un regalo, ofrecerle la ocasión de conocer historias que durante cientos de años han pasado de boca en boca y de pluma en pluma, en un continuo intercambio entre narradores analfabetos y cultos. Significa abrirle el camino hacia el conocimiento del patrimonio narrativo y del imaginario sobre el cual florecen las culturas.

Los cuentos de tradición popular poseen un valor formativo individual y social, contribuyendo a desarrollar el intelecto, las competencias relacionales, el lenguaje y el pensamiento lógico y narrativo, a clarificar las emociones, a reconocer las dificultades, a encontrar soluciones a los problemas que perturban.

¿Todos los cuentos de tradición popular son entonces adecuados para ser narrados a todas las edades? Y, una vez identificado el cuento, ¿podemos confiar en cualquier edición?

En la presente contribución se presentarán algunos indicadores útiles para moverse en el resplandeci-

ende País de los cuentos y en el muy poblado mundo de la edición de cuentos, a partir de los resultados de una investigación realizada mediante el análisis de los catálogos disponibles para el año 2024/2025 de 122 editoriales de literatura infantil que operan en Italia, la cual mostró que el 2% de los libros para niños de cero a seis años publicados en Italia contiene variantes italianas de los cuentos

**Palabras-clave:** cuentos de hadas, patrimonio narrativo de cuentos, edad preescolar, libro de cuentos

## INTRODUCTION

Telling traditional folk tales to children is a meaningful act, it is like a gift. It means offering them the opportunity to encounter stories that for hundreds of years have been passed from mouth to mouth and from pen to pen, in continuous exchange between illiterate and educated narrators. Ultimately, it means opening a pathway to knowledge of the “intangible cultural heritage” which, “transmitted from generation to generation, is constantly recreated by communities and groups in response to their environment, their interaction with nature and their history, and provides them with a sense of identity and continuity, thus promoting respect for cultural diversity and human creativity” (UNESCO, 2003, art. 2). Within this heritage, there is a place for the “oral traditions and expressions” (*Ibid.*), which compose that narrative heritage and that imaginary upon which cultures flourish.

Moreover, traditional folk tales hold individual and social formative value, facilitating the development of intellect, relational skills, language, and logical and narrative thinking, clarifying our emotions, acknowledging our difficulties, and finding solutions to the problems that upset us. Research has shown how folk tales directly influence the capacity to construct mental maps of narratives and compose coherent stories (Applebee, 1978; Sutton-Smith, 1981). They also shape children’s linguistic competencies, the acquisition of different linguistic registers, and success in the school environment (Heath, 1983; Cook-Gumperz, 1986). The direct, rhythmic, and symbolic language of folk tales enriches children’s vocabulary and fosters critical thinking, emotional expression, and linguistic creativity (Rodari, 1973; Zipes, 2001).

“The more I tried to understand why these stories are so successful at enriching the inner life of the child, the more I realized that these tales, in a much deeper sense than any other reading material, start where

the child really is in his psychological and emotional being. They speak about his severe inner pressures in a way that the child unconsciously understands, and—without belittling the most serious inner struggles which growing up entails—over examples of both temporary and permanent solutions to pressing difficulties” (Bettelheim, 2010, pp. 13-14).

Thus, Bruno Bettelheim writes in the essay *The Uses of Enchantment*, which highlighted the significance of these narratives, provided they are not reshaped by moralizing or didactic purposes that distort the story and the characterization of the actants. Distorting these means distorting the message of the tale, which is not “if one behaves well then one will succeed”. Fairy tales tell that once, long ago, in a place far, far away - so distant in time and space that there are no direct witnesses - someone who found themselves in a frightening, dangerous, extremely sad situation, made it through. In other words, Gilbert Chesterton suggests that “what fairy tales give the child is his first clear idea of the possible defeat of bogey. The baby has known the dragon intimately ever since he had an imagination. What the fairy tale provides for him is a St. George to kill the dragon” (1909, p. 102). And this, Bettelheim makes explicit, gives the child confidence in their own capacity to face difficulties and their own growth path.

Is it reasonable, therefore, to assume that all traditional folk tales are suitable for narration to children of all ages? Or for children in early childhood is it appropriate to make a selection? And with what criteria? And once a tale has been identified, can we rely upon any available edition? Or is careful observation of what is available and an informed choice once again necessary?

This paper offers several useful indicators for navigating the colorful and splendid land of folk tales, and the highly populated world of folk tale publishing. For this purpose, we will conduct an analysis of the available catalogues for 2024/2025 from 122 children’s literature publishing houses operating in Italy, to observe the presence of Italian variants of traditional folk tales.

## METHODOLOGY

### Which Cinderella?

Speaking of traditional folk tales means confronting variety. An enormous variety.

Fairy tales have been narrated in countless languages all around the world; if we look closer to European context it is easy to recognize that all European

national languages and all local dialects have been means of this storytelling. The variegated Italian linguistic situation applies, with different gradations, to all of Europe.

Over the centuries, traditional folk tales have been narrated by illiterate people—we need only think of Agatuzza Messina, the favorite narrator of the Sicilian Giuseppe Pitre—and by writers, such as Giovan Francesco Straparola, Giambattista Basile, or Charles Perrault. Folk tales have been published by scholars of folk traditions, intellectuals, linguists, enthusiasts, anthropologists, literary scholars, schoolteachers, and self-proclaimed collectors who actually intervened heavily in the texts, like the Brothers Grimm who, as is now very clear to research, reworked stories they had read, modifying them, rather than faithfully reporting what they had heard from folk narrators (Zipes, 2006).

In the many collections published in the nineteenth century up to World War I and in the less numerous ones that followed them, the names and characteristics of those who told the tales are very often noted: they are old and young, women and men.

The audiences of folk tales have always been remarkably heterogeneous. In the eighteenth century the primary audience for fairy tale narratives was represented by women; starting from the nineteenth century, when pedagogical concerns identified the fairy tale genre as the most suitable means for transmitting teachings, children prevailed. But earlier the fairy tales were told in rural farmyards as well as in courts and were addressed to everyone: young and old, men and women, peasants and city dwellers, poor and rich people (Zipes, 2007; 2022).

But as if this plurality of languages, narrators, and collectors were not enough, for each tale we find a very large number of variants (Uther, 2004). If they account for the diffusion of a certain type of story in Italy, in Europe, in the world, also they show the infinite ways in which that tale can manifest itself and make itself recognizable, providing that special pleasure that comes from a story that is simultaneously new and ancient, known and unknown.

One of the characteristics that emerges most clearly to anyone who approaches the study of traditional folk tales is, in fact, that the French *Cendrillon* (Perrault, 1697, pp. 117-148), the German *Aschenputtel* (Grimm, 1812, pp. 88-101), the Neapolitan *Gatta Cenerentola* (Basile, 2013, pp. 122-137), the Milanese *Scindirin-Scindiroeu* (Imbriani, 1872, pp. 60-70), the Disney *Cinderella* (Disney, 1950) (just to give a few

examples) simultaneously are and are not the same story. They share common elements that make all these stories recognizable as the same tale: the maiden reviled by the stepmother and stepsisters, the magical helper, the meeting with the king or prince, the recognition through the fabulous slipper. However, they also display significant differences that clearly distinguish them: not all the stepsisters cut off the extremities of their feet to fit the slipper (*Aschenputtel*), just as not all Cinderellas passively suffer their fate doing nothing but weep (Cinderella), and so on. Let us take another example: Snow White. The maiden with red cheeks and a rosebud mouth who sings while leaning over the well in her garden (Disney, 1937) does not have exactly the same story as, for example, the German Schneewittchen (Grimm, 1812, pp. 238-250) or the Sardinian Granadina (Mango, 1890, pp. 71-75) or the Bolognese Ziricochel (Coronedi Berti, 1883, pp. 8-10) or the Calabrian Chiocchia d’oro (di Francia, 1935, pp. 117-126). For example, they do not all awaken in the same way<sup>1</sup>, and the poisoned objects that cause the (near) death of the maiden are different from tale to tale: an apple, a slipper, a shirt, a candied fruit, etc. Yet in each of these variants the story of Snow White is easily recognizable.

In the language of folk tale studies, therefore, a distinction is made between the tale and the tale type. The latter identifies the recurring abstract narrative schema of a tale: a magical animal intends to help a poor man become rich. It gains the king’s trust with a series of stratagems, and the poor young man is accepted by the king as his daughter’s spouse. When the young man must show his properties, the animal, thanks to its cunning, forces shepherds and farmers to say that their herds and their lands belong to the young man and manages to kill the true owner, who is an ogre (a demon, a dragon, a giant, etc.). When the bride arrives with her entourage, the groom presents himself as the noble owner of those riches. Finally, the animal tests the young man’s gratitude by pretending to die. Everyone recognizes in this description the tale of Puss in Boots: whether the animal is a fox, a jackal, a monkey or, precisely, a cat, if the events described here occur, we will know that it is always the same tale type (Thompson, 1977). When at the end of

1. A brief note: only the protagonist of the Disney tale awakens from the prince’s kiss; Schneewittchen awakens from a blow dealt to the back by one of the prince’s servants, the others (and almost all Snow Whites) are awakened by the intervention of the mother-in-law.

the nineteenth century Kaarle Krohn first and Antti Amatus Aarne after began to classify tales into types to better study them and understand how they originated and spread, they decided to replace the name of the tale type with a code, so as not to confuse the abstract structure with its concrete realization, that is, the specific variant collected in a particular place and time. Today therefore in the ATU Index (Uther, 2004), the most recent update of the two scholars' work, tale types are classified with a numerical code, to which a letter of the alphabet is added if the type includes variants so widespread as to give rise to subtypes: Snow White is classified as ATU 709, while Cinderella is ATU 510A<sup>1</sup>.

It is important to specify that, in this paper, when we say "fairy tale" we refer to fairy tales of the folk tradition, which "are narrated as folk narratives (also orally and are anonymous, that is, the first narrator (the author) is unknown, while only the last one and, perhaps, the source are known" (Dekker et al., 2001, p. VII, our translation)<sup>2</sup>. We refer in particular to the fairy tales published from the beginning of the nineteenth century onwards by scholars and enthusiasts who began to record or stenograph the stories they heard, mainly from illiterate female storytellers, almost always publishing them in the original language, that is, in the dialect of the narrator (by way of example: Giuseppe Pitrè, Angelo De Gubernatis, Giggi Zanazzo, etc.). We therefore generally exclude so-called literary fairy tales authored by identifiable writers (Hans Christian Andersen, Hermann Hesse, Oscar Wilde, Luigi Capuana, etc.), while including literary fairy tales (Zipes, 2000; 2006; Haase, 2008): those from the sixteenth century included in *Le piacevoli notti (The Pleasant Nights)* by Giovan Francesco Straparola (2000), and those from the seventeenth century told by Giambattista Basile in *Lo cunto de li cunti (The Tale of Tales)* (2013) and by Charles Perrault in *Histoires, ou Contes du temps passé (Stories or Tales of Times Past)* (1697). The fairy tales by Straparola, Basile, and Perrault, in fact, in addition to re-narrating popular oral tales, represent the earliest versions of some of the most beloved and widespread fairy ta-

les, such as *Puss in Boots, Sleeping Beauty, Cinderella, Little Red Riding Hood*, and others. By this we mean that, for example, while it is true that the origin of the central motif of *Cinderella* can be traced to the ninth-century Chinese story of Ye Xian or, further back in time, to that of the Egyptian Rhodopis (Ongini & Carrer, 2011), the fairy tale in its full form and narrative structure appears for the first time in the work of Basile. This clarification allows us to delimit our analysis to a group of narratives that have followed a specific trajectory in the history of culture, shaped by a "symbiotic relationship between both oral and literary currents" (Zipes, 2012, p. 5): the two levels have mutually influenced each other, and some oral tales may have originated from written stories that, through reading or recitation, entered the repertoire of folk storytellers (Lavinio, 1993). Fairy tales of the tradition, as mentioned above, have been narrated and re-narrated across time and space, giving rise to many different variants of the same type. We consider Disney retellings to be contemporary variants which, despite showing clear signs of authorial reworking, have achieved—and continue to enjoy—global circulation and have by now become by far the most widely known variants.

In Italy the fairy tale heritage is particularly rich, embracing the linguistic traditions of all the innumerable dialects present in the country. The tale collections published from the nineteenth century to today are innumerable. We do not know of a single, complete bibliographic repertoire that systematically catalogs them, but in our work of study and curation of a series of Italian regional tales currently covering thirteen regions<sup>3</sup>, we have encountered well over a hundred (considering that Italo Calvino alone indicates 75 in the bibliography appended to *Fiabe italiane*). Obviously in each collection many tales are published. And we must not forget the tales published in specialized journals: one example above all the quarterly *Archivio per lo studio delle tradizioni popolari (Archive for the Study of Folk Traditions)* directed by Giuseppe Pitrè and Salvatore Salomone Marino from 1882 to 1907. The number of tales narrated in Italy's dialects is truly immense.

With this awareness, let us enter a bookstore, one of those well-stocked ones, that offers not only the

most sought-after editorial novelties, but also those that are configured as niche books, and let us look for an Italian tale for a boy or girl of 2, 3, 5 years. We will find nothing. And if instead we find one, this means we are very lucky, and that the bookseller is particularly sensitive on the subject.

The research we present in the next paragraphs aimed to observe the presence of Italian traditional folk tales in publishing for ages 0-6.

### The Research: *Italian Folktales in National Publishing for Ages 0-6*

According to data released by the Italian Publishers Association (Associazione Italiana Editori AIE) at the 2025 edition of the Bologna Children's Book Fair, in 2024 in Italy, 6,122 titles of books for children aged zero to six were published, representing 70.1% of the total number of books published in the field of children's and young adult literature (AIE, 2025, p. 19). We wondered how present traditional Italian folk tales were in this very broad offering.

The available online catalogs of children's and young adult publishers active in Italy in 2024/2025 were examined. It is necessary to specify that the work did not focus only on titles published in 2024, but on all titles available in the catalogs, regardless of year of publication. We considered all books in which the texts of fairy tales collected from oral narration, literary fairy tales (Zipes, 2006), Disney retellings, and contemporary retellings in general (in which the ending may have been altered but which clearly pre-

sent themselves as new variants of traditional fairy tales) were published, while excluding from the analysis stories that are merely inspired by traditional fairy tales.

The first step involved compiling a preliminary list of publishers, followed by the selection of key data for constructing a mapping of traditional folk-tale editions in Italy: publisher, city, website, age to which the book is addressed, tale type, bibliographic reference, source, single tale/anthology, composite/uniform anthology, country of the source from which the text was drawn, date of survey, notes. A matrix was then constructed, organizing the data in columns and the individual books in rows. The *ATU Index* (Uther, 2004) was used to identify and classify the types of fairy tales. Where the source was not explicitly indicated by the editor or compiler, the tale was read in its entirety and compared with the most widely attested variants. It was not necessary to extend the comparison to less well-known variants.

The survey was carried out between November 2024 and January 2025.

122 catalogs were analyzed, of which only 47 (39%) presented editions of traditional folk tales for children aged zero to six (Table 1).

In total, 820 titles were recorded: only a small portion is intended for the youngest children (16%), while the vast majority (84%) consists of books for children between three and six years old. The tales are distributed by publisher as shown in Figure 1: in half of the catalogs there are fewer than 7 tales. In the others the

Age Range	Publishers
0-3 years	Tourbillon, Uovonero
3-6 years	Adelphi, Adriano Salani Editore, Ape Junior, Artebambini, Bohem, Canicola, Carthusia, Chiara edizioni, Corraini Editore, Curci, Dami, De Agostini, Editore Il Castoro, Edizioni Arianna, Edizioni corsare, Edizioni Nuages, Edizioni San Paolo, Edt, Fatatrac, Gribaudo, Homeless Book, Kalandraka, Le rane interlinea, Lindau, Logos, Minedition, Mondadori, Mursia, Nord-Sud, Orecchio acerbo, Principi e Principi, Rizzoli, Terre di mezzo, Usborne
0-6 years	Editoriale Libreria EL (Edizioni EL/Einaudi Ragazzi/ Emme Edizioni), Edizioni Lapis, Fabbri, Franco Cosimo Panini, Gallucci editore, Giunti (Disney), Idealei, Jaca book, La Coccinella, La Margherita Edizioni, Piemme

Tab. 1 - Publishers of traditional folk tales for ages zero to six.

Source: authors' elaboration

1. For those who wish to understand why Cinderella is a subtype, we recommend reading the first pioneering classification work of tales, titled *Cinderella. Three Hundred and Forty-five Variants of Cinderella, Catskin, and Cap O' Rushes* conceived, studied and written by Marian Roalfe Cox (Cox, 1893).

2. For more precise definitions of *fairy tale, folk tale, authorial fairy tale, and literary fairy tale*, see at least Thompson, 1977; Dekker et al., 2001; Haase, 2008; Zipes, 2000; 2012.

3. *Fiabe antiche e popolari d'Italia*. Testi originali con traduzione a fronte e note di lettura a cura di Adalinda Gasparini and Claudia Chellini. Foschi Editore, 2018-2025, <https://www.fairitaly.eu/joomla/fiabe-antiche-e-popolari-d-italia>

distribution is more irregular, and the number of tales present in the catalogs grows rapidly until it exceeds 100 units.

51% are books that narrate a single tale, intended

especially for toddlers (71%), while the others are anthologies, slightly more than half of which are addressed to older children, between three and six years old (Figure 2).

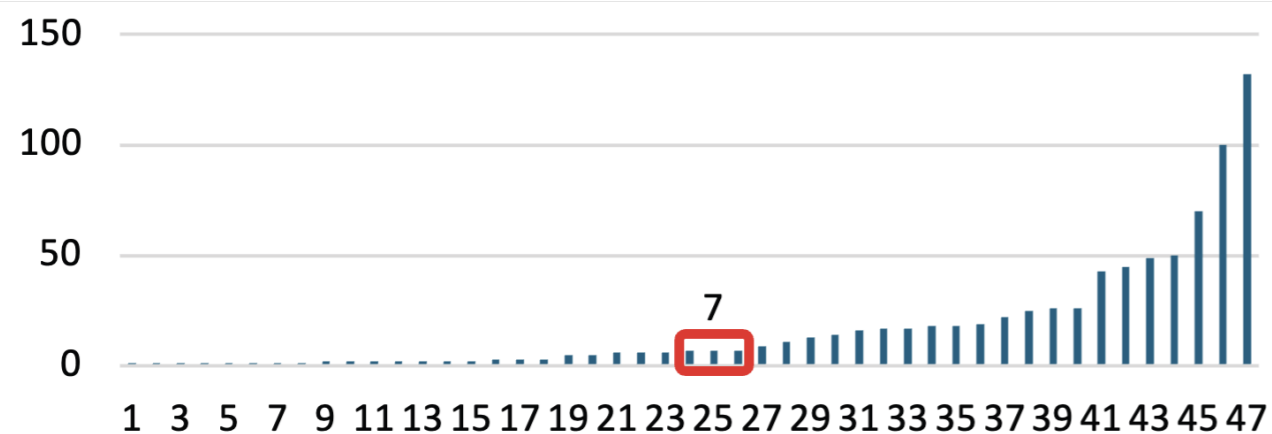


Fig. 1 - Number of tale titles published per publisher

Source: authors' elaboration

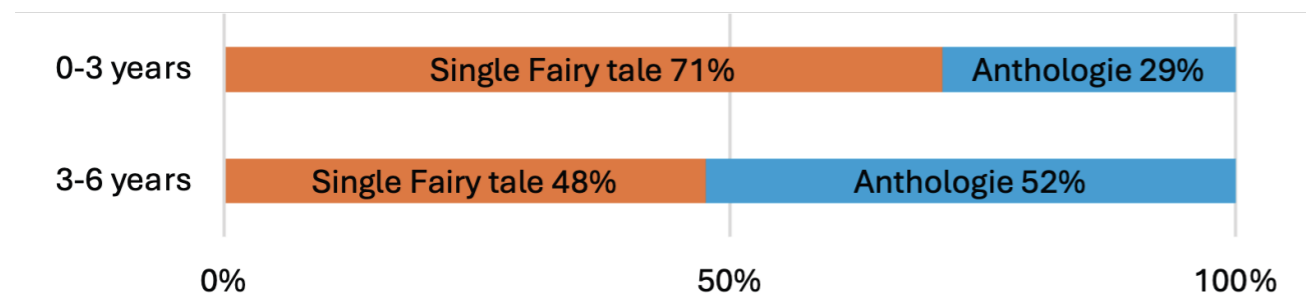


Fig. 2 - Distribution by age of single tales and anthologies.

Source: authors' elaboration

## RESULTS OF THE STUDY

The 399 anthologies, for the vast majority (82%), are what we have called “composite anthologies”. They collect tales from different origins: the most common case juxtaposes French tales (e.g., Cinderella), German tales (e.g., The Town Musicians of Bremen), and English tales (e.g., The Three Little Pigs). Only in one of these collections did we find the presence of an Italian tale<sup>5</sup>. We found few “uniform” anthologies in which tales are all drawn from the same narrative basin (Figure 3). In particular there are collections that aggregate French tales (almost all drawn from Charles Perrault), German tales (Brothers Grimm), and

Oriental tales (*One Thousand and One Nights*).

We then observed which tale types are most present in the catalogs, regardless of form (single tale or anthology) and we considered occurrences greater than 5%.

First, consider the zero-to-six age range. As we can see from Figure 4, the most published titles differ somewhat between young children and toddlers. Cinderella, Little Red Riding Hood, The Three Little Pigs, Snow White, Puss in Boots, and Sleeping Beauty are common to all. Among the tales most present in bookstores for toddlers are the Beauty and the Beast type and Hänsel and Gretel, replaced, for children from three to six years, by Tom Thumb. It is evident that the tales are fundamentally the same.

Book Type	No. of Books
Single Fairy Tale	421
Anthologie	399
Total	820

Anthologie Type	No. of Books
Composite	326
Uniform	73

Country	No. of Books
France	45
Germany	16
Middle East	12

Fig. 3 - Number of tale titles published per publisher

Source: authors' elaboration



Fig. 4 - Distribution by age of single tales and anthologies.

Source: authors' elaboration

If however we observe the formats, we will find them very different: board books and pop-ups abound for toddlers, large formats with thin pages are preferred for older children. Despite the widespread standardization of the style and manner of illustrations, usually very close to the Disney style with many pastel colors, the format of the books tells us that publishers segment their audiences by offering books designed for different ages. At least in formats and in the way of telling the story, because in the tale type, instead, variety is reduced to a minimum.

As we mentioned in the introduction, tales were born as narratives for everyone: whether they were told at evening gatherings in summer on peasant threshing floors or in the splendid salons of the court of the Sun King, everyone listened. Adults and children, men and women, locals and travelers alike, all enjoyed the tales which, not being designed to teach a moral or a lifestyle to anyone, were configured as a basin of pleasure of the fantastic. At the same time, they were “in their always repeated and always varied casuistry of human events, a general explanation of life, born in

remote times and preserved in the slow rumination of peasant consciences down to us: they are the catalog of destinies that can be given to a man and a woman” (Calvino, 2002, p. 13). Contemporary editorial choices seem to remember and simultaneously to have forgotten this point.

We thought that a comparison with choices addressed to school-age children could be useful, so we extended the survey also to tale books dedicated to children over six years old. And we observed two elements (Figure 4). On the one hand, for them too the most frequently published tales are approximately the same as those addressed to younger children: Snow White, Cinderella, Beauty and the Beast, Little Red Riding Hood. On the other hand, one can see that as the target age increases, the concentration of books on a few tale types increases.

Considering all three age ranges, in total there are nine types.

The ATU Index (Uther, 2004), the most comprehensive repertoire of folk narrative types published in the world, catalogs 2,399 types of tale, of which at

5. This is Favaro G. (2007). *Fiabe dalle gambe lunghe* (Tales with Long Legs). Carthusia.

least 800 are classifiable as folk tales: *Tales of Magic*, *Realistic Tales*, and *Tales of the Stupid Ogre* (*Giant Devil*), setting aside for now the Religious tales, which although they have a fairy tale narrative structure, feature saints and divinities as actors. What we mean is that well-known fairy tales such as Aladdin, Rapunzel, The Frog Prince, The Wolf and the Seven Little Kids, The Bremen Town Musicians, Jack and the Beanstalk, Ali Baba and the Forty Thieves are under-represented in the Italian children's publishing market. But so are Donkey Skin, Bluebeard, the Green Bird, Cecino, Dauntless Little John, etc.. These fairy tales are widespread in collections throughout Europe, as shown by the ATU Index, but they are evidently little considered as tales to tell children, whatever their age.

The concentration on a few tale types corresponds to concentration on a few sources. We have said before that each tale has many variants: which are those chosen to provide the text or at least the narrative structure to the tale books present in the catalogs for 2024/2025? A clarification is necessary: in tale books for children between zero and six years, the text of the tale is almost never reported in full as it appears in the source; usually those texts are re-narrated to be enjoyed by such young children. But even in this case the source is recognizable, because, even in the simplification that is carried out, the narrative structure and particular motifs make the tale variant from which it was drawn identifiable.

As can be seen at a glance from Figure 5, in folk tale publishing for early childhood, both for children between zero and three years and for those between three and six years, in 2024/2025 material was drawn mainly from the German and French narrative heritage, which together represent 76-77% of the total. In particular, the collections referred to are *Kinder-und Haus-Märchen* (*Children's and Household Tales*) which the Brothers Grimm published in 1812 and revised until 1857, and *Histoires, ou Contes du temps passé* (*Stories or Tales of Times Past*) by Charles Perrault (1697). There are however two cases that stand out for a particular feature: Snow White and Sleeping Beauty. Walt Disney appended to them an ending different from his declared source (respectively Grimm and Perrault) and which unites the two princesses, both

awakened and saved, in the animation, by the valiant prince. In Schneewittchen however (cf. note 1, §2.1) Snow White is awakened by a blow dealt to her back by a servant angry with his prince, and in *La belle au bois dormant* (*Sleeping Beauty*) the maiden awakens at the end of a hundred years before the eyes of the prince who admires her. None of the tale books here considered has these endings: instead, for both stories the Disney ending is present.

"It was not once upon a time, but at a certain time in history, before anyone knew what was happening, that Walt Disney cast a spell on the fairy tale, and he has held it captive ever since. He did not use a magic wand or demonic powers. On the contrary, Disney employed the most up-to-date technological means and used his own 'American' grit and ingenuity to appropriate European fairy tales. [...] If children or adults think of the great classical fairy tales today, be it Snow White, Sleeping Beauty, or Cinderella, they will think Walt Disney. Their first and perhaps lasting impressions of these tales and others will have emanated from a Disney film, book, or artifact. Though other filmmakers and animators produced remarkable fairy-tale films, Disney managed to gain a cultural stranglehold on the fairy tale, and this stranglehold has even tightened with the recent productions of *Beauty and the Beast* (1991) and *Aladdin* (1992). The man's spell over the fairy tale seems to live on even after his death" (Zipes, 1999, p. 333). Jack Zipes thus introduced in 1999 his analysis of Disney's operation on folk tales. Twenty-six years later things do not seem to have changed.

With much lower percentages than those relating to German and French collections, we then find the United Kingdom, with the tale of the Three Little Pigs and that of Jack and the Beanstalk, and the Middle East with some tales from *One Thousand and One Nights*.

There are 17 Italian variants in total. Only one, The Three Oranges, is dedicated to toddlers, the others are for children from three to six years; the types are: the Golden Bird, Thumbling, Cinderella (in the variant set to music by Gioacchino Rossini), Cola Pesce, Dauntless Little John, The Three Oranges, Prezzemolina, Rosamarina, the Golden Eagle, the Beauty of the Castle, the Magic Duel, the Animal Spouse, and the Mermaid.

At the overall level, what appears as very evident data is that the Italian publishing market of tale books intended for children aged zero to six in 2024/2025 was characterized by some elements.

- A marked numerical inferiority is observed in the number of tales intended for the youngest (16%) compared to those for the older ones (84%).
- In the catalogs, a substantial poverty is found in the range of tales offered: among the most published tales a restricted number of tale types is present, 9 in total against the 800 cataloged by the ATU Index.
- The sources from which authors drew for the

texts of tale books are substantially the Brothers Grimm and Perrault. English folklore and *One Thousand and One Nights* follow.

- Tales from the Italian fairy tale heritage are practically absent: there are no Italian variants of the most famous tales, there are very few types of lesser-known tales (Thumbling, the Golden Bird, etc.).

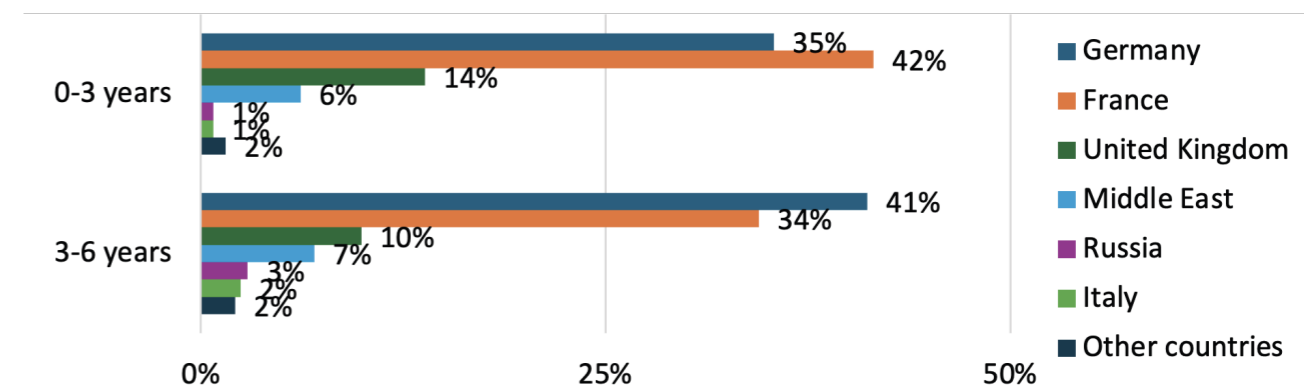


Fig. 5 - Country of origin of published tales

Source: authors' elaboration

## DISCUSSION

A thorough analysis of this paradox in the Italian context would certainly be both interesting and valuable; however, it lies beyond the scope of the present paper. Some hypotheses may nonetheless be advanced. As noted in the previous section, Disney's dominant presence in the world of fairy tales—through its retellings of stories by the Brothers Grimm and Perrault—has profoundly shaped the contemporary fairy-tale landscape. In the Italian publishing market, sales have undoubtedly benefited from the recognizability of the titles and imagery associated with these retellings. This market dynamic has also had significant consequences for educational contexts, insofar as the availability and circulation of fairy-tale books for children are strongly influenced by commercial visibility.

By contrast, dialect collections exist in considerable numbers, yet they continue to constitute "a heritage destined to remain on the shelves of specialized libraries rather than to circulate among the general public" (Calvino, 2002, p. 7). These collections were assembled for scholarly purposes and were not subsequently made accessible to young readers, despite

the hope explicitly expressed by Calvino himself in the Introduction to *Italian Fairy Tales* (ibid., p. 19). Closely bound to dialect, fairy tales shared its fate and were rapidly forgotten as narratives belonging to an "old" world, in contrast to cinema and, later, television, which came to narrate stories of the "new" world. These dynamics contribute to shaping the narrative repertoires available to both educators and children. On this basis, the present study proposes a set of criteria for the selection of fairy tales and fairy tale books to be offered to children between zero and six years of age.

At the level of professional training, educators and teachers should be prepared not only to recognize the diversity and richness of the traditional narrative heritage, but also to understand the structural and symbolic features of fairy tales. Awareness of the existence of more than 800 catalogued fairy-tale types, compared with the mere nine predominantly represented in Italian publishing catalogues, should foster training pathways aimed at expanding educators' narrative repertoires, including access to dialect collections and to Italian translations of regional variants.

At the level of educational practice, the proposed

6. In this category are also present riddle tales, in which the young man must answer the riddles proposed by the princess, or tales of magical births such as *La figlia del Sole* (*The Daughter of the Sun*) (Calvino 2002, pp. 444-450), in which the protagonist is born from the union of a woman and the Sun.

criteria are intended to provide educators and teachers with concrete tools for making informed and intentional choices. They aim to encourage more ambitious and sustained practices of reading aloud over time, while also acknowledging the importance of the affective dimension in narrative selection.

In the same direction of conscious and intentional choice lies the critical evaluation of fairy-tale books. The ability to recognize whether a retelling impoverishes or preserves the original narrative structure, or whether illustrations evoke the ambivalence of fairy-tale actants, thus becomes an essential professional competence for the development of high-quality classroom libraries.

Overall, these criteria are intended to promote more culturally informed educational practices that recognize fairy tales of the folk tradition not merely as tools for entertainment, but as fundamental resources for the development of children's narrative competence, critical thinking, emotional expression, and cultural identity.

### Folk Tales for Toddlers and Children: Some Criteria

As already mentioned, tales are narratives for everyone.

There are tales with a simple narrative structure, like *Rana rana (Frog Frog)* (Zanazzo, 1907, pp. 163-171) and tales with a complex narrative structure like *Il Canto e il Sòno della Sara Sibilla (The Sing-Song of Sybil Sarah)* (Nerucci, 1880, pp. 195-204). There are short tales, like *Cecino e il bue (Thumbling and the Ox)* (Calvino, 2002, pp. 539-543), and long tales like *I sette colombelli (The Seven Doves)* (Basile, 2013, pp. 772-795).

Concern about children's comprehension of the story may lead adults to choose overly simple narratives in language and/or in narrative structure. But the learning of narrative competence occurs, precisely like the learning of verbal language, thanks to a credit of comprehension that adults give to children, speaking to them as if they understood, responding to their sounds and their babbling, which they interpret as sentences of complete meaning. In this way the child has at his disposal a linguistic model to imitate, bared by the adult, and also acquires the perception of being capable of understanding verbal language and producing sounds that have meaning. The more that perception becomes solid awareness, the more solid his linguistic competence will be. It is not a "technical" question, but an affective question: as Freud taught us (2011) and as neuroscience illustra-

tes (Damasio, 2018), affectivity supports and directs our cognitive processes.

If we give children even infants credit of comprehension of stories, and we continue to tell and read fairy tales, we provide them with a narrative model that is varied and rich insofar as the narrative structures of the stories we propose are diversified. Within educational paths or formal learning, as early childhood services and preschools, teachers are not used to suspending the verification of learning. Nor are they accustomed to allowing children to linger in the zone of possibilities where one can understand and one cannot understand, but one can in any case enjoy the beautiful story that the teacher is telling, with her voice, her emotions made visible by her gestures, the expressions of her face, her posture, her gaze. Yet, not worrying about comprehension of the text and letting children play with the story, even grasping only one detail, and in any case continuing to propose both simple and complex stories, we accompany them in the perception first and awareness later of being capable of understanding stories and telling them.

How to choose tales that toddlers and children can appreciate? Below we indicate some criteria that can be adopted. It is understood that if we read a tale to a child that does not capture his attention, no harm is done: the child will forget it, or perhaps will request it later, and we have an almost unlimited basin from which to draw another tale.

#### Length of the story

How long the tale can be, it depends, as every educator and teacher knows, on many factors, among which habit of reading is one of the principal ones. Tales like *Flamminio senza paura (Dauntless Flamminio)* (Straparola, 2000, pp. 309-319), the first known version of Dauntless Little John published in Venice in the sixteenth century, or the Calabrian *Lacqua degli occhi e la bella dei sette veli (The Water of the Eyes and the Beauty of the Seven Veils)* (di Francia, 1935, pp. 181-196) are very long, and to begin it is preferable to read shorter tales. We know however that the capacity for attention can be trained. An example is what happened, in Nursery Schools and Kindergarten, from the first year of activity of *Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza (Reading Out Loud Grows Intelligence)*, a policy of the Tuscany Region (Italy) which introduced daily reading aloud to combat school dropout: in a few months the average reading times recorded went from an average of 22 minutes to an

average of 59 minutes (Batini, 2021, p. 42).

"The experiences carried out [...] have shown us that, always starting from the attention time (whatever it was) of the group with which we were working and having certain attentions (variations of tones, themes and registers, especially when readings are still very short) this time could rapidly dilate, soon reaching, without effort, a time around an hour of attention" (Idem, p. 43, out traslation).

This applies both to reading aloud and to oral narration.

#### Linearity of the plot

Up to 6 years of age, narrative thinking is in its construction phase: during these years children learn the temporal and causal connections that represent the structure of a story. As is now well known, knowing many stories helps in this process in a surprising way (Bruner, 1996). Naturally the complexity of the plot must be appropriate to the children's age. As we said above, the degree of complexity that a group of children can understand depends very much on the degree of exposure of that group to stories. If it is true that complex stories are understood because narrative thinking has developed, it is also true that narrative thinking is acquired over time, above all by listening to many stories, even complex ones.

In tales like *La stòrije de la Bbèlla Vijènde (The Story of Aura the Beauty)* (Finamore, 1882, pp. 158-163) or *I tre cedri (The Three Citrons)* (Basile, 2013, pp. 466-479) the paths of multiple actants intertwine and perhaps they could be too articulated for children who are not yet 6 years old, while tales like *Meni Fari (Smithy Menico)* (Gortani, 1904, pp. 1-11) or *Giovannin senza paura (Dauntless Little John)* (Calvino, 2002, pp. 59-61) have a more linear structure.

#### The adult's relationship with the tale

It is fundamental that adults choose to read tales that fascinate them, that move them, that question them, in any case that strike them or have struck them in the past. Only in this way there is a possibility that the children's interest will be sustained.

It can be useful to know what issues are narrated in various tales when it is deemed appropriate to address a certain theme with children. But the children's involvement is surprising and does not always respond to adult expectations. This occurs not because the adult lacks the capacity to propose the tale in an attractive way, but because that particular story does not speak to what is important for the child at that

moment.

"If the child does not take to the story, this means that its motifs or themes have failed to evoke a meaningful response at this moment in his life. [...] Soon he will indicate that a certain story has become important to him by his immediate response to it, or by his asking to be told this story over and over again. [...] Finally there will come the time when the child has gained all he can from the preferred story, or the problems which made him respond to it have been replaced by others which and better expression in some other tale. He may then temporarily lose interest in this story and enjoy some other one much more." (Bettelheim, 2010, p. 27).

So, educators and teachers have the freedom to propose the tales they prefer and children the freedom to let themselves be crossed by that story or not, and then request a new reading later.

We have cited in this paragraph many Italian traditional folk tales, but where are they available? In the bibliography the collections in which they were first published are reported, with the relevant URL when they are accessible online, except for the works of Straparola and Basile: they both have a critical edition with facing text. These indications are useful for those who wish to do reading in dialect. Those who instead prefer to read them translated into Italian might find difficulties in locating translations. For this reason, we have added to this article an appendix with some indications for accessing the original text and the Italian translation of dialect tales. Three tools are indicated there.

Italo Calvino's *Fiabe italiane (Italian Folktales)*. To compose this work, Calvino reviewed all the tale collections published between the nineteenth and twentieth centuries, and published 200 of them, re-narrating them in Italian.

"I intended," he writes in the introduction, "to place myself also as a link in the anonymous endless chain by which tales are handed down" (Calvino, 2002, pp. 21-22, our translation): he placed himself as a folk narrator, who has heard from others many variants of a fairy tale and uses elements of each to tell his proper variant. In the rich appendix of notes at the end of his volume, tale by tale, he accounts for which variants he read and how he used them. This might seem a purely intellectual operation, but reading his tales, we see that Calvino pays particular attention to respecting the narrative structure and the symbolic value of each of the tales he tells. *Fiabe italiane*, the

refore, is a useful tool both for finding tales to read to the children and for knowing the dialect variants, whose bibliographic indications are all carefully reported in the notes.

*Fabulando. Fairy Tale Map of Succession.* On this website 67 tales are found from the European tradition in their original language and with facing text, organized in a navigation map, which allows us to move across the multiform world of ancient and folk tales. In *Fabulando* there is also an extensive bibliography with links to access the original texts, which in large quantities are freely available online.

*Fiabe antiche e popolari d'Italia (Ancient and Folk Tales of Italy)* book series. This book series, still in progress, is currently composed of 13 regional volumes, in which the dialect texts present in the regions are accompanied by translations into Italian, which make them accessible also to those who do not know that specific dialect.

## How to Choose an Edition for Children of a Folk Tale

### *Completeness and coherence of the story*

In the tale of the Frog Prince<sup>7</sup>, the little princess, before giving a kiss to the frog who brought back her golden ball, is seized by disgust for that cold and slimy animal when it asks to eat from her plate and sleep on her pillow. Only at the end, seized by a motion of compassion, she caress it and let the frog jump to her lips and kiss it. If the little princess instead, for the happiness of having found the golden ball, kisses the frog which immediately becomes a prince (Attilio, 2018), the story ceases to exist immediately. The tales of the Beauty and the Beast type tell of a bewitched young man who can become human again only if he is accepted by a maiden in his bestiality. And they also tell that this requires time. If we expunge that time from the narration, we disintegrate the structure of the tale.

This brief example has the purpose of bringing to the attention of those who are choosing a tale book for toddlers and children the importance of the com-

pleteness and coherence of the story. While simplicity is necessary for this age group, it should never come at the expense of narrative coherence and completeness: a story that does not hold or is not very meaningful is quickly forgotten. It is not harmful, but it will not activate the children's attention and will not be a motor of their narrative competence.

Also, for this reason it is important that the adult first of all knows the tales or at least becomes curious and asks themselves what the degree of coherence and completeness of the story is he/she reading in that children's book.

### *Liveliness of language*

Italian traditional folk tales are dialect tales. This element brings to the narration the echoes and ways of the territories and local cultures from which they come. But above all dialect brings with it idiomatic expressions, turns of phrase, orality that confer particular liveliness to the narration. Dialectal vocabulary draws upon the concreteness characteristic of popular speech, but also on the register of the marvelous in a mixture that moves feelings. Syntactic constructions are often simple and paratactic, proceeding by juxtaposition of short phrases connected by conjunctions or adversatives. This gives the tale an urgent rhythm, creating effects of suspense or emphasis. With dialect are moreover conveyed wordplays, double meanings, comic distortions that are often untranslatable, because they are based on the phonic and semantic peculiarities of that dialect.

If the translation into Italian does not take these elements into consideration, if it is flat, little modulated, devoid of descriptive expansions or curious details, the text risks losing effectiveness. But even for tales translated from German or French it is necessary to imprint on the text a rhythm and linguistic liveliness or a fascination that can simultaneously attract and avoid saturating the narration: unusual words, questions to the reader, tight dialogues, fabulous descriptions, etc.

### *Illustrations in tale books for children aged zero to six*

Tale books for children between zero and six years old can be placed for the most part in the category of picturebooks, a type of book characterized by the interdependence between words and images which, together, narrate the story. The images do not simply illustrate what is written, they are co-creators of the story, showing details not mentioned, emotionally

connoting the characters or landscapes or even contradicting the words. There are many ways in which the two codes, verbal and visual, are interwoven in picturebooks. Nikolajeva and Scott identify five: symmetry, complementarity, enhancement, counterpoint, syllepsis (2001). In tale books normally there is a symmetrical relationship: words and images compose two narrations that correspond reciprocally. Words can draw our attention to some details of the images, or images can show some details of the written text but picturebooks are characterized by substantial redundancy in which each language gives prominence to the other. The actions of characters are represented verbally and visually, while postures and facial expressions correspond to the written dialogue. The emotions, lacks, gaps that emerge from the descriptions are made evident in the illustrations.

But not all images present in tale books succeed in evoking the atmosphere of the tale and bringing out the ambivalence or ambiguity of the actants and situations. A smiling wolf, evidently not dangerous, may respond to the adult's need not to frighten the children, but does not correspond to the wolf of the tale: the image loses force or risks minimizing the danger Little Red Riding Hood is facing and therefore the story. Similarly, a Beast only frightening emphasizes only one aspect of this fairy tale actant which is at once ugly and kind, furious and sentimental: if the Beast is only animalistic and dangerous, how can Beauty accept it as her husband? The tale, from Straparola onward, passing through the French *conteuses* (Madame d'Aulnoy, Madame Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont) tells of how the Beast becomes human thanks to the fact that Beauty welcomes its "ugly" side, which precisely is only one side, not the totality (Gasparini & Chellini, 2019).

Effective illustrations, even in books for young children, are those that evoke an uncanny quality, in the actants or in the situations, that aids the narration and opens a space to imagine, ask questions and suspend answers to dwell in the story.

## CONCLUSIONS

The research presented in this paper highlights a paradoxical situation in the Italian publishing landscape dedicated to early childhood. Despite Italy's extraordinarily rich and varied fairy tale heritage, the publishing output for children aged zero to six remains extremely limited both in the variety of tale types proposed, drawn mostly from the works

of Charles Perrault and the Brothers Grimm, and in the presence of Italian variants: of 820 titles recorded, only 17 propose Italian variants. Italian dialect tales, with their linguistic liveliness, expressive richness, capacity to evoke specific cultural worlds, remain confined to specialist collections hardly accessible to the general public.

This paper is also intended to provide some guiding criteria to help educators, teachers, and parents choose a traditional folk tale to tell and a book tale to offer to children between zero and six years.

The research presented here opens some perspectives for further investigation. It would be useful to extend the survey to the catalogs of other European countries, to verify whether the Italian situation is peculiar or reflects broader trends in the international publishing market. It would moreover be important to investigate the reasons that have led to this concentration on a few tales and few sources: are these editorial choices dictated by market logic and immediate recognizability of titles? Or are there also educational and cultural motivations that have contributed in Italy to marginalizing the Italian fairy tale heritage? Furthermore, starting from the peculiar nature of the folk tale as collective narration that continues to speak also to contemporaries, because it has formed and transformed itself through centuries, places, and cultures, it would be interesting to conduct empirical research on the effect of exposure to a greater variety of tales on the development of children's narrative competence. We would therefore like to verify whether and to what extent the richness of the fairy tale repertoire proposed influences narrative capacities and understanding of narrative structures. Growing up with only a handful of tales—repeated in the same limited variants—may impoverish not only their narrative competence, but also cultural awareness and the capacity to imagine different worlds. If we reduce "the catalog of destinies" (Calvino, 2002, p. 13), that the fairy tales are, to a few entries, we limit the possibilities we offer children to recognize themselves, question themselves, imagine themselves.

## APPENDIX

*Cecino e il bue (Thumbling and the Ox)* in Italo Calvino, *Fiabe italiane (Italian Folktales)*. Mondadori 2002, pp. 539-543.

*Cecino (Thumbling)*, version in Tabarchino dialect; collected by students of the Carloforte preschool - Sardegna) in *Fabulando. Fairy Map of the Succession*,

7. In Brothers Grimm's original version, the princess breaks the spell by throwing the frog against the wall in disgust (Grimm, 1812, pp. 1-5). The kiss motif, absent from traditional versions, emerged in later adaptations, particularly in Victorian and early twentieth-century retellings for children that sought to replace violent or disturbing elements with more 'acceptable' romantic gestures (Tatar, 2003; Zipes, 2002).

<https://www.fairitaly.eu/joomla/Fabulando/Cecino/Cecino-EN.html>

*Flamminio senza paura (Dauntless Flamminio)* in

- Giovan Francesco Straparola, *Le piacevoli notti (Facetious Nights)*. Salerno Editrice 2000, pp. 309-319.
- Adalinda Gasparini & Claudia Chellini, *Fiabe antiche e popolari d'Italia. Veneto. (Ancient and Folk Tales of Italy. Veneto)*. Foschi Editore, 2018, pp. 190-213.

*Giovannin senza paura (Dauntless Little John)* in

- Italo Calvino, *Fiabe italiane (Italian Folktales)*. Mondadori 2002, pp. 59-61.
- *Fabulando. Fairy Map of the Succession*, <https://www.fairitaly.eu/joomla/Fabulando/Giovanino/Giovanino-EN.html>

*I sette colombelli (The Seven Doves)* in

- Giambattista Basile, *Lo cunto de li cunti (The Tale of Tales)*, Salerno Editrice 2013, pp. 772-795
- *Fabulando. Fairy Map of the Succession*, <https://www.fairitaly.eu/joomla/Fabulando/Settepiccioncini/Settepiccioncini-EN.html>

*I tre cedri (The Three Citrons)* in

- Giambattista Basile, *Lo cunto de li cunti (The Tale of Tales)*, Salerno Editrice 2013, pp. 466-479
- *Fabulando. Fairy Map of the Succession*, <https://www.fairitaly.eu/joomla/Fabulando/Tre-cedri/Tre-cedri-EN.html>

*Il Canto e il Sòno della Sara Sibilla (The Sing-Song of Sybil Sarah)* in

- Gherardo Nerucci, *Sessanta novelle popolari montalesi*. Successori Le Monnier 1880, pp. 195-204, <https://archive.org/details/sessantanolleoonerugoog/page/n7/mode/2up>
- *Fabulando. Fairy Map of the Succession*, <https://www.fairitaly.eu/joomla/Fabulando/Sara-sibilla/Sara-sibilla-EN.html>
- Adalinda Gasparini & Claudia Chellini, *Fiabe antiche e popolari d'Italia. Toscana (Ancient and Folk Tales of Italy. Tuscany)*. Foschi Editore, 2019, pp. 75-92.

*Lacqua degli occhi e la bella dei sette veli (The Water of the Eyes and the Beauty of the Seven Veils)* in

- Letterio di Francia, *Fiabe e novelle calabresi*. Prime e seconda parte. Giovanni Chiantore 1935, pp. 181-196, <https://archive.org/details/difranciafiabenovellecalabresiprimaseconda-part>
- Letterio di Francia, *Fiabe e novelle calabresi*. Donzelli 2015, pp. 366-390.
- Adalinda Gasparini & Claudia Chellini, *Fiabe antiche e popolari d'Italia. Calabria (Ancient and Folk Tales of Italy. Calabria)*. Foschi Editore, 2023, pp. 140-189.

*La stòrije de la Bbèlla Vijènde (The Tale of Aula the Beauty)* in

- Gennaro Finamore, *Tradizioni popolari abruzzesi*. Vol. I. Tipografia R. Carabba 1882, pp. 158-163, <https://archive.org/details/tradizioni-popoloofina/page/n5/mode/2up>
- Adalinda Gasparini & Claudia Chellini, *Fiabe antiche e popolari d'Italia. Abruzzo (Ancient and Folk Tales of Italy. Abruzzo)*. Foschi Editore, 2023, pp. 184-199.

*Meni Fari (Smithy Menico)* in

- Luigi Gortani, *Tradizioni popolari friulane*. Tipografia Domenico Del Bianco 1904, pp. 1-11, [https://archive.org/details/tradizioni\\_popolari\\_friulane](https://archive.org/details/tradizioni_popolari_friulane)
- *Fabulando. Fairy Map of the Succession*, <https://www.fairitaly.eu/joomla/Fabulando/Menifari/Menifari-EN.html>
- Adalinda Gasparini & Claudia Chellini, *Fiabe antiche e popolari d'Italia. Friuli Venezia-Giulia (Ancient and Folk Tales of Italy. Friuli Venezia-Giulia)*. Foschi Editore, 2024, pp. 26-47.

*Rana rana (Frog frog)* in

- Giggi Zanazzo, *Novelle, favole e leggende romanesche*. Società Tipografico-Editrice Nazionale 1907, pp. 163-171, <https://archive.org/details/novellefavoleleoazanauoft/page/n3/mode/2up>
- *Fabulando. Fairy Map of the Succession*, <https://www.fairitaly.eu/joomla/Fabulando/Rana-rana/Rana-rana-EN.html>
- Adalinda Gasparini & Claudia Chellini, *Fiabe antiche e popolari d'Italia. Lazio (Ancient and Folk Tales of Italy. Lazio)*. Foschi Editore, 2022, pp. 23-34.

## BIBLIOGRAFIA

- Applebee, A. N. (1978). *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. The University of Chicago Press.
- Associazione Italiana Editori [AIE]. (2025). *Il mercato del libro e la lettura tra la popolazione 0-14 anni*. Bologna Children's Book Fair, 31 marzo 2025.
- Attilio (2018). *Il principe ranocchio*. Edizioni Lapis.
- Basile, G. (2013). *Lo cunto de li cunti*. Salerno Editrice.
- Batini, F. (A cura di). (2021). *Un anno di Leggere: forte! in Toscana*. FrancoAngeli. Retrieved from <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/658>
- Bettelheim, B. (2010). *The Uses of Enchantment*. Vintage Books.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Calvino, I. (2002). *Fiabe italiane*. Mondadori.
- Chesterton, G. K. (1909). *The Red Angel*. In *Tremendous Trifles* (p. 101-107). Methuen & Co.
- Cook-Gumperz, J. (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge University Press.
- Coronedi Berti, C. (1883). *Al sguigli di ragazzù*. Monti.
- Cox, M. R. (1893). *Cinderella. Three Hundred and Forty-five Variants of Cinderella, Catskin, and Cap O' Rushes*. Publication of The Folk-Lore Society. Retrieved from <https://archive.org/details/cu31924007918299/page/n7/mode/2up>
- Damasio, A. R. (2018). *The Strange Order of Things: Life, Feeling, and the Making of Cultures*. Pantheon Books.
- Dekker, T., van der Kooi, J. & Meder, T. (1997). *Van Aladdin tot Zwaan kleeft an. Lexicon van sprookjes: Ontstaan, ontwikkeling, variaties*. Nijmegen. [Italian edition: *Dizionario delle fiabe e delle favole. Origini, sviluppo, variazioni*. Milano 2001].
- di Francia, L. (1935). *Fiabe e novelle calabresi*. Prime e seconda parte. Giovanni Chiantore. Retrieved from <https://archive.org/details/difranciafiabenovellecalabresiprimasecondaparte>
- Disney, W. (Regia). (1937). *Snow White and the Seven Dwarfs* [Film].
- Disney, W. (Regia). (1950). *Cinderella* [Film].
- Finamore, G. (1882). *Tradizioni popolari abruzzesi*. Vol. I. Tipografia R. Carabba. Retrieved from <https://archive.org/details/tradizionipopoloofina/page/n5/mode/2up>
- Freud, S. (2010). *The Interpretation of Dreams*. (J. Strachey, Trans.). Basic Books.
- Gasparini, A., & Chellini, C. (2019). *Setole e spine*.

*La crescita segreta del maschile e del femminile*. Erickson.

Gortani, L. (1904). *Tradizioni popolari friulane*. Tipografia Domenico Del Bianco. Retrieved from [https://archive.org/details/tradizioni\\_popolari\\_friulane](https://archive.org/details/tradizioni_popolari_friulane)

Grimm, B. (1812). *Kinder-und Haus-Märchen*. Real-schulbuchhandlung. Retrieved from [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/grimm\\_maerchen01\\_1812](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/grimm_maerchen01_1812)

Haase, D. (2008). *The Greenwood encyclopedia of folktales and fairy tales*. Greenwood Press.

Heath, S. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.

Imbriani, V. (1872). *La novellaja milanese. Esempi e panzane lombarde raccolte in milanese*.

Lavinio, C. (1993). *La magia della fiaba. Tra oralità e scrittura*. La Nuova Italia.

Mango, F. (1890). *Novelline popolari sarde*. Carlo Clausen. Retrieved from <https://archive.org/details/curiositpopolo09pitruoft/page/n5>

Nerucci, G. (1880). *Sessanta novelle popolari montalesi*. Successori Le Monnier. Retrieved from <https://archive.org/details/sessantanolleoonerugoog/page/n7/mode/2up>

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Routledge.

Ongini, V., & Carrer, C. (2011). *Le altre Cenerentole. Il giro del mondo in 80 scarpe*. Sinnos.

Perrault, C. (1697). *Histoires, ou Contes du temps passé*. Barbin. Retrieved from <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10545223/f11.item.zoom>

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Einaudi.

Straparola, G. (2000). *Le piacevoli notti*. Salerno editrice.

Sutton-Smith, B. (1981). *The Folkstories of Children*. University of Pennsylvania Press.

Tatar, M. (2003). *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales*. Princeton University Press.

Thompson, S. (1977). *The Folktale*. University of California Press.

UNESCO. (2003). *Text of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Retrieved from <http://ich.unesco.org/en/convention>

Uther, H. J. (2004). *The Types of International Folktales*. 3 voll. Academia Scientiarum Fennica.

Woollvin, B. (2018a). *Cappuccetto Rosso*. Mondadori.

Woollvin, B. (2018b). *Raperonzolo*. Mondadori.

Zanazzo, G. (1907). *Novelle, favole e leggende romanesche*. Società Tipografico-Editrice Nazionale.

Retrieved from <https://archive.org/details/novellefavoleeleoozanauoft/page/n3/mode/2up>

Zipes, J. (1999). *Breaking the Disney Spell*. In M. Tatar, & (eds), *The Classic Fairy Tales* (p. 333-352). WW Norton.

Zipes, J. (Ed.). (2000). *The Oxford Companion to Fairy Tales*. Oxford University Press

Zipes, J. (2001). *The Educational Potential of the Fairy Tale*. In J. Zipes, *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter* (p. 58-72). Routledge.

Zipes, J. (2006). *Fairy Tales and the Art of Subversion* (2nd ed.). Routledge.

Zipes, J. (2007). *When Dreams Come True*. Routledge.

Zipes, J. (2012). *The Irresistible Fairy Tale*. Princeton University Press.

Zipes, J. (2022). *The Brothers Grimm: From Enchanted Forests to the Modern World* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

---

#### **Policy Compliance Statement – Uso di Intelligenza Artificiale**

Claude AI and ChatGPT were employed in the English translation and final language editing phases of this paper.

# La narrazione come ponte interculturale: albi illustrati e silent book per l'inclusione e la partecipazione nel contesto 0-6

## *Storytelling as an intercultural bridge: picture books and silent books for inclusion and participation in the 0-6 context*

Michela Baldini, Farnaz Farahi

### RIASSUNTO

Nel campo dell'educazione all'infanzia, la narrazione è un potente strumento pedagogico il cui significato va oltre il semplice intrattenimento, svolgendo un ruolo centrale nello sviluppo complessivo del bambino. Da un lato, funge da catalizzatore per la crescita cognitiva ed emotiva, migliorando la capacità di comprendere, elaborare e regolare le proprie esperienze interiori. Dall'altro, serve come mezzo per acquisire competenze interculturali, in un'epoca caratterizzata da crescente complessità sociale. Sotto il profilo pedagogico, di conseguenza, è importante percepire i metodi narrativi non solo come strumenti confinati all'interno di contesti educativi formali, ma come dispositivi ecologici complessi, in grado di estendere la loro influenza a vari livelli relazionali: tra bambini, tra bambini e educatori/insegnanti e tra educatori/insegnanti e famiglie. Il presente articolo si pone due obiettivi: in primo luogo, sottolineare l'importanza della narrazione come strumento per lo sviluppo di competenze interculturali; in secondo luogo, delineare modi pratici, creativi e fantasiosi con cui la narrazione può motivare e facilitare il coinvolgimento attivo della famiglia nel processo pedagogico. Tra le varie forme narrative, i libri illustrati, in particolare i

silent book, quelli senza parole, sono tra gli strumenti più efficaci per la fascia 0-6.<sup>1</sup>

**Parole-chiave:** Narrazione, intercultura, libri illustrati, relazione educativa, famiglie.

### ABSTRACT

*In the field of early childhood education, storytelling represents a powerful pedagogical tool whose significance extends well beyond mere entertainment, playing a central role in the child's overall development. On the one hand, it acts as a catalyst for cognitive and emotional growth, enhancing the ability to understand, process, and regulate one's inner experiences. On the other hand, it serves as a means of fostering intercultural competences in an era marked by increasing social complexity. From a pedagogical perspective, it is therefore essential to view narrative methods not merely as instruments confined to formal educational contexts, but rather as complex ecological de-*

1. L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Nello specifico, Farnaz Farahi ha curato la stesura dell'Introduzione e dei paragrafi La narrazione come metodo educativo, La dimensione narrativa dell'educare: la relazione e l'educazione interculturale attraverso la narrazione. Michela Baldini ha curato la stesura dei paragrafi Narrazione e competenze interculturali nelle famiglie, Silent book e albi illustrati per l'inclusione e la partecipazione 0-6, e le Conclusioni.

vices capable of extending their influence across multiple relational levels: among children, between children and educators/teachers, and between educators/teachers and families.

This article pursues two main objectives: first, to highlight the importance of storytelling as a tool for developing intercultural competences; and second, to outline practical, creative, and imaginative ways in which narrative practices can motivate and facilitate the active involvement of families in the pedagogical process. Among the various narrative forms, picture books – and in particular silent books, or wordless books – emerge as some of the most effective tools for children 0-6.

**Key-words:** Storytelling, interculturality, picture books, educational relationship, families.

## RESUMEN

En el ámbito de la educación infantil, la narración constituye una poderosa herramienta pedagógica cuyo significado trasciende el mero entretenimiento, desempeñando un papel central en el desarrollo integral del niño. Por un lado, actúa como catalizador del crecimiento cognitivo y emocional, al potenciar la capacidad de comprender, elaborar y regular las propias experiencias interiores. Por otro lado, funciona como un medio para adquirir competencias interculturales en una época caracterizada por una creciente complejidad social. Desde una perspectiva pedagógica, resulta por lo tanto fundamental concebir los métodos narrativos no solo como instrumentos circunscritos a contextos educativos formales, sino como dispositivos ecológicos complejos, capaces de extender su influencia a distintos niveles relacionales: entre niños, entre niños y educadores/docentes, y entre educadores/docentes y familias.

El presente artículo persigue dos objetivos principales: en primer lugar, subrayar la importancia de la narración como recurso para el desarrollo de competencias interculturales; y en segundo lugar, delinear modos prácticos, creativos e imaginativos en los que la narración puede motivar y facilitar la participación activa de la familia en el proceso pedagógico. Entre las diversas formas narrativas, los libros ilustrados – y en particular los silent books, o libros sin palabras – se destacan como unos de los recursos más eficaces para la franja etaria de 0 a 6 años.

**Palabras-clave:** Narración, interculturalidad, libros ilustrados, relación educativa, familias.

## INTRODUZIONE

Nell'ambito dell'educazione all'infanzia (età 0-6), la narrazione rappresenta uno spazio di costruzione dell'apprendimento in grado di integrare, in sé, aspetti cognitivi, relazionali, sociali e culturali. Non soltanto, dunque, uno spazio ludico, ma un dispositivo a tutti gli effetti formativo, dai connotati complessi (Demetrio, 1997; 2012; Zizioli, 2017).

Per tale motivo, in un mondo sempre più interconnesso digitalmente, socialmente e culturalmente come quello attuale, si ritiene allora che la narrazione possa fungere (nel contesto dell'infanzia, ma anche, per esteso, in cicli formativi scolastici superiori – di cui tuttavia in questo contributo non ci occuperemo) da dispositivo pedagogico utile a promuovere competenze interculturali. La globalizzazione dei saperi e delle comunicazioni, l'aumento delle migrazioni e la crescente eterogeneità dei contesti formativi post-moderni richiedono d'altronde approcci pedagogici in grado di valorizzare – oggi più che mai – la diversità come risorsa, nonché di promuovere forme di apprendimento dialogiche, riflessive e relazionali. Il metodo narrativo può, a tal proposito, stimolare proprio tali competenze fin dall'età prescolare.

Adottando una prospettiva di matrice ecologica, l'intenzione di questo contributo è, in primo luogo, trattare della narrazione evidenziandone i vantaggi sotto il profilo interculturale. In secondo luogo, sottolineare finanche gli effetti positivi del suo utilizzo sia per quanto concerne l'educazione dei bambini, sia per quel che riguarda le famiglie che di loro si prendono cura. Nello specifico, sarà messo in luce il potenziale educativo dei libri illustrati e dei silent book che, attraverso la forza delle immagini e l'assenza di parole, favoriscono processi di interpretazione, dialogo e co-costruzione di significati tra tutti gli attori sociali che fanno parte dei processi educativi dei più piccoli.

## LA NARRAZIONE COME METODO EDUCATIVO

Iniziamo la trattazione precisando, sotto il profilo definitorio, il campo d'indagine di cui ci stiamo occupando. Con il termine “narrazione” si intende una forma di comunicazione e di pensiero (Chambers, 2011) attraverso cui l'interlocutore – sia colui che racconta, sia colui che ascolta – compie uno sforzo interpretativo verso sé e l'altro, leggendo il mondo sotto una diversa prospettiva (Pinto Minerva & Vinella, 2012).

L'etimologia della parola segnala l'esistenza di un profondo legame tra il narrare e il conoscere: narrare, narrativa e narrazione (con gli analoghi in altre lingue, come in inglese *narrative* e *narration*) discendono infatti da precedenti latini che includono *gnarus* (esperto, conoscitore) e *narro* (racconto), i quali trovano a loro volta corrispondenze nella lingua greca (verbo *gignosko*, “conosco”) e rimandano ad una radice sanscrita (*gnâ*), che contiene in sé l'idea del “conoscere” (White, 1981).

Secondo Bruner (1988, 1992), la narrazione è un dispositivo conoscitivo di cui l'uomo – in quanto soggetto socioculturale – fa uso per tutta la sua esperienza di vita.

La narrazione deve essere distinta dal concetto di pensiero narrativo con cui lo stesso Bruner (1992) intende una modalità di conoscenza che non si limita a considerare le caratteristiche contenutistiche di ciò che viene raccontato, ma si fonda piuttosto sul significato che tali contenuti assumono per l'individuo (Lubello, 2023).

Si tratta, ovvero, di una forma di pensiero soggettiva che consente alla mente di organizzarsi secondo linee di conoscenza maggiormente strutturate, a partire dalle informazioni provenienti dall'esperienza (Bruner, 1988; 1992; Shore, 1996; Lubello, 2023). Il pensiero narrativo si contrappone, per sue stesse caratteristiche, a quello paradigmatico, un tipo di ragionamento logico svolto per assicurare la verificabilità referenziale e saggiare la verità empirica di un evento (Bruner, 1988; 1992).

Tra le proprietà della narrazione, Bruner (1988; 1993) identifica le seguenti:

- sequenzialità: nella narrazione gli eventi vengono disposti secondo una scansione temporale che ha un inizio e una fine;
- particolarità e concretezza: vi sono contenitori narrativi generali all'interno dei quali vengono raccontati eventi più specifici, attraverso cui si veicola una precisa interpretazione del mondo;
- intenzionalità: le narrazioni rispecchiano le azioni umane e queste ultime, a loro volta, i pensieri e i sentimenti sottostanti;
- opacità referenziale: il rapporto tra senso e referenza non è univoco; il valore della realtà esterna è sospeso;
- ermeneuticità: ciò che viene raccontato è comprensibile soltanto alla luce di ciò che viene narrato;

- assenza di canonicità: nel corso della narrazione vi è sempre un evento che genera una situazione di disequilibrio che deve essere ripristinata in un nuovo stato di equilibrio;
- doppio scenario: la narrazione si muove su uno scenario che appartiene sia all'azione che alla coscienza; nell'azione le cose accadono o non accadono, mentre nella coscienza le cose assumono la prospettiva del narratore;
- incertezza: il linguaggio narrativo è metaforico e dinamico, poiché è aperto al cambiamento (Lubello, 2023).

Il pensiero narrativo, come anticipato, si origina dall'esperienza (Bruner, 1992), ma è la dimensione relazionale a conferirgli una forma, orientando l'individuo – attraverso il processo educativo – verso la costruzione della propria identità (Bruner, 1997). Poiché una narrazione coinvolge sempre almeno due interlocutori, emerge, infatti, una natura inevitabilmente intersoggettiva della stessa (e dei metodi pedagogici afferenti), che si radica nel dialogo e nello scambio con l'altro.

Tale consapevolezza – che di seguito analizzeremo – ci permetterà di valorizzare il metodo narrativo orientandolo verso un approccio dai rilevanti risvolti interculturali.

## LA DIMENSIONE NARRATIVA DELL'EDUCARE: LA RELAZIONE

Per comprendere appieno la dimensione relazionale della narrazione, prima ancora di quella interculturale, è opportuno innanzitutto adottare la prospettiva ecologica (Bateson, 2006; 2008; Bronfenbrenner, 1979), secondo la quale ogni bambino deve essere concepito alla stregua di una visione olistica, sistemica e coevolutiva.

Il bambino, in altri termini, così come qualsiasi altro individuo, è strettamente legato al contesto in cui vive, poiché è inserito in una rete di relazioni in costante interazione, di matrice familiare, scolastica, sociale e culturale (Bronfenbrenner, 1979).

Adottando la prospettiva ecologica, la narrazione può essere letta come spazio di interconnessione tra i diversi sistemi di vita, perché favorisce il dialogo tra esperienze personali e orizzonti sociali più ampi (Bronfenbrenner, 1979; Bateson, 2006; 2008; Bruner, 1997). Sotto questo profilo, non si configura soltanto come un atto linguistico, ma diviene un processo di co-costruzione del significato esperienziale nel processo pedagogico, nel quale educatore/insegnante, bambino e famiglia si riconoscono reciprocamente

come attori di una medesima storia (Lubello, 2023).

Ne risulta, a sua volta, che l'educazione – lungi dal considerarla una trasmissione lineare di saperi – è un processo dinamico di scambio, di origine relazionale, nel quale le storie veicolano tra le parti percorsi di identità, appartenenza e trasformazione (Favaro et al., 2018). Inquadrata all'interno di tale cornice relazionale, la narrazione diventa uno strumento educativo che genera apprendimento e processi identitari in tutti gli interlocutori coinvolti (Favaro et al., 2018; Miller et al., 2013).

A riguardo, alcuni autori (Massa, 1983; 1987; De Angelis & Vitale, 2017) ne evidenziano la valenza riflessiva, sottolineando come la narrazione rappresenti un luogo privilegiato di pensiero sull'esperienza. Secondo Massa (1983; 1987), ad esempio, la dimensione narrativa non si limita a raccontare il vissuto, ma consente al soggetto di riorganizzarlo simbolicamente, producendo un effetto di consapevolezza e, al contempo, trasformazione dell'esistere. Raccontare significa, in questo senso, “distanziarsi” dall'immediatezza dell'azione per attribuirle un senso, costruendo una trama di significati che lega il passato al presente e apre, al contempo, a possibilità future (Massa, 1983; 1987), all'interno di uno spazio di mediazione tra emozione, pensiero ed esperienza (De Angelis & Vitale, 2017).

La centralità degli elementi relazionali nei processi narrativi emerge anche se si adotta, nei confronti dell'infanzia, una prospettiva esclusivamente evolutiva.

I bambini vengono introdotti al pensiero narrativo attraverso varie forme relazionali fin dalla nascita: i contatti corporei, le prime pappe, i cambi di vestiti, i giochi. Si tratta di modalità relazionali immediate e dirette che “raccontano” l'esperienza per generare prime forme di apprendimento. In altre parole, sono tipologie di narrazioni primordiali che si manifestano fin dai primissimi giorni. In seguito, con lo sviluppo del linguaggio, questo tipo di narrazioni si evolve, dando vita a più complesse forme di conoscenza (Favaro et al., 2018), nonché trame di sapere sociali e culturali, necessarie per orientarsi tra eventi, circostanze e quotidianità (Striano, 2005; Cavarero, 1997).

Sotto il profilo evolutivo, la narrazione agisce per mezzo della relazione grazie alla zona di sviluppo prossimale, definita da Vygotskij (1974)

*la distanza tra il livello attuale di sviluppo così come è determinato dal problem solving autonomo e il livello più alto di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o*

*in collaborazione con i propri pari più capaci (Vygotskij, 1974, p. 86).*

In questo spazio intermedio – tra ciò che il soggetto è in grado di fare autonomamente e ciò che può realizzare con l'aiuto di un altro più esperto – l'adulto, o il pari più competente, accompagna il bambino nell'organizzare l'esperienza, raccontandola e attribuendovi significato (Bruner, 1988; Jedlowski, 2000).

In definitiva, la narrazione, tramite la relazione – nei canoni pedagogici con cui l'abbiamo appena definita – assume nella zona di sviluppo prossimale una valenza trasformativa (Mezirow, 2003), poiché ri-orienta l'esperienza con e attraverso l'altro (Jedlowski, 2002), favorendo la crescita identitaria del bambino (Miller et al., 2013).

Unendo la prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979; Bateson, 2006; 2008) a quella evolutivo-socioculturale di Vygotskij (1974; 2007), emerge che, se da un lato la narrazione e la relazione educativa sono elementi intrinsecamente collegati tra loro, dall'altro entrambe risultano strettamente connesse al contesto socioculturale in cui si collocano (Levorato & Nesi, 2001). Lo stesso Vygotskij (2007), a riguardo, ci ricorda che

*nello sviluppo culturale del bambino ogni funzione compare due volte, su due piani: dapprima compare sul piano sociale, poi sul piano psicologico. Prima compare tra due persone, sotto forma di categoria interpsicologica, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsicologica (Vygotskij, 2007, p. 163).*

La componente relazionale, mettendo in rilievo il ruolo del contesto (sia sociale, che culturale) come luogo primario e naturale della narrazione, ricollega lo stesso tema narrativo a quello interculturale, poiché il raccontarsi è una «forma d'arte, una vertigine metaforica che permette all'ascoltatore di compiere un movimento di avvicinamento verso chi racconta e anche verso sé stesso» (Bianchi, 2020, p. 272).

La cultura, ricordiamo, non fa da semplice sfondo alla relazione e alla narrazione, ma assume una matrice generativa di nuovi significati che le orienta: fornisce i codici, i simboli, le trame condivise entro cui i soggetti collocano le esperienze che vivono (Levorato & Nesi, 2001; Favaro et al., 2018). Per questo, la narrazione, nel campo interculturale, è sì un dispositivo pedagogico, ma anche uno strumento di comunicazione universale capace di valorizzare, con differenti metodologie, i rapporti tra diverse culture, per la creazione di nuovi spazi di convivenza e dialogo (Cambi, 2006).

Analizziamo adesso il corrispettivo legame tra

narrazione e educazione interculturale, per poi mettere in risalto metodi narrativi, di stampo pedagogico, applicabili alle famiglie e ai bambini del nido e della scuola d'infanzia (contesto 0-6).

## L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE ATTRAVERSO LA NARRAZIONE

Per spiegare la narrazione quale dispositivo interculturale, occorre dapprima soffermarci sul concetto di intercultura (Portera, 2013) e complessità (Morin, 2023).

Come riporta Portera, per quanto concerne la parola “interculturale” essa è data «dal prefisso *inter* che equivale a interazione, scambio, messa in gioco e dal sostantivo *cultura*, che implica il riconoscimento dei valori e della diversità» (Portera, 2013, p. 43). L'intercultura, di conseguenza, si colloca «tra universalismo e relativismo, ma li supera ambedue e li integra in una nuova sintesi, aggiungendo le possibilità di dialogo, confronto e interazione» (Portera, 2013, p. 47). Potremmo già anticipare che la narrazione si pone come linguaggio mediatore affinché l'intercultura si realizzi nei parametri con cui l'abbiamo appena definita.

Riguardo il concetto di complessità, la società contemporanea, secondo tale paradigma, è governata dal multiculturalismo, da saperi cangianti, dall'intreccio di linguaggi e visioni del mondo (Callari Galli et al., 2016).

In particolare, la complessità ridefinisce *il fare conoscenza (scientifica e rigorosa) secondo lo statuto attuale della ricerca che vede – al di là dei miti del vecchio e nuovo empirismo – la propria costruzione sempre in fieri, articolata tra conoscenza e metacoscienza, contrassegnata dal pluralismo interno (di teorie, di punti di vista, di tradizioni) coinvolta in una crescita che coinvolge la ristrutturazione gestaltica, attraversata da forti tensioni antinomiche (tra olismo e “localismo”, tra ordine e disordine, tra continuità e discontinuità ecc.) e, quindi, caratterizzata da una complessità in continui crescita e assolutamente irriducibile, in quanto connotato primitivo (=costitutivo) del sapere contemporaneo (Cambi, 2016, pp. 127-28).*

La complessità, tuttavia, non deve essere intesa, almeno all'interno della pedagogia, come sinonimo di complicazione, ma in quanto risorsa (Morin, 2023).

Essa rappresenta la capacità di mettere in relazione tra loro elementi diversi, talvolta contraddittori, senza ridurli a un'unica visione semplificata. In ambito educativo, più precisamente, ciò significa sviluppare negli individui la possibilità di leggere la realtà da più angolazioni, di confrontarsi con la diversità e di

accogliere l'incertezza come dimensione costitutiva del vivere insieme (Morin, 2023).

In altre parole, educare alla complessità, in prospettiva interculturale, unendo entrambe le definizioni che abbiamo dato di questi dispositivi pedagogici, significa

*fare in modo che la persona sia effettivamente aperta all'incontro, all'accoglienza, alla collaborazione e allo sviluppo in contesti di autentica reciprocità relazionale, in cui la diversità diventi “diritto umano” di assumere (e, conseguentemente, di poter godere di) atteggiamenti aperti, esplorativi, conoscitivi e solidali nei confronti degli altri (Michelin-Salomon, 2007, p. 140).*

In questa cornice, la narrazione, come anticipato, in quanto dispositivo sia di natura intersoggettiva che interculturale, può fungere da ponte tra mondi culturali differenti, propri della complessità contemporanea, offrendo occasioni di sviluppo di competenze fondate sulla consapevolezza della pluralità, sull'apertura al cambiamento e sulla ricerca di nuove possibilità di convivenza (Cambi, 2006).

L'intenzione, sotto il profilo pedagogico, è di promuovere linguaggi “decentrati” (Zizioli, 2017), a cominciare dall'assunzione di categorie non generiche, ma che tengano conto di quell'immaginazione partecipativa di cui parla Nussbaum (2012). Quest'ultima, in particolare, promuove la narrazione come un esercizio abituale di spostamento mentale, di atteggiamento curioso, interrogativo e ricettivo per immaginare il modo di vivere di altre persone, per sperimentare che esistono altri mondi di pensiero e sentimento (Nussbaum, 2012; Zizioli, 2017).

Le storie assumono un ruolo fondamentale perché, come afferma (Nafisi, 2015), nella loro attività interculturale di mediazione, sono longeve, ma hanno bisogno, al contempo, di essere rinnovate e raccontate da ogni generazione

*attraverso gli occhi e le esperienze di nuovi lettori che condividono uno spazio comune, senza confini tracciati dalla politica o dalla religione, dall'etnia o dal genere: la Repubblica dell'immaginazione – la repubblica più democratica di tutte (Nafisi, 2015, p. 50).*

Demetrio (1997), inoltre, parla della narrazione come di una condizione necessaria per l'interculturalità, poiché è attraverso la condivisione volontaria di codici culturali che un gruppo entra in contatto con un altro. D'altronde, «il racconto di storie stimola attenzione, curiosità, genera quel senso del lontano, del mitico e del fiabesco che prepara al riconoscimento ed evoca lo scambio di storie» (Demetrio, 1997, p. 37). Le storie raccontate nel nido e nella scuola dell'infanzia

«arricchiscono tutti di un po' di sapere in più» (Demetrio, 1997, p. 37). Si tratta di un tentativo di rendere noto una o più unità di significato dotate di un ordine interno, al fine di favorire l'apprendimento cognitivo, affettivo e relazionale, grazie alla particolare facoltà della narrazione di coinvolgere, indirizzare, attrarre, muovere e provocare imitazioni (Demetrio, 2012).

Più precisamente, i metodi narrativi utilizzati in ambito pedagogico – quali la condivisione di esperienze e racconti autobiografici, di storie, di vissuti, lettura di libri, fotografie (Cecotti, 2016), immagini (Farahi, 2020) o qualsiasi altra modalità narrativa possa essere utilizzata – agiscono connettendo conoscenze e saperi di diversa natura (Demozzi, 2011), dando vita a nuovi spazi di incontro (Cambi, 2006; Callari Galli, 1996; Callari Galli et al., 2016). In questo modo, permettono agli educandi (e a noi adulti) di andare oltre le cornici di cui siamo parte (Sclavi, 2003).

Consentendo ai bambini di confrontarsi con visioni diverse dalle proprie, e di appurare che il mondo è una “molteplicità di storie” (Sclavi, 2003; Favaro et al., 2018), la narrazione favorisce, al contempo, e inevitabilmente, lo sviluppo di un pensiero non sotteso alla staticità e omogeneità, ma a una linea «dinamica, mobile, processuale, in continua trasformazione: è “un'identità nomade”» (Sirna & Hamburger 2008, p. 146).

Come afferma Bianchi (2020):

*la narrazione ubbidisce a bisogni generativi profondi, fonda mondi inediti, crea memoria, immagini ed emozioni, apre possibilità; dialoga perché prevede sempre un interlocutore, è un atto creativo fondato su un'etica dello scambio e dell'ascolto, consente una condivisione affettiva, una negoziazione dei significati culturali che si incontrano, si confrontano, si compenetrano in un ininterrotto processo di interpretazione e rielaborazione del vissuto (Bianchi, 2020, p. 273).*

Per mezzo della narrazione si sollecitano, inoltre, specifiche competenze interculturali dell'ascolto dell'altro e di sé stessi, si educa all'accoglienza, al rispetto, nonché alla riflessione, al dialogo (Massa, 1983; 1987) e al conflitto inteso come occasione di cambiamento, al fine di una partecipazione attiva e democratica alla società moderna (Fiorucci, 2020). Non solo, la narrazione richiede, attraverso le varie agenzie educative, che «all'infanzia sia riconosciuta la capacità di dire e la possibilità di essere ascoltata» (Frabboni & Pinto Minerva, 2008, p. 99), stimolando «i processi di immedesimazione attraverso un coinvolgimento emotivo e per questo facilita il superamento di malintesi ideologici da cui spesso siamo ostacolati nei

nostri percorsi di avvicinamento e di comprensione dell'altro» (Boschetti, 2006, p. 89).

L'educazione interculturale trova, stante quanto riportato, una risorsa efficace nel laboratorio narrativo (sia nel contesto dell'educazione prescolare che in cicli di istruzione superiori). La storia diventa essa stessa un metodo educativo che, con la complice mediazione dell'educatore, propone nuove prospettive di partecipazione e intervento (Zizioli, 2017). Scegliere la via narrativa, in definitiva, significa avvicinarsi alle cosiddette “culture altre” attraverso lo sguardo e la sensibilità di chi le esprime e le vive in prima persona (Boschetti 2006).

Bisogna, però, sottolineare, mantenendo una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979; Bateson, 2006; 2008), che l'efficacia dei metodi narrativi nel promuovere una società democratica e interculturale, sia all'interno delle istituzioni educative sia in contesti extrascolastici, dipende anche e soprattutto dalla capacità di coinvolgere attivamente tutti i sistemi sociali in cui il bambino è inserito, ognuno dei quali portatore di differenti contesti e riferimenti culturali di appartenenza (Dello Preite, 2017; Bronfenbrenner, 1979). Spesso tale coinvolgimento, infatti, non è semplice, per questioni ideologiche e sociali fortemente radicate a livello istituzionale e nella formazione degli operatori professionali.

Il coinvolgimento necessario attiene sia le relazioni tra bambini e tra bambini e educatori/insegnanti, sia, soprattutto, quelle tra educatori/insegnanti e famiglie (Dello Preite, 2017). Anche per queste ultime, infatti, i metodi narrativi possono assumere una forte componente educativa interculturale, molto importante per costruire davvero una futura società democratica (Fiorucci, 2020). La famiglia, d'altronde, è considerata la prima e insostituibile forma di educazione (Milani, 2018).

Ci concentriamo su questo aspetto per poi, in ultima analisi, definire alcuni tra i metodi narrativi più efficaci per favorire l'inclusione e la partecipazione.

## NARRAZIONE E COMPETENZE INTERCULTURALI NELLE FAMIGLIE

Il contesto sociale italiano ha vissuto una trasformazione radicale negli ultimi decenni, passando da paese di emigrazione a meta di immigrazione su larga scala. Questo mutamento demografico ha avuto un impatto diretto sui servizi educativi per l'infanzia: una parte significativa dell'utenza è oggi composta da bambini con background culturali migratori. Tale scenario richiede un impegno specifico e un'attenzio-

ne particolare da parte del sistema educativo ai temi dell'inclusione e dell'integrazione culturale. L'educazione interculturale si rivela quindi uno strumento fondamentale e privilegiato per promuovere il rispetto reciproco e la convivenza pacifica tra le diverse culture (Ulivieri, 2017). L'obiettivo principale dell'educazione interculturale è facilitare la conoscenza reciproca, favorire il rispetto delle diverse tradizioni e valori culturali e fornire agli individui strumenti concreti per la conservazione e la valorizzazione dei propri patrimoni culturali. Allo stesso tempo, mira a superare le barriere di appartenenza a gruppi chiusi o elitari, aprendo spazi di pluralismo, inclusione sociale e socializzazione tra coetanei. I servizi dedicati all'infanzia non devono rivolgersi esclusivamente ai bambini provenienti da contesti culturali migratori, ma coinvolgere l'intera comunità scolastica e sociale. L'obiettivo primario è favorire un percorso di accoglienza consapevole e rispettoso per i soggetti con storia migratoria, preservandone i tratti identitari e, al contempo, promuovendo tra i coetanei autoctoni un atteggiamento di accettazione, rispetto e valorizzazione della diversità culturale, contribuendo così a costruire una società più inclusiva, aperta e tollerante.

La famiglia, come abbiamo anticipato, è considerata l'agenzia educativa primaria e insostituibile (Milani, 2018). Mantenendo una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979; Bateson, 2006; 2008), l'efficacia dei metodi narrativi nel promuovere una società democratica e interculturale dipende intrinsecamente dalla capacità di coinvolgere attivamente tutti i sistemi sociali del bambino, ciascuno portatore di contesti e riferimenti culturali diversi (Dello Preite, 2017; Bronfenbrenner, 1979).

La narrativa, in quanto “porta grande per entrare nel dialogo interculturale” (Cambi, 2009, p. 263), trova negli albi illustrati uno strumento privilegiato ed estremamente efficace per stimolare l'attenzione, la curiosità e lo “scambio di storie” (Cambi, 2009, p. 263) sin dalla più tenera età, intervenendo direttamente sull'immaginario collettivo spesso ancora permeato da stereotipi e semplificazioni. I libri per l'infanzia sono riconosciuti come strumenti educativi di inestimabile valore, capaci di promuovere l'empatia, la tolleranza e un dialogo costruttivo tra le culture, rivelandosi una forma d'arte stimolante per narrare le esperienze dei migranti e per favorire la diversità sociale e culturale (Trisciuzzi, 2017). La narrativa agisce come un veicolo di interculturalità che accomuna, intreccia e affianca le culture, affrontando problemi e costrutti mentali universali, finanche gli stessi arche-

tipi. Tali racconti, infatti, enfatizzano le emozioni e le sensazioni comuni a tutta l'umanità (paure, dubbi, desideri, sogni), cogliendo al contempo sia le similitudini umane sia le differenze e le particolarità del singolo individuo all'interno della comunità. È fondamentale che la letteratura dedicata all'infanzia si impegni a offrire rappresentazioni autentiche, approfondite e sfaccettate delle diverse culture. Questo significa superare le rappresentazioni stereotipate, semplificate o folkloristiche, spesso prevalenti in passato, e puntare a narrazioni che rispecchino la complessità e la ricchezza delle realtà culturali. Una letteratura di qualità, in questo contesto, deve mettere in evidenza non solo le differenze tra le culture, ma anche le similitudini che uniscono le persone, contribuendo così a ridurre le barriere dell'ignoranza e dei pregiudizi. È essenziale evitare di creare una netta dicotomia tra “noi” e “loro”, favorendo invece un approccio inclusivo e plurale che rappresenti la realtà nella sua molteplicità e complessità, senza censure o tabù, favorendo la comprensione reciproca. La letteratura contemporanea affronta frequentemente il tema della migrazione in modo diretto e consapevole, proponendo racconti che si radicano nelle vicende attuali, capaci di creare ponti tra luoghi, culture e persone diverse. Questi testi contribuiscono ad approntare nuove prospettive sui temi sociali più rilevanti, come le migrazioni, la doppia identità culturale, l'integrazione sociale e l'inclusione. La produzione di libri interculturali di alta qualità rappresenta uno strumento potente e efficace per promuovere la tolleranza, l'empatia e la comprensione tra individui di culture diverse, favorendo un mondo più aperto e consapevole (Forni, 2019).

Ongini (1991) chiarisce che il libro multiculturale deve adempiere a un duplice scopo fondamentale: da un lato, coinvolgere i soggetti provenienti da paesi terzi narrando le loro storie e le loro tradizioni, offrendo loro, al contempo, l'opportunità di ritrovare e rinforzare le proprie radici culturali e identitarie; dall'altro, soddisfare la curiosità e l'interesse dei bambini autoctoni, fornendo elementi di conoscenza e di comprensione sulle diversità culturali, sociali e religiose presenti nel mondo. Questi libri favoriscono l'instaurarsi di un dialogo tra mondi eterogenei, stabilendo collegamenti significativi tra culture diverse e contribuendo allo sviluppo della consapevolezza dell'esistenza di molteplici civiltà, linguaggi e credenze. Si tratta, per Ongini di un'importante “opportunità di scambio, di reciproco arricchimento tra le culture” (1991, p. 58), che permette a tutti di imparare gli uni dagli altri, promuovendo rispetto, tolle-

ranza e apertura mentale. Inoltre, l'aspetto valoriale veicolato attraverso le storie non deve limitarsi a una morale imposta dall'esterno: i valori devono emergere in modo naturale e autentico, stimolati dalla condivisione empatica di gesti, emozioni e esperienze vissute dai personaggi. È imprescindibile che, pur nella loro diversità culturale, i personaggi agiscano in un contesto multiculturale in modo assolutamente naturale e credibile, evitando stereotipi e rafforzando il senso di incontro e di comprensione tra culture diverse.

In particolare, i libri rappresentano uno strumento molto potente e versatile per comunicare messaggi fondamentali e valori morali. Essi permettono di esplorare e affrontare tematiche complesse e spesso delicate in modo accessibile e coinvolgente, facilitando la comprensione da parte dei lettori e delle lettrici. La lettura condivisa, in particolare, riveste un ruolo cruciale nello sviluppo del soggetto, contribuendo non solo alla crescita cognitiva, ma anche alla maturazione emotiva e alle competenze relazionali. Attraverso questa attività, bambini e adulti possono confrontarsi, scoprendo andamenti, emozioni e dinamiche umane che altrimenti potrebbero risultare difficili da comprendere o da affrontare. La narrazione delle storie, soprattutto quando si tratta di situazioni che i bambini possono sperimentare o osservare, li aiuta a interiorizzare importanti concetti come la tolleranza, la solidarietà e il rispetto per l'altro, elementi essenziali per costruire una società più aperta e inclusiva. Il contatto con persone di culture diverse, stimolato dalla lettura di libri dedicati, promuove un rispetto più profondo e una comprensione più autentica delle dinamiche umane, contribuendo alla prevenzione di fenomeni di intolleranza e razzismo, spesso radicati in ignoranza, stereotipi e pregiudizi. In questa direzione, i libri svolgono un ruolo importante di ponte tra culture, offrendo opportunità di incontro e di dialogo tra persone apparentemente diverse. Gli autori e gli illustratori di questi testi dedicati all'infanzia sono attenti a rispettare la sensibilità dei bambini e delle bambine, adattando i contenuti alle loro capacità di comprensione e facilitando l'immedesimazione e l'empatia nei confronti dei personaggi. L'aspetto chiave risiede nella capacità di suscitare empatia: questa risposta emotiva permette al bambino di identificarsi con i personaggi delle storie, riconoscendosi in loro e vivendo le emozioni raccontate, contribuendo così allo sviluppo di una prospettiva più aperta e tollerante. Attraverso questa identificazione, il bambino ha l'opportunità di mettersi nei panni degli altri, di sperimentare esperienze di vita diverse dalla propria

e di comprendere meglio chi è e come si rapporta con il mondo. Questa dinamica favorisce la conoscenza di sé e dell'altro, promuovendo un atteggiamento di apertura mentale e di rispetto reciproco, elementi che rappresentano il miglior antidoto contro pregiudizi e discriminazioni di ogni genere. Infine, l'uso di testi che affrontano temi di particolare attualità e complessità, come le migrazioni, permette di analizzare e approfondire questioni sociali di grande rilevanza, stimolando in bambini e adulti una riflessione critica. Questi libri, inoltre, danno voce a persone e comunità spesso marginalizzate, offrendo testimonianze dirette delle loro esperienze di vita, dei loro dolori e dei loro sogni, contribuendo così a promuovere una cultura dell'inclusione, della comprensione e del rispetto reciproco. In definitiva, i libri rappresentano un mezzo potente per educare alle differenze, promuovere valori di solidarietà e favorire un pensiero aperto e tollerante all'interno della società.

### **SILENT BOOK E ALBI ILLUSTRATI PER INCLUSIONE E PARTECIPAZIONE 0-6**

Nell'ambito delle risorse narrative dedicate allo sviluppo delle competenze comunicative e cognitive dei bambini nella fascia di età 0-6 anni, gli albi illustrati, comunemente noti come *picture books*, e i *silent book*, ovvero quei libri privi di testo scritto, rappresentano strumenti di grande valore educativo e didattico (Freschi, 2008). Questi supporti sono riconosciuti come strumenti di elezione perché, grazie alle loro caratteristiche peculiari, favoriscono percorsi di conoscenza e inclusione che vanno ben oltre il semplice intrattenimento.

L'albo illustrato e il *silent book* si configurano come speciali tipologie di libro, capaci di favorire percorsi conoscitivi e inclusivi in virtù della loro concezione iconografica e testuale, naturalmente accessibili a un ampio pubblico di lettori (Baldini, Lepri, 2022). L'albo illustrato in particolare, grazie alla sua struttura sincretica di immagini e testo, può affrontare direttamente temi complessi come la migrazione, l'identità e la diversità, avvalendosi di opere selezionate per la loro efficacia nel rompere gli stereotipi legati all'alterità. Il loro scopo primario è quello di bilanciare la paura e lo smarrimento con la speranza e la sicurezza, narrando storie di vita drammatiche ma appassionanti che fanno leva sugli aspetti emotivi e umani. Questi libri, che fungono da "finestre sul mondo", aprono la possibilità al bambino di identificarsi con i personaggi, di mettersi nei panni dell'altro e di entrare in una

relazione empatica, favorendo la conoscenza di sé stessi e di colui che si ritiene diverso, elemento cruciale per combattere l'intolleranza, rispondendo all'esigenza pedagogica di valorizzare i rapporti tra culture diverse (Cambi, 2006).

Il potere di questi strumenti risiede nella loro capacità di narrare e rappresentare esperienze complesse e "diverse" ai giovani lettori, innescando la creazione di un nuovo immaginario interculturale. Essi agiscono come un efficace agente di trasmissione culturale, che modella la percezione di sé e dell'altro, intervenendo sull'immaginario spesso ancora macchiato da stereotipi e semplificazioni. L'immagine, infatti, in quanto codice comunicativo meno arbitrario rispetto alla parola scritta, possiede una forza comunicativa capace di toccare dimensioni universali, operando come un vero e proprio antidoto cognitivo ed affettivo contro la tendenza infantile alla categorizzazione rigida e al pregiudizio.

I *silent book*, in particolare, sono in grado di stimolare la capacità di interpretazione, l'empatia e la capacità di comunicare attraverso immagini e simboli, sviluppando un senso di identità e di appartenenza culturale. La loro efficacia risiede non solo nei temi e nei contenuti trattati, che possono spaziare dall'educazione alle emozioni, alla scoperta del mondo, alla promozione della diversità, ma anche nella loro particolare concezione iconografica e testuale, che permette di creare un ponte tra culture diverse e di abbattere le barriere linguistiche. Questo approccio si rivela particolarmente utile in contesti plurilinguistici e multiculturali, dove la condivisione delle immagini può avvenire senza le limitazioni legate alla lingua scritta. Il loro impiego risponde anche a un'esigenza pedagogica volta a valorizzare il dialogo interculturale e la comprensione reciproca tra bambini di provenienze diverse. In questo senso, i *silent book*, fondati esclusivamente sulla sequenzialità visiva e sull'opacità referenziale, rivestono un ruolo centrale come strumenti intrinsecamente interculturali. L'assenza di un testo scritto vincolante (Demetrio, 1997) consente a ogni lettore di interpretare liberamente le immagini, stimolando la molteplicità di interpretazioni possibili e favorendo la co-costruzione di un significato condiviso tra adulti e bambini (Lubello, 2023). Questi libri, infatti, favoriscono un movimento di avvicinamento all'alterità e a se stessi, promuovendo la consapevolezza delle differenze culturali e l'empatia (Bianchi, 2020). La negoziazione del significato, che non dipende dal codice linguistico dominante, dà a ciascun interlocutore, come il bambino, il genitore e

l'educatore, un ruolo attivo e paritario nel processo di narrazione e di comprensione (Tondarini, 2012). Le immagini, oltre a veicolare il racconto, assumono una funzione metaforica e dinamica, essendo intrinsecamente aperte al cambiamento e all'incertezza (Lubello, 2023), caratteristiche che favoriscono la crescita di capacità critiche e la flessibilità mentale dei giovani lettori (Bianchi, 2020). Queste risorse rappresentano, dunque, strumenti potenti per la promozione dell'inclusione, della diversità culturale e della crescita affettiva e cognitiva dei bambini, contribuendo al contempo a costruire un ambiente di lettura più aperto, partecipativo e rispettoso delle differenze.

L'impiego dei *silent book* rappresenta una strategia estremamente efficace e potente per promuovere un'inclusione reale e democratica all'interno delle famiglie. Questi strumenti offrono un modo di comunicare che non dipende esclusivamente dal testo scritto, creando uno spazio relazionale in cui i genitori, anche quelli che non possiedono una piena padronanza della lingua locale, possono partecipare attivamente condividendo le proprie interpretazioni delle immagini presenti nelle pagine. Questo processo favorisce l'uso del proprio schema culturale e delle proprie esperienze senza timore di essere giudicati per la competenza linguistica, abbattendo così barriere comunicative e culturali. La pratica di utilizzare i *silent book* facilita una partecipazione più democratica e attiva del nucleo familiare nel percorso pedagogico e educativo, coinvolgendo tutti i membri nella scoperta e nell'apprendimento condiviso (Fiorucci, 2020). Inoltre, contribuisce allo sviluppo di un'idea di identità nomade, che è dinamica e in continua evoluzione, capace di adattarsi ai contesti interculturali in modo fluido e flessibile (Sirna & Hamburger, 2008, p. 146). Questo approccio concreto sostiene anche l'idea di un'educazione interculturale come un processo di reciproco arricchimento, riconoscimento e rispetto tra diverse culture, favorendo l'integrazione e la coesione sociale (Ongini, 2001). In sintesi, l'uso dei *silent book* si configura come uno strumento fondamentale per favorire un'integrazione equilibrata, rispettosa e significativa, promuovendo l'incontro tra mondi culturali diversi e rafforzando il ruolo sociale delle famiglie nel contesto educativo.

Le storie selezionate riescono a narrare all'infanzia la complessità del reale rompendo gli stereotipi legati alla diversità, spesso attraverso metafore di grande impatto. Si pensi, ad esempio, al racconto di *Nel paese delle pulcette* (Alemagna, 2009), in cui l'estraneità e l'alterità vengono esplorate attraverso la sorpresa di

una piccola pulce bianca che scopre, organizzando una festa, come nessuna delle sue consimili sia uguale a lei, giungendo alla comprensione che le differenze non sono difetti, ma ciò che rende ciascuna creatura peculiare e unica, arricchendo il gruppo. O ancora, in *Puntino* (Macrì & Zanotti, 2016), il tema complesso dei flussi migratori viene affrontato con la metafora di puntini bianchi e neri che, dopo un iniziale tentativo di respingimento, apprendono a collaborare per il benessere comune, simboleggiando la solidarietà tra popoli benestanti e bisognosi, con un epilogo che celebra l'integrazione con la comparsa di nuovi puntini metà bianchi e metà neri. Troviamo poi *Abbasso i muri* (Ferri, 2016), in cui la curiosità di un topolino e dei suoi amici spinge ad abbattere una barriera che divide due sponde, usando i mattoni per costruire un ponte di amicizia e fratellanza, anche tra specie diverse, veicolando un messaggio di unione. Un altro potente esempio è *Quelli di sopra e quelli sotto* (Valdivia, 2009), in cui una linea rossa divide personaggi convinti di essere diversi, ma che, giocando sulla simmetria e sul cambio di punti di vista (anche ruotando il libro), si rivelano estremamente simili. La sparizione della linea rossa nel finale sottolinea che le diversità sono spesso solo categorie che perdono senso una volta prive dei punti di riferimento dati per scontati.

Questi testi, selezionati per la fascia 0-6 anni, pur affrontando tematiche profonde, le presentano in modo giocoso, privo di intento precettistico, ma volti a narrare storie in cui il soggetto in età evolutiva assimila progressivamente che la diversità è parte integrante dell'esistenza. La loro valenza pedagogica risiede nella capacità di sollecitare il pensiero narrativo (Bruner, 1992) e di educare alla complessità (Morin, 2023), preparando all'accoglienza dell'incertezza e all'ascolto attivo (Massa, 1983; 1987).

## CONCLUSIONI

Il percorso di analisi intrapreso ha evidenziato con stringenza la centralità della funzione narrativa come dispositivo epistemologico e pedagogico irrinunciabile per affrontare la cifra distintiva della contemporaneità: la complessità (Morin, 2023). L'educazione, nell'attuale panorama sociale intriso di multiculturalismo, interconnessioni cangianti e pluralità di linguaggi (Callari Galli et al., 2016), non può più limitarsi a veicolare saperi statici, ma deve porsi l'obiettivo primario di formare individui capaci di gestire l'incertezza e di accogliere la diversità come risorsa intrinseca e diritto umano (Michelin-Salomon, 2007). In questa cornice, il racconto si rivela lo stru-

mento principale per innescare un processo di decentramento cognitivo e affettivo, cruciale per disinnescare i meccanismi di semplificazione che conducono all'etnocentrismo e al pregiudizio. La narrazione trascende la sua mera valenza didattica per assumere la veste di un vero e proprio dispositivo interculturale (Demetrio, 1997; Bianchi, 2020), un ponte tra mondi culturali eterogenei che facilita la negoziazione dei significati e l'evoluzione di un'identità non rigida, ma nomade e processuale (Sirna & Hamburger, 2008). È attraverso la condivisione volontaria di codici culturali e l'ascolto dell'altro (Demetrio, 1997; Massa, 1983) che si attiva l'immedesimazione e si supera la barriera dei *malintesi ideologici* (Boschetti, 2006). L'esigenza, dunque, è quella di elevare la narrazione a principio euristico fondante in tutti i contesti educativi, affinché il bambino sia precocemente esposto alla consapevolezza che il mondo è una "molteplicità di storie" (Sclavi, 2003).

Questa riflessione si è focalizzata, con particolare enfasi metodologica, sull'utilizzo di albi illustrati e *silent book* nella fascia 0-6 anni, individuando in essi strumenti di elezione per l'inclusione e la partecipazione attiva. La loro efficacia risiede nella loro natura di artefatti culturali ibridi che superano le barriere della *literacy* e della lingua dominante. Il linguaggio iconografico (Tondarini, 2012), in quanto forma di comunicazione più universale e meno arbitraria, agisce direttamente sull'immaginario infantile, un fattore cruciale se si considera che è proprio in questa fascia d'età che si strutturano le prime categorizzazioni etniche e sociali, che possono sfociare nel rifiuto e nella costruzione di stereotipi (Baldini, Lepri, 2022). L'albo illustrato e, ancor più, il *silent book* agiscono come un antidoto affettivo e cognitivo a questa tendenza, esponendo il bambino a modelli di realtà complessi e sfaccettati (Ongini, 1991) e stimolando un'empatia mediata dall'emozione visiva. La specifica meccanica del *silent book*, caratterizzata dalla sua opacità referenziale (Lubello, 2023) e dall'assenza di vincoli testuali, si traduce in un potente dispositivo democratico e paritario. Richiedendo la co-costruzione interpretativa del significato, esso trasforma l'atto della lettura in un laboratorio di negoziazione culturale, assegnando a ciascun interlocutore un ruolo attivo. Questa metodologia si rivela strategicamente fondamentale per l'inclusione delle famiglie migranti (Fiorucci, 2020), consentendo ai genitori, anche privi di una piena padronanza della lingua veicolare, di condividere le proprie cornici culturali e di partecipare attivamente al percorso pedagogico del figlio, superando le dina-

miche di esclusione e marginalizzazione.

Infine, l'approccio ecologico (Bronfenbrenner, 1979; Milani, 2018) ha messo in luce che l'efficacia di questi metodi narrativi non possa prescindere dalla sinergia sistemica tra l'istituzione educativa (nido/scuola dell'infanzia) e la famiglia, riconosciuta come il primo e insostituibile contesto di educazione. Promuovere la lettura condivisa e l'utilizzo di strumenti inclusivi, come gli albi e i *silent book*, all'interno del microsistema familiare non è un'opzione auspicabile, ma un imperativo etico e politico per la formazione di una cittadinanza attiva e democratica. È attraverso questa ecologia narrativa, che coinvolge e valorizza tutti i contesti di vita del bambino, che si può effettivamente realizzare il passaggio da un'educazione basata sulla mera tolleranza a una pedagogia dell'accoglienza fondata sulla reciprocità relazionale e sul riconoscimento della diversità come ricchezza generativa.

Il presente studio, pertanto, si configura come un appello alla sensibilizzazione e alla formazione professionale degli educatori e degli insegnanti, affinché acquisiscano le competenze interculturali e le metodologie narrative necessarie per trasformare le sfide della complessità in opportunità concrete di crescita umana e sociale, assicurando che l'infanzia, in tutte le sue espressioni culturali e linguistiche, sia pienamente riconosciuta e ascoltata (Frabboni & Pinto Minerva, 2008). Ulteriori ricerche dovrebbero mirare a misurare l'impatto a lungo termine di queste pratiche sulla resilienza identitaria e sulla prevenzione del gap formativo nelle seconde generazioni, consolidando la narrazione come fondamento di una rinnovata prassi pedagogica (Ascenzi & Pironi, 2014).

## BIBLIOGRAFIA

- Alemagna, B. (2009). *Nel paese delle pulcette*. Phaidon.
- Ascenzi, A., & Pironi, T. (2014). La ricerca in storia della pedagogia e in letteratura per l'infanzia di fronte alle sfide dei processi di internazionalizzazione. In M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 39-46). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Bateson, G. (2006). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bateson, G. (2008). *Mente e Natura*. Adelphi.
- Bianchi, L. (2020). The narrative in the educational relationship: The words of intercultural. *Education Sciences & Society*, 1, 270-279. <https://doi.org/10.3280/ess1-20200a9254>
- Boschetti, A. (2006). Una nuova sensibilità interculturale. In O. Filtzinger & M. Traversi (a cura

di), *La scuola dell'accoglienza. Gli alunni stranieri e il successo scolastico* (pp. 83-94). Carocci.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri.
- Bruner, J.S. (1993). *La costruzione narrativa della realtà*. Laterza.
- Bruner, J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Callari Galli, M. (1996). Gli spazi di incontro. *Percorsi nella complessità*. Meltemi.
- Callari Galli, M., Ceruti, M., & Cambi, F. (2016). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci.
- Cambi, F. (2006). Incontro e dialogo. *Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci.
- Cambi, F. (2009). Narrazione e intercultura: un incontro cruciale. *Studi sulla formazione*, XII (I/II), 261-264.
- Cambi, F. (2016). La complessità come paradigma formativo. In M. Callari Galli, M. Ceruti, & F. Cambi (a cura di), *Formare alla complessità: Prospettive dell'educazione nelle società globali* (pp. 127-176). Carocci.
- Cavarero, A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Feltrinelli.
- Cecotti, M. (2016). *Fotoeducando. La fotografia nei contesti educativi*. Edizioni Junior.
- Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo, crescere tra lettura e letteratura*. Equilibri.
- De Angelis, B., & Vitale, L. (2017). Metodo narrativo e pratiche inclusive. Dalla storia di vita al progetto di sé. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(1), pp. 72-79.
- Dello Preite, F. (2017). I cambiamenti delle pratiche genitoriali attraverso la narrazione di sé. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 181-199. DOI: 10.13128/RIEF-20979
- Demetrio, D. (1997). *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*. Meltemi.
- Demetrio, D. (2012). Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura. Mimesis.
- Demozzi, S. (2011). La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione. ETS.
- Farahi, F. (2020). Immagini e pedagogia: uno sguardo internazionale sull'utilizzo della fotografia in ambito pedagogico. *Formazione & Insegnamento*, XXVII(1), 587-597. <https://doi.org/10.7346/-fei->

- Favaro, G., Negri, M., & Teruggi, L.A. (2018). *Le storie sono un'ancora*. Franco Angeli.
- Ferri, G. (2016). *Abbasso i muri*. Minedition.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Franco Angeli.
- Forni, D. (2019). Storie migranti: l'albo illustrato per un nuovo immaginario interculturale. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 14, 3, 49-71. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9489>
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Laterza.
- Freschi, E. (2008). *Le letture dei piccoli. Una proposta di "categorizzazione" dei libri per bambini da 0-6 anni*. Edizioni del Cerro.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Mondadori.
- Jedlowski, P. (2002). *Memoria, esperienza e modernità. Memorie e società nel XX secolo*. Franco Angeli.
- Lepri, C., & Baldini, M. (2022). *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*. In A. Quagliata, C. Lepri, F. Bocci, & L. Cantatore (a cura di), *Le epistemologie nascoste: La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded* (pp. 35-51). Romatre Press.
- Levorato, C., & Nesi, B. (2001). Imparare a comprendere e produrre testi. In L. Camaioni (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio* (pp. 179-213). Il Mulino.
- Lubello, G.G. (2023). La narrazione come ausilio didattico per la costruzione di significati. *Mizar. Costellazione di Pensieri*, 19, 13-26.
- Macri, G. & Zanotti, C. (2016). *Puntino*. Zoolibri.
- Massa, R. (1983). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.
- Michelin-Salomon, A. (2007). *Modi e luoghi dell'agire educativo*. Antonello da Messina Edizioni.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Miller, P.J., Fung, H., & Koven, M. (2013). Narrative practices and the development of self. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2013(142), 55-69.
- Morin, E. (2023). *Le sfide della complessità*. Le Lettere.
- Nafisi, A. (2015). *La Repubblica dell'immaginazione: una vita e i suoi libri*. Adelphi.
- Nussbaum, M.C. (2012). *La nuova intolleranza. Superare la paura dell'Islam e vivere in una società più libera*. Il Saggiatore.
- Ongini, V. (1991). *La biblioteca multi-etnica*. Editrice Bibliografica.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari-Roma: Laterza.
- Pinto Minerva, F., & Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Laterza.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Mondadori.
- Shore, B. (1996). *Culture in mind. Cognition, culture, and the problem of meaning*. Oxford University Press.
- Sirna, C., & Hamburger, F. (2008). *Interculturalità come progetto politico e come pratica pedagogica*. Pensa Multimedia.
- Striano, M. (2005). *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*. *M@gm@*, 3(3), 17-22.
- Tondarini, I. (2012). Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato. In Hamelin (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Donzelli Editore.
- Trisciuzzi, M. T. (2017). Identidad y alteridad. Posibles puentes entre la Literatura Infantil y la Educacion Intercultural. In E. Corbi, A. H. M. Padilla, M. Musello, F. M. Sirignano & I. MacFadden (Eds.), *La pedagogía del Mediterráneo. Itinerarios, modelos y experiencias entre Italia y España* (pp. 228-241). Siviglia: AFOE. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo.
- Ulivieri, S. (Ed.). (2017). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. ETS.
- Valdivia, P. (2009). *Quelli di sopra e quelli di sotto*. Kalandraka.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Giunti-Barbera.
- Vygotskij, L.S. (2007). *Pensiero e linguaggio*. Giunti.
- White, H. (1981). *The Value of Narrativity in the Representation of Reality*. In W.J.T. Mitchell (ed.). *On narrative* (pp. 1-23). The University of Chicago Press.
- Zizioli, E. (2017). *Narrazioni decentrate*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva & A. Portera, *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 455-464). ETS.

### Policy Compliance Statement – Uso di Intelligenza Artificiale

Le autrici dichiarano di aver utilizzato strumenti di intelligenza artificiale nel processo di stesura del presente contributo. Nello specifico, lo strumento Gemini (Google) è stato impiegato nella fase di rilettura finale per la revisione linguistica e stilistica del testo. Gli strumenti DeepL e Grammarly sono stati utilizzati come supporto alla traduzione e alla revisione grammaticale delle parti redatte in inglese e in spagnolo. Si dichiara inoltre che la struttura argomentativa e i contenuti scientifici del manoscritto sono frutto della supervisione critica e della rielaborazione delle autrici.

# La lettura dialogica come pratica educativa.

## Analisi pedagogica dei risultati di una revisione sistematica della letteratura

Fabrizio Chello  
Professore associato di Pedagogia generale e sociale  
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – NAPOLI

### RIASSUNTO

**I**l contributo illustra i principali risultati di una revisione sistematica della letteratura scientifica nazionale e internazionale sulla lettura dialogica di albi illustrati da parte di adulte/i a bambine/i tra gli 0 e i 6 anni. Tale revisione ha indagato: le differenze che sussistono tra la lettura dialogica e le altre pratiche di lettura ad alta voce per l'infanzia; le basi teoriche di questo metodo; la sequenza azionale che lo definisce; gli effetti sul processo di formazione. I 52 studi revisionati convergono nell'individuare l'origine di questo metodo nelle ricerche condotte da Whitehurst e nel differenziarlo dalle altre pratiche di lettura per il carattere strutturato dell'interazione tra adulta/o e bambina/o, derivante dall'attuazione delle sequenze PEER e CROWD. Gli studi, inoltre, concordano nel ritenere che la lettura dialogica abbia, rispetto agli altri metodi, un maggiore impatto sullo sviluppo delle competenze motorie, cognitive (tra cui quelle linguistico-comunicative), emotive e socio-relazionali. Tali risultati, riletta alla luce del 'credo pedagogico' deweyano, consentono di considerare la lettura dialogica una pratica educativa fondata sui principi di continuità, crescita e interazione.

**Parole-chiave:** PEER; CROWD; effetti formativi;

continuità; interazione.

### ABSTRACT

*The paper presents the main findings of a systematic review of national and international scientific literature on dialogic reading of picture books by adults to children aged between 0 and 6 years. The review investigated: the differences between dialogic reading and other practices of reading aloud to children; the theoretical basis of this method; the sequence of actions that defines it; the effects on the development process. The 52 studies reviewed converge in identifying the origin of this method in the research conducted by Whitehurst and in differentiating it from other reading practices due to the structured nature of the interaction between adult and child, resulting from the implementation of the PEER and CROWD sequences. The studies also agree that dialogic reading has a greater impact on the development of motor, cognitive (including linguistic and communicative), emotional and socio-relational skills than other methods. These results, reinterpreted in the light of Deweyan 'pedagogic creed', allow to consider dialogic reading an educational practice based on the principles of continuity, growth and interaction.*

**Key-words:** PEER; CROWD; development effects; continuity; interaction.

## RESUMEN

El artículo presenta los principales resultados de una revisión sistemática de la literatura científica nacional e internacional sobre la lectura dialógica de libros ilustrados por parte de adultos a niños de entre 0 y 6 años. Dicha revisión ha investigado: las diferencias que existen entre la lectura dialógica y otras prácticas de lectura en voz alta para niños; las bases teóricas de este método; la secuencia de acciones que lo define; los efectos sobre el proceso de formación. Los 52 estudios revisados coinciden en identificar el origen de este método en las investigaciones realizadas por Whitehurst y en diferenciarlo de otras prácticas de lectura por el carácter estructurado de la interacción entre el adulto y el niño, derivado de la aplicación de las secuencias PEER y CROWD. Además, los estudios coinciden en considerar que la lectura dialógica tiene, en comparación con otros métodos, un mayor impacto en el desarrollo de las habilidades motoras, cognitivas (incluidas las lingüísticas y comunicativas), emocionales y socio-relacionales. Estos resultados, reinterpretados a la luz del 'credo pedagógico' de Dewey, permiten considerar la lectura dialógica como una práctica educativa basada en los principios de continuidad, crecimiento e interacción.

**Palabras-clave:** PEER; CROWD; efectos formativos; continuidad; interacción.

## L'IMPORTANZA DELLA LETTURA SIN DALLA PRIMA INFANZIA: PROGRAMMI E PRATICHE

La lettura di albi illustrati da parte di adulte/i a bambine/i tra gli 0 e i 6 anni è una pratica sempre più diffusa in America (settentrionale e meridionale) e in Europa. Da circa trent'anni, infatti, si assiste a una consistente crescita di iniziative, interventi e programmi che propongono la lettura quale esperienza attraverso cui le/i bambine/i che non sanno ancora leggere in maniera autonoma possono definire e sviluppare le loro competenze in diversi ambiti di sviluppo: da quello motorio a quello cognitivo, da quello affettivo-emotivo a quello socio-relazionale, fino a quello simbolico-culturale.

In particolare, tra i primi programmi<sup>1</sup> al mondo che hanno promosso la lettura ad alta voce nella

prima e nella seconda infanzia è necessario ricordare *Reach Out and Read e Born to Read*. Il primo, ideato nel 1989 da alcuni medici del Boston City Hospital (attualmente ricompreso nel Boston Medical Center), si poneva e ancora oggi si pone l'obiettivo di integrare nel corso delle visite pediatriche la lettura di albi illustrati per promuovere nelle famiglie – con particolare attenzione a quelle povere e a quelle appartenenti a gruppi etnico-culturali sfavoriti – la consapevolezza dell'importanza di esperienze che sostengono lo sviluppo precoce del linguaggio e dell'alfabetizzazione. Il secondo, nato dall'esperienza dei *Literacy Volunteers of the Lowcountry* e divenuto poi indipendente nel 2008, aiuta i genitori a comprendere il ruolo cruciale che rivestono nello sviluppo precoce delle competenze linguistiche delle/dei loro bambine/i, fornendo alle neo-madri una borsa contenente albi illustrati e materiali informativi per organizzare momenti di lettura in contesto domestico.

A partire dal successo di questi programmi, negli USA, tra gli anni Novanta dello scorso secolo e il primo decennio del nuovo, si sono moltiplicate le iniziative promosse da ospedali, servizi socio-educativi, biblioteche, organizzazioni *not for profit*. Tra queste, senza alcuna pretesa di esaustività o di rappresentatività, è possibile fare rapidamente riferimento a: *Smart Reading*, che propone sessioni regolari di lettura condivisa tra volontarie/i e bambine/i; *Raising a Reader*, che offre kit e attività guidate per la creazione di routine di lettura in contesti familiari e scolastici; *Read Aloud America*, che ha diffuso la regola dei quindici minuti al giorno di lettura ad alta voce; *Every Child Ready to Read*, che progetta e attua interventi di formazione alla lettura al fine di promuovere semplici pratiche quotidiane per lo sviluppo della *emergent literacy*.

La diffusione di tali programmi non ha riguardato solo gli Stati Uniti o, più in generale, gli altri Paesi dell'America settentrionale, tra cui il Canada dove hanno avuto un grande successo le versioni nordamericane di *Reach Out and Read e Born to Read* insieme a programmi territoriali come *Read to Me!* e *ABC Life Literacy Canada*. Anche negli Stati latino-americani, infatti, diverse realtà locali si sono fatte promotrici di azioni e progetti simili. In Colombia, ad esempio, il programma *Leer en Familia* ha l'obiettivo di formare i genitori alla lettura condivisa e di accompagnarli nella scelta di albi illustrati adeguati alle esigenze delle/dei proprie/i figlie/i. In Cile, *Nacidos para Leer* ha l'obiettivo di creare un legame affettivo tra le/i bambine/i e i libri attraverso esperienze di lettura ad alta voce promosse dai genitori, dal personale medico-sanita-

rio e da quello bibliotecario. In Argentina, l'esperienza di persone anziane che leggevano storie a malati terminali per accompagnarli negli ultimi momenti di vita ha indotto la Fundación Mempo Giardinelli a realizzare, agli inizi del 2000, il programma *Abuelas Cuentacuentos*, che vede donne anziane avvicinare le/i bambine/i alla lettura. In Brasile, nell'ultimo quinquennio, il Ministerio de Educación de la Nación ha promosso *Nidos de Lecturas*, un'iniziativa che incoraggia l'accesso ai libri da parte delle/dei bambine/i sin dai primi giorni di vita mediante esplorazioni sensoriali e narrazioni ad alta voce.

Lo stesso discorso vale anche per l'Europa. Nel Regno Unito, ad esempio, a partire dal 1992, *Bookstart* attua interventi di *book-gifting* rivolti a bambine/i in età prescolare attraverso una rete di biblioteche e servizi sanitari locali. In Francia, *Lire et Faire Lire* è una rete nazionale, nata alla fine degli anni Novanta, che unisce adulte/i e anziane/i che leggono ad alta voce nei servizi educativi per l'infanzia, attenzionando così l'opinione pubblica sia sull'importanza dell'educazione alla lettura sia sulla necessità di rafforzare i legami intergenerazionali. In Germania, le tre edizioni del programma *Lesestart* hanno creato una rete di istituzioni di area educativa e socio-sanitaria per la distribuzione di kit con albi illustrati e materiali informativi, con particolare attenzione alle famiglie rifugiate o con *background* migratorio. In Spagna, il Ministerio de Cultura ha promosso il *Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024*, un piano nazionale pluriennale rivolto a diverse fasce d'età con l'intento di ridurre le disuguaglianze d'accesso alle risorse letterarie e incoraggiare la creazione di interventi per l'educazione alla lettura sin dai primi giorni di vita.

Per quanto concerne l'Italia, tra le numerose iniziative promosse dal pubblico e dal privato sociale, il programma più conosciuto e diffuso a livello nazionale è *Nati per Leggere*. Richiamandosi all'esperienza internazionale di *Born to Read*, il programma – promosso dall'Associazione Culturale Pediatri, dall'Associazione Italiana Biblioteche e dal Centro per la Salute del Bambino – propone alle famiglie con bambine/i fino a 6 anni attività di lettura che costituiscono un'esperienza importante sia per lo sviluppo cognitivo infantile sia per lo sviluppo delle capacità genitoriali. Il programma è realizzato nelle venti Regioni italiane in forme diverse a seconda delle reti di servizi e associazioni già presenti sul territorio, ma solitamente è attuato grazie alla presenza di volontarie/i in servizi sanitari, socio-educativi e bibliotecari.

Accanto a questo programma nazionale che tro-

va la sua linfa nell'associazionismo, sono degne di nota due recenti iniziative pubbliche: *Leggere: Forte! Ad Alta Voce fa Crescere l'Intelligenza e Semi di Storie*. La prima – nata nel 2019 dalla collaborazione tra la Regione Toscana e la cattedra di Pedagogia sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia, allora tenuta dal prof. Batini – si pone come una politica che si prefigge di promuovere e sostenere nei servizi educativi per la prima infanzia e in tutti gli ordini scolastici un tempo esclusivamente dedicato alla lettura per piacere, sia attraverso l'ascolto della lettura ad alta voce dell'educatrice/educatore o dell'insegnante sia con momenti dedicati alla lettura autonoma delle/gli studenti. La seconda è il programma di lettura dialogica che la Fondazione Pol.i.s. della Regione Campania promuove in ottemperanza alla Legge regionale n. 15/2020 che istituisce un sistema di Punti Lettura rivolti alle/i bambine/i dalla nascita fino a sei anni e ai loro genitori al fine di prevenire la povertà educativa e promuovere nuove politiche di contrasto alla criminalità.

Tutti i programmi appena richiamati, seppur nati all'interno di contesti socio-culturali profondamente diversi e sebbene facciano riferimento a una pluralità di approcci, hanno in comune un ampio sostrato teorico che riconosce l'infanzia come uno specifico periodo del processo di formazione umana dell'essere umano, in cui la/il bambina/o si presenta come attore che possiede "enormi potenzialità evolutive dai punti di vista affettivo, sociale e cognitivo" e che necessita di un "ambiente relazionale supportante" (Bondioli, 2018, p. 19) al fine di trasformare tali potenzialità in competenze, dando vita così a una sorta di "danza continua tra innato e acquisito" (Sannipoli, 2017, p. 53). Più precisamente, tali programmi si fondano sui risultati delle ormai trentennali ricerche neuroscientifiche sulla plasticità celebrale, che asseriscono che lo sviluppo del sistema cervello-mente è sia *experience-expectant* sia *experience-dependent* (Greenough et al., 1987). Da tali ricerche consegue la necessità di sostenere, soprattutto nei primi mille giorni di vita, lo sviluppo delle 'naturali' potenzialità comunicative e linguistiche infantili attraverso pratiche che facilitino la partecipazione delle/dei bambine/i a quel mondo 'culturale', fatto di significanti e significati, che è la vita umana (Bruner, 1990). Lì dove, come attestano le più recenti ricerche di ambito psico-pedagogico e pediatrico, tali pratiche non solo facilitano nel presente lo sviluppo delle competenze infantili, ma attrezzano le/i bambine/i a vivere meglio e in maniera più efficace i futuri eventi che caratterizzeranno il loro processo formativo (WJO et al., 2018). Le ricerche, infatti,

1. Le informazioni sui programmi di lettura illustrati in queste pagine sono riprese dai siti web ufficiali dei programmi stessi, i cui indirizzi sono riportati nella sezione "Sitografia" a fine articolo.

attestano che l'esposizione alla lettura sin nella prima infanzia consente alle/ai future/i studenti di incontrare meno difficoltà nell'apprendimento formale (Whitetrust & Lonigan, 1998; Ronfani et al., 2006; Toffol et al., 2011).

In questa direzione, i programmi illustrati poco sopra propongono una serie comune di azioni e interventi per favorire l'incontro precoce con la lettura. Tali azioni individuano la famiglia come luogo privilegiato in cui diffondere una cultura della *emergent literacy*: i genitori, infatti, sono attori essenziali nel creare le condizioni affinché le/i bambine/i in età prescolare possano fare esperienza quotidiana della forma-libro e del mondo di significati che essa contiene. Per tale motivo, al fine di intercettare le/i proprie/i utenti, tutti i programmi scelgono come luoghi di attuazione degli interventi quei servizi che le famiglie con bambine/i nei primi mille giorni di vita frequentano più assiduamente. In particolare, gli studi pediatrici, gli ospedali e, più in generale, i servizi medico-sanitari sono state le realtà inizialmente attenzionate per la dimensione primaria della loro attività di cura, ma il riconoscimento dell'articolata rete di servizi territoriali che sostengono la formazione delle/dei più piccole/i e delle loro famiglie (dai nidi/micronidi ai servizi educativi integrativi, dalle scuole alle biblioteche per l'infanzia e alle sale lettura, fino ad arrivare alle strade, alle pizze e ai parchi) non è tardato ad arrivare. Ed è in questi luoghi che si svolgono sia le attività di lettura dirette alle/ai bambine/i, coinvolgendo i genitori affinché possano riproporre la pratica di lettura nei contesti domestici, sia le attività di formazione rivolte alle/ai *caregiver* familiari e professionali. Solo in alcuni casi i programmi propongono attività di *parent training* direttamente in ambiente domestico.

Per quanto attiene, invece, alle differenze maggiori tra i programmi sopra illustrati, queste sono da individuarsi nel grado di istituzionalizzazione dell'intervento e nel metodo di lettura utilizzato. Infatti, è possibile notare che i programmi analizzati basculano tra azioni di civismo che nascono e si sviluppano nel mondo dell'associazionismo e del privato sociale e azioni che, invece, assumono un maggior grado di istituzionalizzazione perché integrate in servizi a gestione diretta o in politiche pubbliche locali o nazionali. Inoltre, in merito alle differenze nei metodi di lettura, i programmi analizzati propongono pratiche di lettura ad alta voce oppure di lettura condivisa o, ancora, di lettura dialogica. Questi due aspetti possono giocare un ruolo importante nell'efficacia delle azioni intraprese, favorendo o limitando in maniera

non marginale l'effetto che tali pratiche hanno sul processo di formazione infantile e sul supporto offerto ai genitori.

In questo senso, il presente articolo – soffermandosi sul secondo dei due aspetti sopra citati – si pone l'obiettivo di indagare le differenze che sussistono tra i metodi di lettura che adulte/i possono utilizzare con bambine/i tra gli 0 e i 6 anni. In particolare, l'articolo illustra e discute i principali risultati di una revisione sistematica della letteratura scientifica nazionale e internazionale sul metodo della lettura dialogica al fine di offrire un'analisi dello stato dell'arte di questa pratica che, ancora oggi, risulta essere meno sondata – soprattutto nella letteratura pedagogica italiana, ma non solo – rispetto alla lettura ad alta voce (Buccolo, 2017; Batini et al., 2020; Batini & Giusti, 2021; Sidoti & Di Fede, 2023) e alla lettura condivisa (Dati, 2021; Batini, 2023; Ruffini et al., 2023; Salvato, 2024).

## IL METODO DI REVISIONE DELLA LETTURA SCIENTIFICA

L'obiettivo di indagare la pratica della lettura dialogica al fine di differenziarla dagli altri metodi di lettura e individuare le sue specificità, sia da un punto di vista teorico sia da un punto di vista prassico, ha indotto il gruppo di lavoro<sup>2</sup> a scegliere, tra i diversi metodi di esplorazione della letteratura scientifica (tra cui la revisione non sistematica, l'*integrative review* e la *scoping review*), la revisione sistematica quale strategia in grado di garantire una selezione di studi caratterizzati da maggiore fondatezza epistemologico-metodologica e da risultati più precisi, replicabili e condivisi (Ghirotto, 2020).

### Le domande di ricerca

Il primo passo effettuato per condurre la revisione sistematica della letteratura è stato l'individuazione delle domande di ricerca.

La prima domanda elaborata si concentra sulla definizione che la letteratura scientifica offre di

2. Il gruppo di lavoro ha visto la partecipazione dello scrivente, in qualità di Responsabile scientifico del progetto di ricerca "La lettura dialogica come pratica di comunità: educare i bambini e le bambine e i loro genitori per costruire cittadinanza e rigenerare i territori" all'interno del quale è stata condotta la revisione, e delle dott.sse Cinzia Armenante e Carlotta Chignoli, in qualità di borsiste di ricerca. Il progetto è stato finanziato dalla Fondazione Pol.i.s. della Regione Campania nell'ambito delle attività per l'attuazione della Legge regionale n. 15/2020 "Legge a sostegno delle buone pratiche per le politiche integrate di sicurezza. Istituzione di Punti Lettura rivolti alle bambine e ai bambini dalla nascita fino a sei anni di età e ai loro genitori".

'lettura dialogica' al fine di comprendere se esista una visione condivisa di questa pratica. Inoltre, questo primo questionamento è teso a individuare le possibili analogie e differenze tra la lettura dialogica, la lettura condivisa e la lettura ad alta voce.

La seconda questione di ricerca si interroga sul quadro teorico all'interno del quale la pratica della lettura dialogica si è originata e si è sviluppata, con l'obiettivo di sondare le categorie concettuali e i riferimenti bibliografici mobilitati dagli studi revisionati.

Il terzo interrogativo focalizza l'attenzione sulle caratteristiche del metodo della lettura dialogica e, più nello specifico, sulla sequenza azionale che lo definisce.

Il quarto quesito di ricerca verte sugli effetti che la pratica della lettura dialogica ha sia sul processo di formazione infantile (con particolare attenzione agli effetti a livello motorio, cognitivo, linguistico-comunicativo, affettivo-emotivo e socio-relazionale) sia sui processi di costruzione o trasformazione dei legami comunitari familiari e territoriali. Tale quesito punta a individuare anche possibili analogie e differenze in termini di effetti tra questa pratica e le altre pratiche di lettura sopra menzionate.

Infine, la quinta e ultima domanda di ricerca esplora la possibilità di conoscere le strategie, i metodi e gli strumenti per la formazione delle/dei lettrici/lettori, siano esse/i *caregiver* familiari o professioniste/i dei servizi in cui prendono forma le attività di lettura.

A partire dalle suddette domande di ricerca, seguendo le indicazioni offerte da Zawacki-Richter e collaboratori (2019), è stato sviluppato un protocollo di revisione che definisce le strategie di interrogazione, di selezione e di valutazione delle fonti.

### La strategia di interrogazione delle fonti

La strategia di interrogazione delle fonti è stata delineata a partire dalla traduzione delle cinque domande di ricerca in termini-chiave ('*dialogic reading*', '*early childhood*', '*shared reading*' e '*reading aloud*'), la cui definizione è stata corroborata dalla consultazione di dizionari e *thesaurus* specialistici maggiormente diffusi nella comunità pedagogica.

Tali termini sono stati poi usati per l'elaborazione delle stringhe di interrogazione delle fonti («*Dialogic reading*» AND «*early childhood*»); «*Dialogic reading*» NOT «*Shared reading*»»; «*Dialogic reading*» NOT «*Reading Aloud*»»).

Attraverso le suddette stringhe sono stati interrogati alcuni dei principali database specializzati negli

studi e nelle ricerche di ambito socio-psico-educativo, come *Education Resources Information Center* (ERIC), *Education Source*, *PsycInfo* e *Social Care Online* (SCO). Inoltre, sempre con le stesse stringhe si è proceduto all'interrogazione di database specializzati nella raccolta della letteratura grigia, come *Open Gray* e *Open Dissertation*, con la convinzione che l'analisi di programmi e interventi di lettura dialogica potesse incontrare attenzione anche in *report* elaborati da associazioni, organizzazioni non governative e fondazioni così come in tesi di laurea e di dottorato elaborate nel mondo accademico. Infine, si è proceduto a interrogare le riviste scientifiche italiane ricomprese, tra ottobre 2022 e gennaio 2024, nell'elenco delle Riviste di Classe A elaborato dall'ANVUR per i settori concorsuali e scientifico-disciplinari di stampo pedagogico (11/D1 e 11D2).

L'interrogazione delle fonti ha fatto ricorso anche all'uso di un filtro di natura linguistica: sono stati, infatti, selezionati solo prodotti in lingua francese, inglese, italiana e spagnola. Non sono stati, invece, usati filtri relativi all'anno di pubblicazione (visto l'obiettivo di sondare l'origine e lo sviluppo della pratica della lettura dialogica) e alla tipologia di prodotto (data la necessità di valutare anche prodotti appartenenti alla letteratura grigia).

### La strategia di selezione delle fonti

La strategia di selezione delle fonti è stata definita con l'individuazione di alcuni criteri di inclusione e di esclusione in base agli obiettivi e alle domande di ricerca.

I criteri di inclusione sono stati così precisati:

1. articoli teorici che definiscono il costrutto di 'lettura dialogica' e ne illustrano le caratteristiche e il procedimento;
2. articoli empirici che analizzano gli effetti della lettura dialogica sul processo di formazione delle/dei bambine/i da 0 a 6 anni con particolare attenzione allo sviluppo delle competenze motorie, cognitive, linguistico-comunicative, affettivo-emotive e socio-relazionali;
3. articoli empirici che analizzano le strategie e i metodi di formazione delle/dei lettrici/lettori alla lettura dialogica;
4. articoli empirici che analizzano gli effetti della lettura dialogica sulla costruzione/trasformazione dei legami comunitari familiari e territoriali.

I criteri di esclusione, invece, sono stati così definiti:

1. articoli teorici e/o empirici che si riferiscono a pratiche di lettura ad alta voce diverse da quella dialogica;
2. articoli teorici e/o empirici che fanno riferimento a esperienze con un target diverso dalla fascia d'età 0-6 anni;
3. articoli empirici che analizzano esperienze e/o effetti sullo sviluppo di bambine/i da 0 a 6 anni con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento;
4. articoli teorici e/o empirici che si riferiscono in maniera generica a autori e/o illustratori di albi e/o autori di libri di letteratura per l'infanzia.

Il primo criterio di esclusione non è stato utilizzato nella selezione delle fonti tratte dalle Riviste Italiane data la scarsità di risultati attinenti alla lettura dialogica.

### La strategia di valutazione delle fonti

La strategia di valutazione delle fonti ai fini della loro eleggibilità è stata delineata bilanciando due esigenze: da un lato, quella di eleggere articoli, saggi, report e tesi che dimostrassero fondatezza epistemo-

logica e metodologica; da un altro lato, l'esigenza di rintracciare un ampio numero di informazioni sui programmi e sugli interventi che fanno ricorso al metodo della lettura dialogica con bambine/i da 0 a 6 anni. Tale bilanciamento ha condotto a eleggere prodotti che contenessero una chiara presentazione del framework teorico di riferimento, un'adeguata descrizione dell'impianto metodo-logico adottato e un'esauritiva esposizione dei risultati.

In particolare, al fine di operationalizzare la strategia di valutazione, è stata costruita una tabella di estrazione dati contenente le seguenti informazioni: titolo del prodotto; contesto editoriale; data di pubblicazione; tipologia di ricerca (storica, teorica, empirica); focus tematico; approccio teorico; tipologia di campionamento; metodi e strumenti di rilevazione ed elaborazione dei dati. Il gruppo di lavoro, inoltre, ha riportato nella tabella di estrazione anche alcune brevi note riflessive per chiarire i motivi dell'inclusione e dell'esclusione del contributo in relazione alle domande di revisione.

L'intero processo di selezione e valutazione dei contributi è stato descritto in dettaglio seguendo le linee guida del Preferred Reporting Items for

Systematic Reviews and Meta-Analyses – PRISMA (si veda Fig. 1), da cui si evince che da una prima identificazione di 175 prodotti scientifici si è passati a 52 contributi eletti<sup>3</sup>.

## LA LETTURA DIALOGICA NELLA LETTERATURA SCIENTIFICA NAZIONALE E INTERNAZIONALE

La maggior parte dei 52 contributi eletti a valle del processo di revisione propone la descrizione, l'analisi e la discussione critica in lingua inglese dei risultati di ricerche di tipo empirico, condotte prevalentemente con metodi investigativi sia di tipo osservativo sia con intervento, facendo ricorso a strumenti di indagine quasi esclusivamente di tipo quantitativo. Tali ricerche sono state condotte in centri di educazione e cura per la prima infanzia o in istituzioni scolastiche (scuole dell'infanzia e primarie<sup>4</sup>) situate in America settentrionale (USA e Canada) e in Oceania (Australia), ma anche in Europa (Belgio, Danimarca, Germania, Irlanda, Paesi bassi, UK), Africa (Egitto e Kenya) e Asia (Filippine e Bangladesh). Un numero minimo di prodotti selezionati (alcuni articoli scientifici in italiano) propone ricerche di tipo teorico, ossia lavori in cui vengono illustrati uno o più approcci concettuali per analizzare i metodi e gli effetti delle pratiche di lettura.

I contributi selezionati consentono di rispondere a tutte e cinque le domande di ricerca (si veda il par. 2.1), tuttavia nel presente contributo si illustreranno solo i risultati relativi a: la definizione di 'lettura dialogica' (anche in confronto con quella di 'lettura condivisa' e di 'lettura ad alta voce'); il quadro concettuale all'interno del quale questa pratica si è originata e sviluppata; la sequenza azionale che la contraddistingue; gli effetti che ha sul processo di formazione infantile. I risultati relativi agli effetti della lettura dialogica sulla riconfigurazione dei legami comunitari familiari e territoriali così come quelli relativi alle strategie, ai metodi e agli strumenti per la formazione delle/dei lettrici/lettori saranno analizzati in successivi contributi.

3. I riferimenti bibliografici dei 52 contributi eletti sono reperibili al seguente link: [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1lXkFOMaOKxcxcmMymcjB4dyq6D6E\\_RYSt3E3dX-3c8/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1lXkFOMaOKxcxcmMymcjB4dyq6D6E_RYSt3E3dX-3c8/edit?usp=sharing)

4. Alcune ricerche elette sono state condotte nelle scuole primarie in quanto nei Paesi Bassi queste accolgono, per i primi due anni, bambine/i aventi un'età compresa tra i 4 e i 6 anni, range ricompreso nei criteri di inclusione della revisione sistematica qui presentata.

### Una definizione condivisa

Dall'analisi dei 52 contributi eletti emerge una visione ampiamente condivisa delle caratteristiche della lettura dialogica. Essa, infatti, è definita come una forma particolare di lettura ad alta voce condivisa che può essere utilizzata a partire dai 2 anni, in cui l'interazione tra caregiver e bambina/o prevede l'uso di stimoli e suggerimenti (*prompt*) specifici così come di *feedback* supportivi al fine di incoraggiare quest'ultima/o a impegnarsi attivamente durante la narrazione di una storia (Weadman et al., 2022). Tali stimoli o suggerimenti non solo sono ben individuati ed enumerati, ma vanno offerti secondo una precisa sequenza azionale (si veda il par. 3.2) che consente di incoraggiare il dialogo tra adulta/o e bambina/o affinché la competenza linguistico-comunicativa infantile aumenti gradualmente e assuma una forma e uno stile tale da rendere equa la ripartizione del discorso tra gli attori in relazione (Flynn, 2011).

In questo senso, la lettura dialogica può essere ricompresa tra i metodi di lettura ad alta voce (*reading aloud*) in quanto si caratterizza come un atto sociale attraverso cui una/un adulta/o consente a chi non sa (ancora) leggere in maniera autonoma di partecipare comunque all'esperienza culturale di lettura di un testo scritto. Tuttavia, a differenza di molte tecniche di lettura ad alta voce, la lettura dialogica si distingue per l'alto grado di coinvolgimento della/del bambina/o, allontanando da sé qualsiasi riferimento all'infante come attore passivo che ascolta l'adulta/o narrare. La lettura dialogica, infatti, si fonda sull'obiettivo di condurre la/il bambina/o a partecipare alla lettura attraverso interventi attivi basati sullo sviluppo delle competenze linguistiche e narrative.

La lettura dialogica, dunque, per il grado di interattività che raggiunge, si avvicina al metodo della lettura condivisa (*shared reading*). Quest'ultima può essere definita – richiamandosi a Holdaway (1979) – come una pratica che vuole incoraggiare sia la scoperta/l'esplorazione dello strumento libro sia l'incontro con la pratica di lettura per promuovere l'espressione autonoma. Essa, inoltre, introduce la/il bambina/o, attraverso una comunicazione positiva, al processo di condivisione e negoziazione dei significati, che è alla base sia della comprensione della storia narrata sia della produzione di altre storie. In particolare, Emili (2017) asserisce che questa pratica si sviluppa in tre fasi:

1. l'adulta/o e la/il bambina/o scelgono l'albo illustrato da leggere e ne analizzano gli elementi

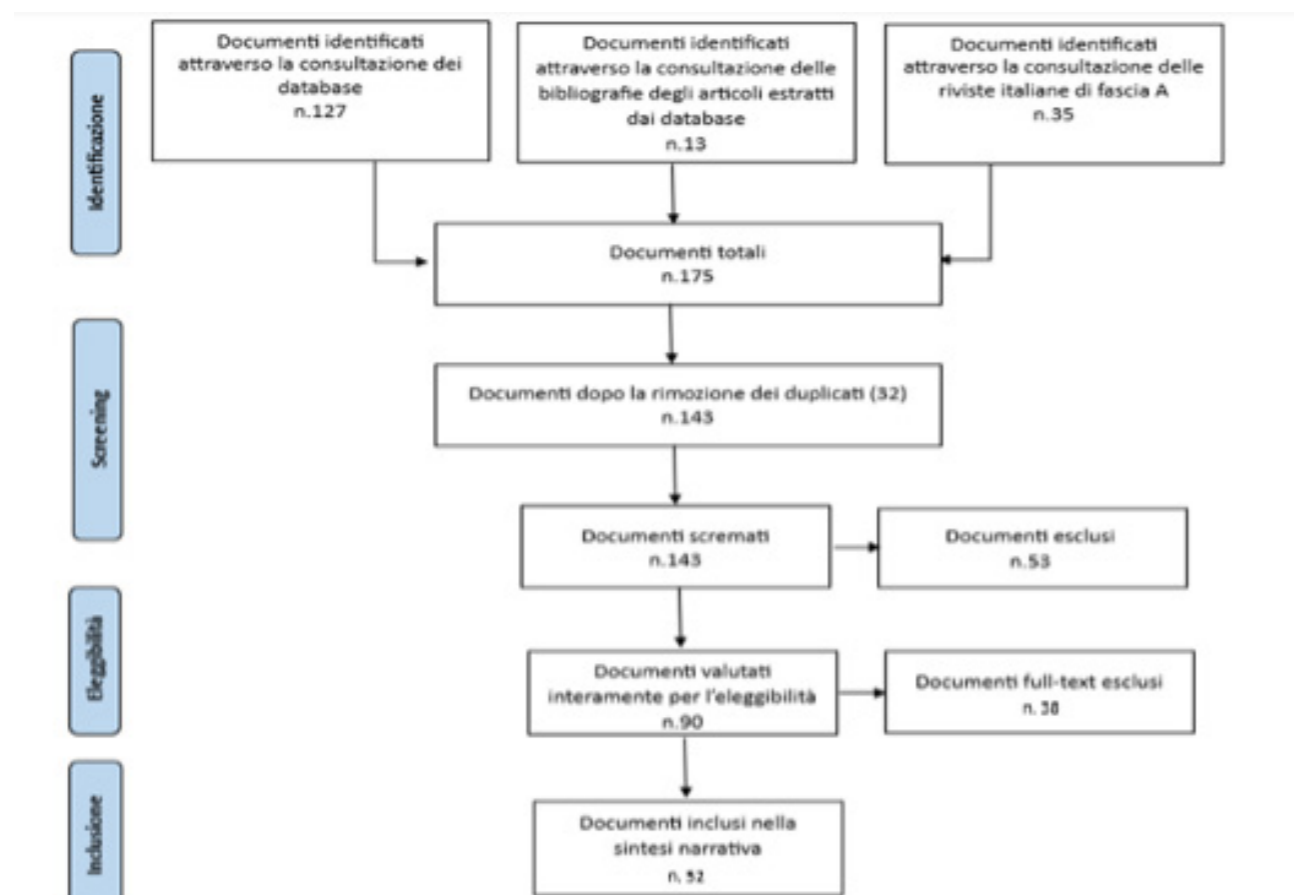


Fig. 1 - PRISMA. Diagramma di flusso del processo di recupero dei documenti

grafici e testuali presenti in copertina e nelle prime pagine al fine di ipotizzarne il contenuto;

2. l'adulto/o procede alla lettura animata dell'albo scelto;
3. l'adulto/o ritorna a leggere l'albo illustrato o una parte di esso, facendo ricorso sia all'esplorazione delle illustrazioni, con l'obiettivo di agevolare la comprensione della storia, sia a una serie di domande stimolo o a delle riflessioni, per consentire alla/al bambina/o di partecipare attivamente.

Tuttavia, come hanno sostenuto Pillinger e Wood (2014, p. 156), con la lettura condivisa “gli adulti mantengono in genere un alto livello di controllo verbale e non verbale: tengono il libro, girano le pagine, leggono il testo, etichettano gli oggetti, commentano la storia e/o le immagini e pongono domande al bambino a intervalli periodici”, riducendo così gli interventi della/del bambina/o e/o limitandoli a spazi di interloquazione pre-determinati dall'adulto/o. La lettura dialogica, invece, si delinea attraverso una sequenza ordinata e sostenuta di stimolazioni adulte, di risposte bambine, di *feedback* supportivi e di rilanci incoraggianti (si veda il par. 3.3) affinché si possa innescare un dialogo intorno alla storia narrata nell'albo illustrato. Tale pratica consente alla/al bambina/o di assumere sin da subito la postura attiva e interpretante di una/un lettrice/lettore competente e, con il tempo, la postura di colei/colui che narra la storia mediante un capovolgimento dei ruoli nella relazione tra adulto/o e bambina/o.

In questo senso, è possibile affermare che all'interno della vasta 'famiglia' di metodi e tecniche di lettura ad alta voce, la lettura condivisa si caratterizza come una pratica che consente una maggiore partecipazione della/del bambina/o e una specificazione di questa pratica, più strutturata e interattiva, è la lettura dialogica.

### Il quadro teorico: origine e sviluppi

Tutti i contributi eletti attribuiscono a Whitehurst e ai suoi collaboratori la paternità della pratica della lettura dialogica. In particolare, la quasi totalità dei contributi analizzati richiama l'attenzione su tre lavori pubblicati in riviste scientifiche di ambito psicologico tra la fine degli anni '80 e gli inizi degli anni '90 dello scorso secolo (Whitehurst et al., 1988; 1994a; 1994b). L'analisi di questi contributi consente di ricostruire le origini e gli sviluppi della pratica della let-

tura dialogica.

Nel primo contributo si parte dall'assunto – dimostrato in precedenti studi sperimentali e quasi sperimentali – che il tempo trascorso a leggere ad alta voce albi illustrati a bambine/i in età prescolare ha un effetto positivo sullo sviluppo delle loro competenze linguistiche. Tuttavia, gli autori osservano che non tutti gli stili di lettura hanno lo stesso impatto sull'effettivo sviluppo di queste potenzialità e ipotizzano che stili di lettura maggiormente interattivi possano fornire risultati migliori. Per confermare questa ipotesi progettano una sequenza di lettura (poi definita 'lettura dialogica') che si allontana sia dalla sola lettura ad alta voce sia dalle pratiche di lettura condivisa: essa, infatti, comprende la formulazione da parte del *caregiver* di domande aperte (e non solo domande chiuse), l'ascolto attivo delle risposte della/del bambina/o, la ripresa di queste ultime al fine di fornire un *feedback* informativo (aggiungendo, ad esempio, altri dati e conoscenze) o valutativo (mostrando, ad esempio, la differenza tra la risposta della/del bambina/o e ciò che si vede nell'illustrazione). L'uso di questa sequenza di lettura da parte di *caregiver* familiari appartenenti al gruppo sperimentale e l'uso di altre modalità di lettura da parte di genitori appartenenti al gruppo di controllo consente di dimostrare, tramite la somministrazione di scale di misurazione della competenza linguistica pre- e post- intervento, una maggiore efficacia della sequenza di lettura progettata sperimentalmente rispetto ad altre pratiche di lettura.

Nelle ricerche sperimentali illustrate nei due articoli del 1994, la suddetta sequenza di lettura viene perfezionata e la sua acquisizione viene proposta ai *caregiver* sia familiari sia professionali attraverso un training a distanza (con l'uso di videocassette). Tale *training* ha l'obiettivo di modellizzare lo stile di lettura da attuare, nello specifico delle due ricerche sopra richiamate, con le/i bambine/i appartenenti a famiglie a basso reddito e/o a gruppi etnici in cui si riproducono maggiormente i fenomeni di insuccesso e abbandono scolastico. I risultati mostrano significativi incrementi nel vocabolario delle/dei bambine/i appartenenti al gruppo sperimentale, rispetto a quello di controllo, così come un miglioramento – sebbene meno accentuato – nella sintassi e nella comprensione.

Tali risultati positivi inducono Whitehurst e il suo gruppo di ricerca a proseguire gli studi sullo sviluppo della *emergent literacy* attraverso la lettura di albi illustrati, sottolineando che lo sviluppo precoce delle competenze linguistico-comunicative non dipende solo dalla frequenza e dalla durata dell'intervento, ma

soprattutto dallo stile di lettura utilizzato dalle/dai *caregiver*. Tale assunto conduce Lonigan e Whitehurst (1998) ad approfondire lo stile interattivo proposto nelle precedenti ricerche facendo ricorso alla teoria socio-costruttivista dello sviluppo linguistico di Vygotsky (1978). Infatti, i due autori asseriscono che i migliori risultati ottenuti dalle/dai bambine/i che hanno partecipato agli interventi di lettura dialogica possono essere spiegati quale effetto di un'interazione che avviene a un livello linguistico-comunicativo più avanzato (= area di sviluppo potenziale) di quello già sviluppato dalla/dal bambina/o (= area di sviluppo effettivo), spingendo così quest'ultima/o ad abitare una “zona di sviluppo prossimale” all'interno della quale l'adulto/o attua un processo di “scaffolding” (Wood et al., 1976) mediante l'ascolto attivo e il *feedback*.

In questo senso, è possibile sostenere che Whitehurst e i suoi colleghi intendono la lettura dialogica come una pratica che, superando una concezione della formazione umana dell'essere umano basata esclusivamente sul concetto di ‘sviluppo naturale’ della/del bambina/o (Lonigan & Whitehurst, 1988, p. 285), riconosce il ruolo fondamentale dell'ambiente nella crescita delle potenzialità evolutive infantili. Lì dove l'ambiente, sia esso domestico o professionale, deve essere progettato adeguatamente per facilitare lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative, offrendo alla/al bambina/o esperienze dialogiche che la/lo sfidano a compiere quel “salto” che si tramuta in crescita (Dewey, 1910, p. 26).

### La sequenza azionale

La pratica della lettura dialogica, come si è avuto modo di sostenere nel precedente sottoparagrafo, si origina nell'ambito di ricerche sperimentali a partire dall'osservazione e dal ripensamento delle più diffuse tecniche di lettura condivisa. La sua diffusione, nel corso del tempo, ha consentito di definire in maniera sempre più precisa gli stimoli da fornire alle/ai bambine/i al punto da indurre Whitehurst (1991) a modellizzarla attraverso il delineamento della sequenza azionale PEER – un acronimo che sta per *Prompt, Evaluate, Extend, Repeat*. Tale sequenza, così come schematizzata da Morgan e Meier (2008), si sviluppa in quattro azioni:

1. *Prompt* (stimolare/suggerire): la/il *caregiver* invita la/il bambina/o ad esplorare l'albo illustrato, soffermandosi sugli elementi grafici della copertina e sulle illustrazioni delle pagine interne, ponendo domande che non abbiano come risposta un 'sì' o un 'no';

2. *Evaluate* (fornire un *feedback*): la/il *caregiver* ascolta attentamente la risposta della/del bambino e fornisce un riscontro, aggiungendo informazioni o ponendo domande più specifiche per confermare (in caso di risposta adeguata) o riorientare (in caso di risposta non adeguata) ciò che ha detto la/il bambina/o;
3. *Expand* (ampliare/sviluppare): la/il *caregiver* riprende la precedente interazione comunicativa con una ripetizione della parte terminale della risposta della/del bambina/o oppure con una parafrasi che fa ricorso a un termine mai usato o, ancora, aggiungendo termini che rafforzano la sua affermazione. Successivamente fa una pausa per accogliere un'eventuale presa di parola della/del bambina/o e poi prosegue integrando la conversazione con altre informazioni;
4. *Repeat* (ripetere): la/il *caregiver* chiede alla/al bambina/o di ripetere il termine/l'informazione introdotta nella fase precedente al fine di assicurarsi che sia stata memorizzata, compresa e appresa.

In particolare, nella prima fase, la stimolazione/ il suggerimento iniziale può assumere – come ben evidenziato da Cohrssen, Niklas e Tayler (2016) – cinque diverse forme:

1. *Completion* (completamento): l'adulto/o propone una frase a metà e chiede alla/al bambina/o di completarla;
2. *Recall* (richiamo): l'adulto/o sollecita la/il bambina/o a ripetere un elemento narrativo esplicitato precedentemente e che, dunque, la/il bambina/o già conosce;
3. *Open-ended questions* (domande a risposta aperta): l'adulto/o propone domande che attivano la comunicazione perché sollecitano la/il bambina/o a rispondere con un termine che già conosce oppure, nel caso di un eloquio più sviluppato, a formulare ipotesi rispetto a ciò che sta accadendo o a ciò che accadrà nella storia;
4. *Wh-questions* (domande che iniziano con *wh*): l'adulto/o pone domande specifiche sui personaggi (*who/chi*), sui luoghi (*where/dove*), sui tempi (*when/quando*), sugli avvenimenti (*what/cosa*) o sulle ragioni (*why/perché*) che animano la storia che sta narrando;
5. *Distancing* (distanziamento): l'adulto/o stimola la/il bambina/o a distanziarsi momentaneamente dalla storia per creare un legame tra

gli avvenimenti narrati e quelli vissuti nel suo quotidiano.

A queste cinque modalità, spesso riassunte con l'acronimo *CROWD*, Huebner e Payne (2010) ne aggiungono altre due: le *attribute questions* (ossia domande come: Cos'è questo?, Di che colore è?) e le *function questions* (ossia questioni quali: Cosa sta facendo/cosa fa con quell'oggetto?, Cosa puoi fare tu con questo oggetto?).

Tutti questi *prompt*, utilizzati per attivare la sequenza di lettura dialogica, si differenziano per livello di difficoltà e, dunque, l'adulto/o nell'usarli deve fare attenzione sia al grado di competenza linguistico-comunicativa già sviluppato dalla/dal bambino sia al 'salto' che quest'ultima/o può compiere con lo *scaffolding* adulto (Robb, 2010).

In questo senso, la sequenza *PEER*, supportata dai *prompt* ricompresi in *CROWD*, ha l'obiettivo di sollecitare la/il bambina/o a esprimersi e ad assumere il ruolo, prima, di lettrice/lettore attiva/o e, poi, di narratrice/narratore (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Essa, infatti, consente la strutturazione di un dialogo in cui la/il bambina/o narra la storia grazie all'intervento dell'adulto/a che sostiene, facilita, espande, valorizza e arricchisce le verbalizzazioni infantili, rafforzando così comprensione, consapevolezza e autostima durante la lettura. Tale dialogo conduce alla creazione di un'interpretazione condivisa della narrazione (Wall et al., 2021) che, ripetuta lettura dopo lettura, consente non solo di sviluppare la memoria e il linguaggio, sfruttando le conoscenze pregresse, ma anche di attivare nuove riflessioni e interpretazioni (Flynn, 2011).

### La sequenza azionale

Gli studi analizzati nel corso della revisione sistematica sostengono, in maniera unanime, che la partecipazione delle/dei bambine/i a interventi costanti e duratori di lettura dialogica ha effetti positivi sul loro sviluppo globale. I 52 contributi eletti, infatti, sottolineano che tale partecipazione consente di misurare miglioramenti significativi nello sviluppo delle competenze motorie, cognitive, linguistico-comunicazionali, affettivo-emotive e socio-relazionali, sostenendo inoltre che tali effetti sono più ampi e duratori di quelli riscontrati nelle/nei bambine/i che prendono parte a interventi di lettura ad alta voce e di lettura condivisa.

Per quanto concerne l'area motoria, Brannon e Dauksas (2014) sostengono che la lettura dialogica – quale pratica volta a favorire nel lungo periodo la

strutturazione di un dialogo tra adulta/o e bambina/o e la configurazione di una postura narrante per quest'ultima/o – si traduce in azioni che inducono le/i più piccole/i a esplorare il libro e a maneggiarlo. Sulla base delle osservazioni condotte sia in ambiente domestico sia nei servizi educativi per l'infanzia, è possibile affermare che non solo la/il bambina/o ha il desiderio di toccare e manipolare l'albo illustrato, ma anche la/il *caregiver* – spinto dalla volontà di renderla/o attiva/o e autonoma/o – tende a incoraggiare la bambina/o a tenere il libro tra le mani e a sfogliarne le pagine. Questi semplici gesti non solo hanno effetti sulla motricità generale e fine, supportando ad esempio lo sviluppo del coordinamento oculomotorio, ma possono avere un impatto positivo anche sui legami di attaccamento.

Decisamente più numerosi sono gli studi che analizzano gli effetti della lettura dialogica sullo sviluppo cognitivo infantile. La quasi totalità degli studi analizzati, infatti, ritiene che la lettura dialogica, se praticata in maniera costante, favorisca la formazione di nuove connessioni sinaptiche grazie alla plasticità cerebrale che caratterizza la mente della/del bambina/o nei suoi primi mille giorni di vita. Le nuove connessioni, infatti, tendono ad essere rafforzate dalla sequenza *PEER*, poiché le azioni di valutazione e ripetizione impattano sui processi di memorizzazione. In particolare, Read e collaboratori (2019) hanno mostrato che l'uso interconnesso di domande e pause durante una sessione di lettura dialogica può contribuire a migliorare i risultati e i benefici di tale intervento permettendo alle menti delle/dei bambine/i di memorizzare più facilmente i nuovi termini. È stato dimostrato che una pausa posta prima dell'inserimento di un nuovo termine sia più utile di una pausa posta dopo tale termine.

Oltre alla memoria, tra i processi cognitivi, una particolare attenzione è posta sullo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative. Ad esempio, Hargrave e Sénéchal (2000), Cohen, Kramer-Vida e Frye (2012) così come Ergül e i suoi collaboratori (2017) evidenziano che la lettura dialogica tende a rafforzare le competenze lessicali – con particolare attenzione alla quantità e alla qualità del vocabolario usato e alla conoscenza del significato delle parole – e a sviluppare le prime competenze morfo-sintattiche. Più nello specifico, secondo la letteratura revisionata, la lettura dialogica – meglio di altre pratiche di lettura – agevola la costruzione e l'espansione del vocabolario infantile grazie al dialogo che si struttura tra adulte/i e bambine/i e, in particolare, grazie alla sequenza

domanda-risposta-valutazione-ripetizione, che tenderebbe a favorire l'acquisizione di nuovi termini.

Un altro effetto cognitivo indagato dalla letteratura è relativo al processo di alfabetizzazione. Gli studi, infatti, attestano che la lettura dialogica ha un impatto non trascurabile sulla conoscenza dell'alfabeto, sulla consapevolezza fonologica, sullo sviluppo della capacità ortografica e sulla comprensione dei testi scritti (Lonigan et al., 2013). In particolare, la partecipazione costante a sessioni di lettura dialogica induce a sviluppare più precocemente le abilità di codifica e di decodifica così come quelle ortografiche, anche quando le/i bambine/i interessate/i provengono da contesti svantaggiati (Flynn, 2011), come ad esempio i contesti caratterizzati da alti livelli di povertà educativa (Chello et al., 2024).

Inoltre, la lettura dialogica ha un impatto importante sullo sviluppo delle abilità narrative. Lever e Sénéchal (2011), ad esempio, hanno indagato la differenza in termini di competenze linguistico-comunicative che sussiste tra bambine/i provenienti da famiglie appartenenti a una varietà di classi reddituali e hanno misurato l'influenza di questa differenza sulle loro capacità di comprensione del testo, di organizzazione degli eventi e di costruzione dell'ordine narrativo. Hanno poi chiesto a queste/i bambine/i di partecipare a una serie di interventi di lettura dialogica ripetuti nel tempo al fine di comprendere se l'alto tasso di interazione comunicativa che tale metodo propone ha un impatto sulla competenza narrativa. I risultati hanno mostrato che la dialogicità dell'intervento di lettura permette alla/al bambina/o coinvolto di sviluppare più facilmente capacità relative all'elaborazione di informazioni, alla loro ripetizione e alla loro riproposizione creativa. In particolare è l'utilizzo di frasi e domande volte a favorire la curiosità e la partecipazione attiva a permettere alla/al bambina/o di sviluppare e rafforzare competenze nella costruzione di una narrazione.

Per quanto concerne gli ambiti di sviluppo affettivo-emotivo e socio-relazionale, tutti gli studi concordano nel rappresentare la lettura dialogica come una pratica che crea uno spazio-tempo in cui si struttura una forte connessione emotiva e relazionale tra *caregiver* e bambina/o (Fitzgerald et al., 2016). In particolare, Knopf e Brown (2009, p. 81), nel definire questo spazio-tempo, utilizzano il termine "intimo" per indicare una "relazione premurosa, personale e platonica tra un bambino e un lettore adulto, simile a ciò che il bambino dovrebbe ricevere a casa durante la tradizionale favola della buonanotte". Sulla base

di questa premessa propongono un programma di lettura costituito da tre componenti: esperienze intime che prevedono la lettura e la discussione di una storia con due o tre bambini/e in un ambiente privo di distrazioni; letture di classici della letteratura per l'infanzia ripetute fino a quando i/le bambini/e hanno virtualmente memorizzato la trama; coinvolgimento della famiglia e della comunità mediante un programma che mira a ricreare, all'interno del contesto scolastico, il momento della favola della buonanotte. I risultati emersi da tale tipo di intervento mostrano che la lettura dialogica favorisce la capacità di riconoscere, comprendere ed esprimere le proprie emozioni e di riconoscere, attraverso il rispecchiamento, le emozioni dei personaggi, migliorando così il clima di classe.

A conferma di ciò, Panza (2015, p. 96) afferma che la lettura dialogica "insegna al bambino a riconoscere le proprie emozioni e a identificare in modo corretto quelle degli altri". Infatti, a livello micro-relazionale, favorisce la creazione di un momento intimo tra il/la *caregiver* e il/la bambino/a in un clima sereno e protetto, volto a costruire un rapporto solido; a livello macro-relazionale, è evidente un'influenza sulla costruzione dell'identità personale e sulla proiezione di sé nel futuro e nel più ampio contesto sociale. Inoltre, Panza e Davoli (2011, p. 284) sottolineano che con la lettura dialogica si compie il passaggio "dall'interazione sociale alla regolazione affettiva del bambino, ossia la sua capacità di modulare i propri stati emotivi, processo necessario per arrivare alla mentalizzazione del Sé e alla nascita del pensiero simbolico con la comparsa della capacità di comprendere sia che [il/la *caregiver*] può avere scopi stabiliti propri e interessi separati da quelli del bambino stesso e quindi di prenderli in considerazione come entità separata dal Sé".

In questo senso, la lettura dialogica, favorendo il riconoscimento delle emozioni proprie e altrui (Lonigan et al., 2013), sostiene lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, consentendo alla/al bambina/o di riuscire nella realtà quotidiana i termini appresi durante gli interventi di lettura per definire le espressioni facciali dei personaggi ritratti nelle illustrazioni (Lever & Sénéchal, 2011). Lì dove la possibilità di riconoscere e verbalizzare i vissuti emotivi consente anche lo sviluppo della fiducia in sé stessi e tale effetto, come dimostrato da La Cour (2010), riguarda sia la/il bambina/o sia l'adulto/o che la/o sostiene nella lettura.

## LA LETTURA DIALOGICA COME

## PRATICA EDUCATIVA. MA DI QUALE EDUCAZIONE SI TRATTA?

I risultati della revisione sistematica della letteratura nazionale e internazionale sulla lettura dialogica, qui illustrati brevemente e in maniera narrativa, consentono di delineare uno scenario conoscitivo di sicuro interesse per la teoria pedagogica e per le pratiche educative.

Da un punto di vista teorico, infatti, gli studi eletti confermano, attraverso dati sperimentali e quasi sperimentali, il ruolo decisivo che l'ambiente ha nella trasformazione delle potenzialità infantili in competenze concretamente agite. In particolare, avvalorano le tesi di stampo socio-costruttivista, di matrice vygostkiano-bruneriana, sull'importanza dello *scaffolding* educativo nei processi di apprendimento e formazione, intendendo questi ultimi come processi relazionali e negoziali in cui l'adulto/o supporta la/il bambina/o nel proiettarsi verso scenari azionali non ancora esperiti. Lì dove è tale elemento di proiezione verso un possibile che la/il bambina/o non ha ancora realizzato a rendere la lettura dialogica un'esperienza realmente educativa (Bruner, 1996). L'educazione, infatti, per la teoria pedagogica contemporanea, è realmente tale quando emancipa l'essere umano in formazione dalle sue condizioni originarie per consentirgli di fare esperienze plurali che lo aiutino a scegliere e, così facendo, a costruirsi la propria traiettoria di vita.

Da un punto di vista pratico, le ricerche analizzate forniscono indicazioni utili per la progettazione e l'attuazione degli interventi di lettura con bambine/i in età prescolare, con particolare attenzione alla necessità di forgiare lo spazio, il tempo e lo stile relazionale. Più nello specifico, alcuni degli studi revisionati insistono sull'importanza di individuare spazi, sia privati sia pubblici, in cui sia possibile creare una relazione intima tra *caregiver* e bambine/i. Rispetto al criterio temporale, tutti gli studi eletti sottolineano l'esigenza di strutturare interventi che abbiano un certo grado di continuità nel breve e nel medio-lungo periodo, anche se non indicano – come invece accade in studi sulle pratiche di lettura condivisa (cfr., ad esempio, Batini et al., 2019, p. 129) – un tempo minimo giornaliero da dedicare a tale attività. Infine, risulta imprescindibile la definizione di uno stile di lettura interattivo e conversazionale, che inviti la/il bambina/o a dialogare con l'adulto/o e con l'albo illustrato attraverso il ricorso – adeguatamente articolato – a domande aperte, *feedback* informativo-valutativi, pause accoglienti e incentivanti, ampliamento graduale del discorso e

ripetizione degli elementi di novità. I contributi valutati, invece, non offrono suggerimenti circa i materiali da proporre, mentre diversi programmi di lettura condivisa propongono criteri per selezionare gli albi illustrati o liste di prodotti editoriali facilmente reperibili in commercio (cfr., ad esempio, AIB, 2025).

In questo senso, sia da un punto di vista teorico sia da un punto di pratico, la lettura dialogica si caratterizza come un'esperienza profondamente educativa. Infatti, riscoprendo il 'credo pedagogico' deweyano (Dewey, 1897) e, in particolare, i tre criteri da lui proposti per distinguere le esperienze educative da quelle non educative (Dewey, 1938), è possibile sostenere che la lettura dialogica incarna contemporaneamente i principi di:

- continuità, poiché è una pratica che crea un legame tra le esperienze di lettura precedenti, attuali e successive attraverso l'azione della ripetizione presente nella sequenza *PEER*, che incoraggia la/il bambina/o a valorizzare quanto già appreso e a modificare le sue interazioni successive sulla base degli apprendimenti realizzati;
- crescita, in quanto è una pratica che spinge la/il bambina/o a intraprendere una conversazione con l'adulto/o e con l'albo illustrato con il fine di esplorare in maniera autonoma, di suscitare curiosità, di rafforzare l'iniziativa e, in ultima analisi, di far nascere desideri e propositi che guardano non al qui e ora, ma a quello spazio possibile che deriva dalla non coincidenza tra ciò che la/il bambina/o sa già fare e ciò che potrebbe arrivare a fare;
- interazione, perché è una pratica che, attraverso i diversi *prompt* sintetizzati dall'acronimo *CROWD*, consente all'adulto/o di impegnarsi in una stimolazione comunicativa costante della/del bambina/o e di attendere da quest'ultima/o una risposta possibilmente ampia e articolata che, a sua volta, richiama un feedback informativo o valutativo da parte dell'adulto/o, innescando così un flusso costante di azione e reazione.

## BIBLIOGRAFIA

Associazione Italiana Biblioteche (2025). *Nati per Leggere: una guida per genitori e futuri lettori*. AIB.  
Batini, F. (a cura di) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dellequità*. Il Mulino.  
Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti

della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche pedagogiche*, 53(211), 121-134.

- Batini, F., & Giusti, S. (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. FrancoAngeli.
- Batini, F., Tobia, S., Puccetti, E.C., & Marsano, M. (2020). La lettura ad alta voce nell'infanzia: il ruolo dei genitori. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(37), 26-41.
- Bondioli, A. (2018). Un curriculum per lo 0-6?. In A. Bondioli & D. Savio, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6* (pp. 17-75). Carocci.
- Brannon, D., & Dauksas, L. (2014). The effectiveness of dialogic reading in increasing English language learning preschool children's expressive language. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), 1-10.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Buccolo, M. (2017). La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 91-100.
- Chello, F., Armenante, C., & Chignoli, C. (2024). La lettura dialogica: un dispositivo pedagogico per contrastare la povertà educativa. In M. Musello & V. Cafagna (a cura di), *Saperi, tecnologia, inclusione. Temi e prospettive della scuola di oggi* (pp. 69-82). Cafagna.
- Cohen, L.E., Kramer-Vida, L., & Frye, N. (2012). Using dialogic reading as professional development to improve students' English and Spanish vocabulary. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 15(1), 59-80.
- Cohrssen C., Niklas F., Tayler C. (2016). "Is That What We Do?". Using a Conversation-Analytic Approach to Highlight the Contribution of Dialogic Reading Strategies to Educator-Child Interactions during Storybook Reading in Two Early Childhood Settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 1-22.
- Dati, M. (2021). Lettura condivisa e gruppi di lettura in Toscana: un'opportunità di apprendimento permanente e socializzazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 114-130.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. E.L. Kellogg &

Co.

- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education.
- Emili, E.A. (2017). Tecniche per la promozione della lettura nella scuola primaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 101-113.
- Ergül, C., Akoglu, G., Karaman, G., & Sarica, A.D. (2017). Effects of dialogic reading program on later reading skills: Follow-up study. *Kuramsal Eğitimbilim*, 10(2), 191-219.
- Fitzgerald, T., Robillard, L., & O'Grady, A. (2016). Exploring the impact of a volunteer shared reading programme on preschool-aged children. *Early Child Development and Care*, 188(6), 851-861.
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading. Guidelines for implementation. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16.
- Ghirotto L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Carocci.
- Greenough, W.T., Black, J.E., & Wallace, C.S. (1987). Experience and brain development. *Child development*, 58(3), 539-559.
- Hargrave, A.C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Ashton Scholastic.
- Huebner, C.E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201.
- Knopf, H.T., & Brown, H.M. (2009). Lap reading with kindergartners. Nurturing literacy skills and so much more. *Young Children*, 64(5), 80-87.
- La Cour, M.M. (2010). *The Impact of a Caregiver Workshop Regarding Storybook Reading on Pre-Kindergarten Children's Readiness for Reading*. Ph.D. Dissertation, Liberty University.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories. On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Lonigan, C.J., & Whitehurst, G.J. (1998). Relative

- efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Lonigan, C.J., Purpura, D., Wilson, S., Walker, P., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 111-130.
- Morgan P.L., Meier C.R. (2008). Dialogic Reading's Potential to Improve Children's Emergent Literacy Skills and Behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(4), 11-16.
- Panza, C. (2015). Nati per Leggere e lettura dialogica: a chi e come. *Quaderni ACP*, 22(2), 95-101.
- Panza, C., Davoli, A.M. (2011). La lettura: uno strumento per arricchire la relazione genitore-figlio. Decisivo l'impegno del pediatra. *Quaderni ACP*, 18(6), 283-285.
- Pillinger, C., & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: Early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155-163.
- Read, K., Furain, E., & Zylstra, D. (2019). Using strategic pauses during shared reading with preschoolers: Time for prediction is better than time for reflection when learning new words. *First Language*, 39(5), 508-526.
- Robb, M.B. (2010). *New ways of reading. The impact of an interactive book on young children's story comprehension and parent-child dialogic reading behaviors*. Ph.D. Dissertation, University of California.
- Ronfani, L., Sila, A., Malgaroli, G., Causa, P., & Manetti, S. (2006). La promozione della lettura ad alta voce in Italia. Valutazione dell'efficacia del progetto 'Nati per leggere'. *Quaderni ACP*, 13(5), 187-194.
- Ruffini, C., Gentili, S., Drovandi, S., Niccolai, S., Demetri, G., Nepi, L.D., Facondini, R., & Pecini, C. (2023). La lettura condivisa per il potenziamento dei processi cognitivi in età prescolare. *Effetti di lettura/Effects of Reading*, 2(1), 23-31.
- Salvato, R. (2024). La Lettura ad Alta Voce Condivisa: un dispositivo trasformativo per la costruzione di identità personali e collettive. *Effetti di lettura/Effects of Reading*, 3(2), 30-35.
- Sannipoli, M. (2017). Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere. *Formare. Open Journal per la formazione in rete*, 17(2), 52-62.
- Sidoti, E., & Di Fede, A. (2023). La lettura ad alta voce per favorire lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino. *Nuova Secondaria*, 40(9), 232-238.
- Toffol, G., Melloni, M., Cagnin, R., Sanzovo, M., Giacobbi, L., & Montini, C. (2011). Studio di efficacia del progetto 'Nati per leggere'. Valutazione degli effetti della lettura ad alta voce da parte dei genitori sullo sviluppo del linguaggio del bambino. *Quaderni ACP*, 18(5), 195-201.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Wall D., Foltz S., Kupfer A., Glenberg A.M. (2021). Embodied Action Scaffolds Dialogic Reading. *Educational Psychology Review*, 34(1), 401-419.
- Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. C. (2022). The development and psychometric properties of a shared book reading observational tool: The Emergent Literacy and Language Early Childhood Checklist for Teachers (ELLECCCT). *First Language*, 42(4), 552-578.
- Whitehurst, G.J. (1991). *Dialogic reading: the hear-say method – A video workshop*. [Video].
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M., & Fischel, J.E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 542-555.
- Whitehurst, G.J., Epstein, J.N., Angell, A.C., Payne, A.C., Crone, D.A., & Fischel, J.E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555.
- Whitehurst, G.J., Falco, F., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-558.
- Whitetrust, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- World Health Organization, United Nations Children's Fund, & World Bank Group (2018). *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive*

riassunto e delle parole-chiave.

- totransform health and human potential*. World Health Organization.
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins, K. (2019). *Systematic Reviews in Educational Research*. Springer.
- Zevenbergen, A.A., & Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S.A. Stahl, & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children. Parents and teachers* (pp. 177-200). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

## SITOGRAFIA

- ABC Life Literacy Canada*: <https://abclifeliteracy.ca/>
- Abuelas Cuentacuentos*: <https://www.fundamgiardini.org/abuelascuentacuentos/index.html>
- Bookstart*: <https://www.booktrust.org.uk/how-we-help/programmes/bookstart/>
- Born to Read*: <https://borntoread.org/>
- Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024*: <https://www.cultura.gob.es/pfl-2021-2024/presentacion/que-es-el-plan.html>
- Every Child Ready to Read*: <https://everychildreadytoread.org/>
- Leer en Familia*: <https://www.leerenfamilia.pe/>
- Leggere: forte!*: <https://www.regione.toscana.it/-/leggereforte>
- Lesestart*: <https://www.lesestart.de/>
- Lire et faire lire*: <https://www.lireetfairelire.org/>
- Nacidos para Leer*: <https://www.biblioredes.gob.cl/bibliotecas/iquique/oriente/noticias/nacidos-para-leer>
- Nati per Leggere*: <https://www.natiperleggere.it/>
- Nidos de Lecturas*: <https://nidosdelectura.wordpress.com/>
- Raising a Reader*: <https://raisingareader.org/>
- Reach Out and Read*: <https://reachoutandread.org/>
- Read Aloud America*: <https://readaloudamerica.org/>
- Read to Me!*: <https://www.readtome.ca/>
- Semi di Storie*: [https://fondazionepolis.regione.campania.it/attivita\\_punti\\_lettura\\_regione\\_campania](https://fondazionepolis.regione.campania.it/attivita_punti_lettura_regione_campania)
- Smart Reading*: <https://smartreading.org/>

## Policy Compliance Statement – Uso di Intelligenza Artificiale

Nell'elaborazione di questo contributo è stato utilizzato *DeepL Translate* al fine di effettuare una revisione linguistica delle versioni inglese e spagnolo del

# Kamishibai e pratiche narrative

## Un viaggio pedagogico nel sistema integrato 0-6<sup>1</sup>

Giuseppe Filippo Dettori e Barbara Letteri  
Università degli Studi di Sassari – ITALIA

---

1. Il contributo è il risultato della collaborazione tra i due autori. Giuseppe Filippo Dettori ha curato l'introduzione, i capitoli 1, 2 e la conclusione; Barbara Letteri ha curato i capitoli 3, 4 e 5.

---

### RIASSUNTO

**I**n una società interessata da una digitalizzazione precoce e da una progressiva perdita delle pratiche orali tradizionali, riscoprire e valorizzare la narrazione come esperienza incarnata e relazionale risulta cruciale nei primi anni di vita. Questo contributo esplora il ruolo della narrazione orale e teatrale nello sviluppo integrato del bambino nella fascia 0-6, in coerenza con i principi pedagogici e culturali espressi dal sistema educativo delineato nel Dlgs. 65/2017. Lungi dall'essere semplice intrattenimento, il narrare è inteso come dispositivo formativo, culturale e neuro-cognitivo capace di attivare processi complessi che coinvolgono memoria, empatia, linguaggio e funzioni esecutive.

L'articolo documenta un'esperienza condotta all'interno di due scuole dell'infanzia che hanno adottato il Kamishibai come strumento pedagogico. Il Kamishibai, antico teatro illustrato giapponese, si è rivelato una risorsa potente per favorire l'attenzione condivisa, la comprensione narrativa e la partecipazione attiva dei bambini. Grazie alla sua struttura visiva e ritmica, questo strumento ha stimolato l'immaginazione e il linguaggio narrativo, promuovendo dinamiche inclusive anche in contesti multilingui e socialmente complessi. L'esperienza è

stata analizzata attraverso osservazioni sul campo e raccolta documentale, con particolare attenzione agli effetti sulla regolazione emotiva e sulla capacità relazionale e comunicativa dei bambini.

**Parole-chiave:** infanzia, storytelling, kamishibai, sistema 0-6, apprendimento.

### ABSTRACT

*In a society undergoing rapid digitalisation and a gradual loss of traditional oral practices, rediscovering and valuing storytelling as an embodied and relational experience is crucial in the early years of life. This contribution explores the role of oral and theatrical storytelling in the integrated development of children aged 0-6, in line with the pedagogical and cultural principles expressed by the education system outlined in Legislative Decree 65/2017. Far from being mere entertainment, storytelling is understood as a formative, cultural and neuro-cognitive device capable of activating complex processes involving memory, empathy, language and executive functions.*

*The article documents an experiment conducted in childcare services that have adopted Kamishibai as a narrative tool. Kamishibai, an ancient Japanese illustrated theatre, has proved to be a powerful resource for promoting shared attention, narrative comprehension and active participation among children. Thanks to its visual and*

*rhythmic structure, this tool has stimulated imagination and narrative language, promoting inclusive dynamics even in multilingual and socially complex contexts. The experience was analysed through field observations and documentary collection, with particular attention to the effects on children's emotional regulation and relational and communicative abilities.*

**Key-words:** *childhood, storytelling, Kamishibai, 0-6 system, learning.*

## RESUMEN

En una sociedad marcada por una digitalización precoz y una pérdida progresiva de las prácticas orales tradicionales, redescubrir y valorar la narración como experiencia encarnada y relacional resulta crucial en los primeros años de vida. Esta contribución explora el papel de la narración oral y teatral en el desarrollo integrado del niño de 0 a 6 años, en consonancia con los principios pedagógicos y culturales expresados por el sistema educativo esbozado en el Decreto Legislativo 65/2017. Lejos de ser un simple entretenimiento, la narración se entiende como un dispositivo formativo, cultural y neurocognitivo capaz de activar procesos complejos que involucran la memoria, la empatía, el lenguaje y las funciones ejecutivas.

El artículo documenta un experimento llevado a cabo en servicios de atención a la infancia que han adoptado el Kamishibai como herramienta narrativa. El Kamishibai, un antiguo teatro ilustrado japonés, ha demostrado ser un recurso poderoso para fomentar la atención compartida, la comprensión narrativa y la participación activa de los niños. Gracias a su estructura visual y rítmica, esta herramienta ha estimulado la imaginación y el lenguaje narrativo, promoviendo dinámicas inclusivas incluso en contextos multilingües y socialmente complejos. La experiencia se ha analizado mediante observaciones sobre el terreno y recopilación documental, prestando especial atención a los efectos sobre la regulación emocional y la capacidad relacional y comunicativa de los niños.

**Palabras-clave:** infancia, narración de cuentos.

## INTRODUZIONE

La narrazione, intesa come pratica incarnata, relazionale e culturalmente situata, costituisce un fondamento antropologico dell'educazione umana fin dalla prima infanzia. Essa non è soltanto un mezzo per trasmettere contenuti, ma un dispositivo epistemologi-

co e formativo che struttura l'esperienza, organizza la memoria e costruisce significati condivisi (Bruner, 1990). Attraverso il racconto, il bambino apprende a dare forma al tempo, a riconoscere le emozioni, a costruire la propria identità narrativa e a collocarsi in una trama intersoggettiva che lo lega agli altri e al mondo (Bondioli & Savio, 2004). Tuttavia, nel contesto contemporaneo, l'infanzia è sempre più esposta a forme di comunicazione mediatica frammentata, visiva e accelerata, che rischiano di ridurre la profondità simbolica e la qualità relazionale delle esperienze narrative. La precoce familiarità con i dispositivi digitali, se non mediata da adulti consapevoli, può compromettere lo sviluppo di competenze narrative profonde, basate sull'ascolto attivo, sull'immaginazione e sulla co-costruzione di significati (Bertolini & Contini, 2018). In particolare, la narrazione orale rischia di essere marginalizzata a favore di contenuti audiovisivi standardizzati, che non sempre favoriscono l'interazione, l'empatia e la riflessione.

In questo scenario, riscoprire il valore della voce narrante, del corpo che racconta e del rito del racconto condiviso diventa un'urgenza pedagogica. La narrazione incarnata, che coinvolge gesti, intonazioni, pause e sguardi, attiva una dimensione sensoriale e affettiva dell'apprendimento che i media digitali, per quanto evoluti, non possono sostituire. Essa rappresenta un'esperienza estetica e relazionale che favorisce l'attenzione sostenuta, la regolazione emotiva e la costruzione di legami significativi (Isbell et al., 2004; Dettori & Carboni, 2024).

Il quadro normativo italiano ha riconosciuto l'importanza di tali pratiche attraverso il Decreto Legislativo 65/2017, che istituisce il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni. Questo dispositivo legislativo promuove una visione unitaria e olistica dello sviluppo infantile, valorizzando la continuità educativa e l'integrazione tra nido e scuola dell'infanzia. In tale prospettiva, la narrazione si configura come una pratica trasversale e fondativa, capace di sostenere lo sviluppo linguistico, cognitivo, affettivo e sociale del bambino, in coerenza con i principi di inclusione, partecipazione e centralità dell'esperienza (Dlgs. 65/2017).

In sintesi, in un'epoca dominata dalla velocità e dalla virtualità, la narrazione si propone come un atto pedagogico di resistenza e di cura: un tempo lento, condiviso e significativo in cui il bambino può abitare le parole, esplorare le emozioni e costruire mondi possibili.

## NARRAZIONE E SVILUPPO NEURO-COGNITIVO: EVIDENZE DALLA RICERCA

La narrazione, quindi, non può essere ridotta a un semplice atto comunicativo: essa rappresenta un processo neuro-cognitivo complesso che coinvolge simultaneamente diverse aree cerebrali e dimensioni dello sviluppo infantile. Le evidenze neuroscientifiche degli ultimi decenni hanno dimostrato che l'ascolto e la produzione di storie attivano circuiti corticali associati alla comprensione simbolica, alla regolazione emotiva, all'orientamento attentivo e alla costruzione del significato (Dehaene, 2009, 2020). In particolare, l'esposizione a narrazioni strutturate stimola la memoria episodica, le funzioni esecutive e la capacità di mentalizzazione, ovvero la facoltà di attribuire stati mentali a sé e agli altri, favorendo così lo sviluppo dell'empatia e della competenza sociale (Dettori & Carboni, 2024).

Durante l'ascolto di una storia, il cervello del bambino non si limita a decodificare parole e immagini, ma simula attivamente le situazioni narrate, attivando le stesse aree cerebrali che verrebbero coinvolte se stesse vivendo direttamente quelle esperienze. Questo meccanismo, noto come "simulazione incarnata", costituisce la base neuro-biologica della comprensione profonda e dell'identificazione emotiva con i personaggi narrativi (Bruner, 1990). Le storie, dunque, non solo informano, ma trasformano: permettono al bambino di esplorare scenari alternativi, di elaborare vissuti complessi e di costruire una narrazione coerente del proprio sé.

La narrazione orale, in particolare, si distingue per la sua dimensione multisensoriale e relazionale. Essa coinvolge il corpo del narratore, la prosodia della voce, il ritmo del racconto e l'interazione con l'ascoltatore, generando un ambiente di apprendimento ricco e coinvolgente. Studi empirici dimostrano che i bambini esposti regolarmente a pratiche di storytelling orale sviluppano una maggiore complessità linguistica, una migliore comprensione narrativa e una più ampia capacità di espressione emotiva (Isbell et al., 2004). Tali effetti risultano amplificati quando la narrazione è accompagnata da elementi visivi, gestuali e performativi, come nel caso del Kamishibai, che integra immagini sequenziali e narrazione teatrale per favorire l'attenzione sostenuta e la comprensione profonda (Ciccio, 2021).

Dal punto di vista dello sviluppo cognitivo, le

pratiche narrative favoriscono l'organizzazione temporale del pensiero, la capacità di anticipazione e la costruzione di inferenze causali. Il bambino impara a riconoscere sequenze logiche, a distinguere tra realtà e finzione, a formulare ipotesi e a negoziare significati. Questi processi risultano fondamentali non solo per l'apprendimento scolastico, ma anche per la vita quotidiana, poiché sostengono la capacità di problem solving, di autoregolazione e di adattamento sociale (Bruner, 1996; Tomasello, 2019).

Infine, le narrazioni contribuiscono in modo significativo alla costruzione dell'identità personale e culturale. Attraverso le storie, il bambino si riconosce come soggetto narrante e narrato, capace di collocarsi in una trama di senso che lo lega alla comunità, alla storia e alla memoria collettiva. In questo senso, la narrazione si configura anche come uno strumento di cittadinanza simbolica, che consente di esplorare la diversità, di riconoscere l'altro e di costruire ponti tra esperienze differenti (Bruner, 2002; Contini, 2016).

## IL KAMISHIBAI COME DISPOSITIVO PEDAGOGICO

La *Kamishibai*, termine giapponese traducibile come "dramma di carta", rappresenta una forma tradizionale di narrazione che integra oralità, immagine e teatralità in un'esperienza estetica e comunicativa profondamente immersiva. Nato in Giappone negli anni '30 come forma di intrattenimento popolare itinerante, il Kamishibai si compone di tavole illustrate inserite in un piccolo teatro di legno (*butai*), che il narratore sfilava una alla volta, accompagnando le immagini con il racconto orale modulato nella voce, nel ritmo e nella gestualità (Butler, 2015). La sequenzialità visiva e la scansione ritmica del racconto attivano simultaneamente i canali percettivi visivo e uditivo, stimolando l'attenzione sostenuta, l'immaginazione narrativa e la partecipazione emotiva.

Dal punto di vista pedagogico, il Kamishibai si configura come un dispositivo narrativo multimodale, capace di attivare processi cognitivi, emotivi e relazionali complessi. La combinazione tra immagini statiche e narrazione dinamica favorisce la comprensione narrativa, la costruzione di inferenze causali e la capacità di anticipazione, elementi chiave nello sviluppo del pensiero simbolico e della competenza linguistica (Ferrari, 2004; Bruner, 1996). Inoltre, la presenza fisica del narratore, con il suo corpo, la sua voce e i suoi gesti, restituisce alla narrazione una dimensione incarnata e rituale, rafforzando il legame intersoggettivo tra adulto e

bambino e promuovendo un clima relazionale di fiducia e reciprocità (Contini, 2016).

In contesti educativi, il Kamishibai si è rivelato uno strumento particolarmente efficace per promuovere l'inclusione, soprattutto in ambienti multilingui e socialmente complessi. La forte componente visiva consente ai bambini non italofooni o con difficoltà linguistiche di accedere al significato attraverso le immagini, facilitando la comprensione e la partecipazione attiva. La possibilità di modulare il linguaggio narrativo in funzione dei destinatari rende il Kamishibai uno strumento flessibile e adattabile, capace di rispondere alle diverse esigenze comunicative ed espressive dei bambini (Isbell et al., 2004; Ciccio, 2021).

L'impiego del Kamishibai nei servizi educativi per la fascia 0-6 anni si inserisce pienamente nella cornice pedagogica delineata dal Decreto Legislativo 65/2017, che promuove pratiche educative integrate, inclusive e centrate sull'esperienza. In particolare, il Kamishibai favorisce l'attenzione condivisa e la regolazione emotiva attraverso il ritmo narrativo, lo sviluppo del linguaggio narrativo e descrittivo, la costruzione di significati condivisi e la negoziazione simbolica e la partecipazione attiva e il protagonismo del bambino nella co-costruzione del racconto.

Queste caratteristiche rendono il Kamishibai non solo uno strumento didattico, ma un vero e proprio ambiente narrativo, capace di generare esperienze estetiche, relazionali e cognitive di grande valore. La sua semplicità strutturale e la sua potenza espressiva lo rendono accessibile anche agli educatori non esperti in tecniche teatrali, favorendo una diffusione capillare e sostenibile all'interno dei servizi per l'infanzia (Dallari, 2019).

Infine, il Kamishibai può essere integrato con pratiche di documentazione pedagogica, come la rielaborazione grafica delle storie da parte dei bambini, la creazione di nuove tavole illustrate e la narrazione partecipata. Queste attività amplificano l'effetto formativo del racconto, trasformando il bambino da ascoltatore a narratore, da fruitore a autore, in un processo di *empowerment* simbolico e creativo che sostiene la costruzione dell'identità narrativa e la competenza comunicativa (Bruner, 2002; Malaguzzi, 1996).

## L'ESPERIENZA PROPOSTA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: METODOLOGIA E RISULTATI

Per illustrare in modo concreto il potenziale pedagogico del Kamishibai, il contributo presenta un'esper-

ienza realizzata all'interno di due scuole dell'infanzia della provincia di Sassari. L'intervento, progettato come *Laboratorio delle emozioni*, ha coinvolto 36 bambini tra i 3 e i 6 anni e ha integrato lettura di albi illustrati, narrazione orale e utilizzo del teatrino Kamishibai per sostenere la comprensione e l'elaborazione delle emozioni.

L'esperienza si è svolta in due scuole dell'infanzia situate nella provincia di Sassari, selezionate per la loro apertura a pratiche narrative innovative e per la presenza di équipe pedagogiche disponibili alla co-progettazione educativa. Entrambi i contesti scolastici si caratterizzano per una significativa eterogeneità socio-culturale e linguistica, con una composizione etnica e linguistica variegata che riflette la crescente complessità delle comunità educative contemporanee (Besozzi, 2017). L'intervento ha coinvolto due sezioni eterogenee di scuola dell'infanzia per un totale di 36 bambini e bambine di età compresa tra i 3 e i 6 anni (una sezione di 19 bambini e bambine e una di 17), includendo una percentuale rilevante di alunni non italofooni e con bisogni educativi speciali (BES), in linea con l'approccio inclusivo promosso dalle recenti linee guida ministeriali (MIUR, 2012).

### Disegno metodologico

La ricerca pedagogica ha adottato un approccio qualitativo di tipo etnografico, finalizzato a esplorare in profondità le dinamiche narrative e relazionali attivate dall'uso del Kamishibai nei contesti educativi dell'infanzia. L'etnografia, intesa come metodo di indagine immersiva e partecipata, consente di cogliere la complessità dei fenomeni educativi nella loro dimensione situata, valorizzando la prospettiva degli attori coinvolti e la ricchezza dei contesti (Mortari, 2007; Denzin & Lincoln, 2018).

Il disegno metodologico si è articolato attraverso l'impiego integrato di tre strumenti principali:

- *Osservazione partecipante*: le sessioni narrative sono state condotte da ricercatori dell'Università di Sassari e pedagogisti in stretta collaborazione con gli insegnanti/educatori di sezione. Le osservazioni, strutturate secondo una griglia di indicatori qualitativi, si sono focalizzate su variabili quali l'attenzione sostenuta, il coinvolgimento emotivo, le modalità di interazione tra pari e con l'adulto, nonché le reazioni affettive e comportamentali durante la narrazione (Cohen, Manion & Morrison, 2018). L'osservazione diretta ha permesso di documentare in tempo reale le risposte dei

bambini al dispositivo narrativo e di cogliere segnali non verbali significativi.

- *Documentazione pedagogica*: Sono stati raccolti materiali eterogenei, tra cui fotografie delle attività, trascrizioni delle conversazioni emerse durante i momenti di circle time, disegni e produzioni grafiche dei bambini, nonché note di campo redatte dagli osservatori. Questa documentazione ha consentito di ricostruire le traiettorie narrative individuali e collettive, evidenziando i processi di rielaborazione simbolica e di appropriazione del racconto (Rinaldi, 2006; Vecchi, 2011).
- *Colloqui semi-strutturati*: Sono stati realizzati incontri con educatori, coordinatori pedagogici e genitori, con l'obiettivo di esplorare le percezioni soggettive sull'efficacia del Kamishibai e sull'impatto delle pratiche narrative sul clima educativo, sull'inclusione e sullo sviluppo socio-emotivo e linguistico dei bambini. I colloqui, condotti secondo una traccia flessibile, hanno permesso di raccogliere narrazioni riflessive e valutazioni qualitative, contribuendo a triangolare i dati osservativi e documentali (Patton, 2015).

L'intervento si è articolato in un ciclo di tre settimane, con una frequenza di un incontro settimanale per ciascun gruppo. Ogni incontro ha previsto una prima fase di narrazione condotta dall'adulto, seguita da momenti di narrazione partecipata, in cui i bambini sono stati invitati a reinterpretare e rielaborare le storie attraverso il disegno, la drammatizzazione e la produzione di nuove tavole illustrate. Questa alternanza ha favorito il passaggio da una fruizione passiva a una partecipazione attiva, sostenendo lo sviluppo della competenza narrativa, della creatività e dell'autoefficacia simbolica (Bruner, 2002; Malaguzzi, 1996).

L'analisi dei dati è stata condotta attraverso un approccio qualitativo di tipo tematico, ispirato ai contributi di Braun & Clarke (2006) e alle pratiche interpretative dell'etnografia educativa (Mortari, 2007). Le note osservative, le trascrizioni dei circle time e la documentazione grafica sono state sottoposte a una procedura di codifica articolata in tre fasi:

1. Codifica aperta, finalizzata a individuare unità di significato emergenti dai comportamenti e dalle verbalizzazioni dei bambini;
2. Codifica assiale, volta a raggruppare le categorie preliminari in nuclei tematici

coerenti;

3. Codifica selettiva, che ha permesso di costruire categorie interpretative più ampie, collegate agli obiettivi del *Laboratorio delle emozioni* e ai principi del sistema integrato 0-6.

La triangolazione tra osservazioni, documentazione pedagogica e colloqui con educatori e genitori ha contribuito a rafforzare l'affidabilità interpretativa, riducendo il rischio di bias soggettivi. Come riportato nel testo, "le osservazioni si sono focalizzate su variabili quali l'attenzione sostenuta, il coinvolgimento emotivo e le modalità di interazione", ma tali indicatori sono stati successivamente riorganizzati in categorie analitiche più stabili.

### Dettaglio dell'esperienza

All'interno di due istituti scolastici della provincia di Sassari, nelle sezioni di scuola dell'infanzia, è stato progettato un percorso denominato *Laboratorio delle emozioni*, finalizzato a promuovere nei bambini e nelle bambine lo sviluppo della comprensione e dell'elaborazione delle emozioni. Il progetto si fonda su un approccio narrativo e performativo, che integra la lettura di albi illustrati con l'utilizzo del teatrino Kamishibai (fig. 1), strumento pedagogico di matrice giapponese che consente di veicolare contenuti attraverso immagini sequenziali e narrazione orale (Ciccio, 2021; Dallari, 2019).

La fase introduttiva del laboratorio ha previsto la lettura condivisa del volume *I colori delle emozioni* di Anna Llenas (2014), edito da Gribaudo, che propone una rappresentazione visiva e simbolica delle emozioni primarie — gioia, rabbia, tristezza e paura — attraverso l'uso di colori e personaggi metaforici. Tale testo, ampiamente riconosciuto nella letteratura pedagogica, costituisce un efficace strumento per facilitare nei bambini il riconoscimento e la categorizzazione delle emozioni (Llenas, 2014).

Successivamente, il gruppo di ricerca ha approfondito ciascuna emozione mediante la selezione di albi illustrati specifici, curata dalla pedagoga del progetto. Le illustrazioni contenute nei testi sono state riprodotte manualmente su tavole narrative, adattate per il Kamishibai, al fine di stimolare la curiosità, l'interesse e l'attenzione sostenuta dei bambini, sfruttando la sinergia tra immagine e parola per favorire la comprensione del testo (Ciccio, 2021).

Tra le emozioni esplorate, la rabbia ha suscitato particolare coinvolgimento. Essa rappresenta un'emozione spesso stigmatizzata nel contesto

educativo, percepita come “sbagliata” o da reprimere, nonostante la sua funzione adattiva e comunicativa (Izard, 1991; Goleman, 1995). Il racconto scelto narra le vicende di Priscilla, una bambina dalla chioma rossa e dalla grande immaginazione, che si confronta con la propria rabbia, rappresentata come un fuoco interiore. La narrazione, proposta attraverso il Kamishibai, favorisce l'identificazione emotiva e la riflessione sul vissuto personale, risultando altamente coinvolgente per i bambini.

Per affrontare questa tematica, è stato scelto l'albo

illustrato *Storia di capelli e rabbia* (fig. 2) di Laura Feci Moraja (testi) ed Eleonora Musoni (illustrazioni), edito da Le Maghette. La docente/pedagogista ha svolto con i bambini l'attività. I ricercatori hanno osservato e registrato su griglia gli indicatori individuati (tab.1).



Fig. 1 - : teatrino Kamishibai



Fig. 2 - tavola di copertina



Fig. 3 - narrazione con il Kamishibai

## TAVOLA

## TESTO

### Tavola 1

Priscilla camminava freneticamente avanti e indietro nella sua camera da letto, senza riuscire a trovarlo.  
Il suo scettro era sparito.  
“Come faccio a mascherarmi da regina se non lo trovo? Chi me lo ha preso?” chiese Priscilla.  
Ma nessuno intorno a lei sembrava darle molta importanza. La mamma era nel suo studio a lavorare ad un progetto, il papà stava preparando la cena e il fratello era impegnato nei suoi giochi di magia... il fratello come al solito le dava fastidio, in generale, solo perché c'era.

## IMMAGINE TAVOLA<sup>2</sup>



### Tavola 2

“Possibile che a nessuno im-porti del mio scettro!!! Mi sentite? Mamma l'hai visto?”  
“No Priscilla, mi dispiace” ri-spose distrattamente la mamma dall'altra stanza.  
“Papà! Mi aiutiiiiiiiiiiiiiiii?”  
“Mi dispiace tesoro, ma devo preparare la cena, se no chi lo sente tuo fratello, tra poco inizierà a dire che ha fame”.



### Tavola 3

Priscilla continuò a cercarlo e cercarlo e più il tempo passava più le veniva da urlare e quel grido era sempre più forte: “Mi aiutate?”



### Tavola 4

Nessuna risposta.  
“Dov'è il mio scettro? Ho bisogno del mio scettrooooo!” gridava rossa in volto. Nessuno rispondeva.



**Tavola 5** Fu in quel momento che cominciò a sentire calore, un calore strano che veniva dall'alto. Si guardò allo specchio e li vide, i suoi capelli erano diventati... fuoco. Improvvisamente smise di urlare. I suoi capelli fiammanti erano grandi e forti e quel calore lei lo sentiva in tutto il corpo, nella pancia, nel petto, nella gola... e nelle mani.



**Tavola 6** Priscilla si guardò intorno e cominciò a distruggere tutto ciò che trovava. Ogni cosa, bella o brutta, piccola o grande, leggera o pesante... non le importava, la tirava, la strappava, la rompeva.



**Tavola 7** Sentendo tutto quel rumore i genitori corsero da lei, si accorsero che tutto era rotto e le urlarono arrabbiati: "Priscilla, ma che hai fatto?! Adesso metti tutto a posto e vai subito a letto!" Poi la guardarono meglio e si accorsero che dai capelli di Priscilla uscivano piccole scintille di fuoco. E di nuovo le chiesero "Cos'hai fatto ai capelli? Che hai combinato?"



**Tavola 8** Priscilla non sapeva cosa rispondere, non capiva cosa le stesse succedendo, piangeva e urlava e piangeva. Allora i genitori tentarono di spegnerlo: le misero la testa in una bacinella d'acqua ma l'acqua subito evaporò, allora provarono con il ghiaccio ma si sciolse in un istante. Poi pensarono che non erano le persone giuste per farlo e allora chiamarono il vicino di casa, era un vigile del fuoco, qualcosa avrebbe saputo fare, eppure neanche lui, per quanto ci provasse, riuscì a placare quel fuoco che ardeva vivo e forte e più caldo che mai. Nulla riuscì a spegnere quella fiamma. E i giorni iniziarono a passare. I genitori ogni tanto provavano a spegnere quel fuoco, ma sempre senza riuscirci. Non lo sopportavano, era brutto e sbagliato.



**Tavola 9** Uscire con lei era diventato difficile, anche solo andare a fare una passeggiata era faticoso. Tutti si giravano per guardare quello strano fuoco e poi, subito dopo, guardavano i genitori di Priscilla con quell'espressione che diceva tutto, gli parlava del loro modo sbagliato di essere genitori. E così anche le passeggiate insieme diventarono sempre più rare.



**Tavola 10** A scuola gli amici diventarono sempre meno, era difficile starle accanto. Alcuni la evitavano, qualcuno la guardava e la indicava, chi non la conosceva si allontanava. E lei si sentiva bruciare sempre di più. Ogni volta che qualcuno la respingeva tutto il corpo si agitava e il suo fuoco cresceva. Ormai tutti la vedevano così, infuocata e pericolosa... e piano piano anche Priscilla iniziò a vedersi in quel modo, fino a convincersi di essere sempre stata così.



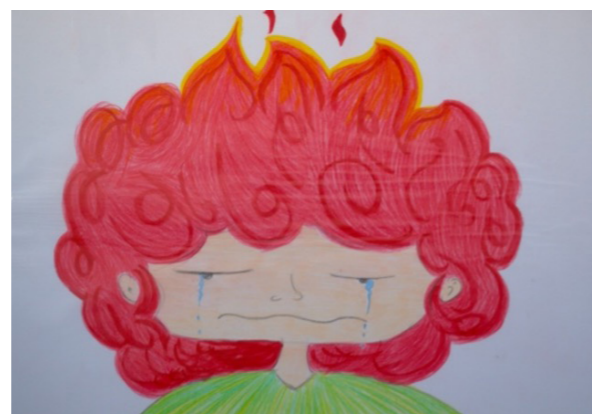
**Tavola 11** Fu un pomeriggio qualunque, annoiandosi in casa, che successe qualcosa di speciale. Il fratello di Priscilla, impegnato a far uscire un fazzoletto dal suo cilindro, ad un tratto si fermò, e nel silenzio della stanza, la guardò. Priscilla lo vide avvicinarsi con passo lento e uno sguardo attento. Quando le fu accanto, sollevò dolcemente una mano sopra la sua testa e la accarezzò. Lei lo guardò stupita, nessuno mi aveva avuto il coraggio di accarezzare il suo fuoco.



**Tavola 12** Poi le disse: "Prisci... ho letto un libro... dice che il tuo fuoco è un'emozione, e il suo nome è rabbia". Priscilla lo guardò perplessa e, senza capire perché, iniziò a raccontare al fratello del suo scettro smarrito, di come nessuno l'aiutasse a trovarlo, nessuno la sentisse, del fuoco che lesi era acceso dentro, di come non riuscisse a controllarlo e di come tutti la allontanassero. Il fratello rimase in silenzio, la ascoltava attentamente, il suo sguardo era limpido e presente.



**Tavola 13** Aspettò che finisse di parlare e poi le disse: “Mi dispiace, deve essere difficile perdere qualcosa a cui tieni, e deve essere tanto faticoso portare tutto il giorno quel gran fuoco”, poi fece una pausa: “ti devi essere sentita sola”.  
E rimase fermo accanto a lei.  
Priscilla all'improvviso si sentì strana...  
... sentì un calore tiepido e avvolgente, nella gola una noce e negli occhi lacrime, tante lacrime.



**Tavola 14** Priscilla non capiva cosa fosse successo, si sentiva diversa. Sollevò lentamente la mano fino a raggiungere la testa, poi si fermò, rimase immobile un istante e toccò i suoi capelli.  
Il fuoco si era spento.  
Guardò il fratello e gli chiese con un soffio di voce:  
“Sei davvero un mago?”  
Il fratello sorrise e indicando i suoi occhiali disse:  
“Ho solo una buona vista!”  
Priscilla rimase ferma, perplessa e silenziosa.  
“Vuoi che ti aiuti a cercare il tuo scettro?” disse il fratello.  
Priscilla annuì.



**Tavola 15** Insieme entrarono nella stanza. Fu proprio in quel momento che Priscilla lo vide, sotto il letto, come se fosse sempre stato lì.  
Il fratello sorrise e corse via facendo svolazzare il suo mantello.  
Priscilla osservò lo scettro che aveva tra le mani, ci pensò un momento e poi lo mise nel cassetto, non ne aveva più bisogno.  
Sentiva il corpo calmo, le mani leggere, il respiro lento. Si distese sul letto e accarezzandosi i capelli lentamente si addormentò.



Tab. 1 - Attività svolta nelle sezioni

La trasparenza delle procedure analitiche e la triangolazione delle fonti consentono di consolidare la validità scientifica del contributo, rendendo l'interpretazione dei risultati coerente con i riferimenti metodologici dell'etnografia educativa.

A seguito della lettura, gli educatori propongono un *circle time*, durante il quale i bambini e le bambine sono invitati a disporsi in cerchio e a condividere le emozioni provate. Questa metodologia, ampiamente riconosciuta in ambito pedagogico, favorisce l'ascolto reciproco, l'espressione dei punti di vista e lo svilup-

po delle competenze socio-affettive, spesso trascurate nei percorsi didattici tradizionali (Camaioni, 2002; Contini, 2016). In tale contesto, l'educatore assume il ruolo di mediatore, facilitando la riflessione e promuovendo un clima dialogico e inclusivo.

La fase successiva del laboratorio è di tipo riflessivo e prevede attività individuali volte a favorire la consapevolezza emotiva. I bambini sono guidati a riconoscere la propria emozione, a localizzarla nel corpo e a riflettere sul proprio vissuto. Questo processo di introspezione è fondamentale per lo

sviluppo dell'autoregolazione e della competenza emotiva (Denham et al., 2003, Dettori & Carboni, 2024).

Infine, la fase conclusiva mira a promuovere la cura dell'emozione. Attraverso attività creative e narrative, i bambini sono incoraggiati a individuare strategie per dare ascolto e spazio alla propria rabbia, trasformandola in azione costruttiva. Tale approccio consente loro di sperimentare il senso di autoefficacia e di sviluppare l'empatia, intesa come capacità di comprendere sé stessi e gli altri, favorendo la coesione del gruppo e la fiducia reciproca (Eisenberg et al., 2006).

### Risultati

I risultati presentati non derivano da una quantificazione dei comportamenti, ma da un processo interpretativo rigoroso, fondato sulla codifica tematica e sulla triangolazione dei dati, in linea con le metodologie qualitative adottate nella ricerca educativa.

I risultati sono stati rilevati dai ricercatori tramite l'osservazione diretta e la tabulazione su apposita griglia (tab. 2), che è solo un esempio che può essere modificato volta per volta in base agli indicatori che si vogliono rilevare.

Area Osservata	Indicatori Comportamentali	Scala di Valutazione	Note osservative
Attenzione sostenuta e partecipazione attiva	Mantiene lo sguardo sul narratore o sulle tavole illustrate.  Anticipa verbalmente o gestualmente lo sviluppo della storia.  Interviene con commenti pertinenti o domande. Rimane coinvolto per tutta la durata della narrazione.	<input type="checkbox"/> Mai <input type="checkbox"/> Occasionalmente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Costantemente	Es. Reazione a cambi di scena, capacità di attesa, gestione della di-strazione
Linguaggio narrativo e descrittivo	Utilizza vocaboli specifici legati alla storia.  Costruisce frasi complesse con connettivi temporali (poi, prima, perché).  Rielabora verbalmente o graficamente la storia. Inventa nuove sequenze o finali.	<input type="checkbox"/> Non osservato <input type="checkbox"/> Emergente <input type="checkbox"/> Consolidato <input type="checkbox"/> Avanzato	Es. Produzioni spontanee, dialoghi tra pari, disegni narrativi
Regolazione emotiva e riconoscimento affettivo	Verbalizza emozioni proprie o dei personaggi.  Mostra empatia verso i personaggi o i compagni.  Riduce comportamenti oppositivi durante l'ascolto.  Attende il proprio turno con serenità.	<input type="checkbox"/> Mai <input type="checkbox"/> Occasionalmente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Costantemente	Es. Espressioni facciali, tono della voce, comportamenti di cura

Inclusione e partecipazione dei bambini non italofofoni	Comprende la narrazione attraverso le immagini.	<input type="checkbox"/> Non partecipa <input type="checkbox"/> Partecipazione minima <input type="checkbox"/> Partecipazione attiva <input type="checkbox"/> Partecipazione propositiva	Es. Modalità comunicative alternative, interazioni spontanee, iniziative narrative
	Utilizza gesti, espressioni o disegni per comunicare.		
	Partecipa attivamente alla narrazione.		
	Interagisce con i pari durante e dopo la storia.		

Tab. 2 - Griglia di rilevazione

L'osservazione sistematica e la compilazione della griglia predisposta hanno evidenziato risultati significativi su più livelli dello sviluppo infantile (Tab. 3).

AMBITI DI RILEVAZIONE	RISULTATI
Attenzione sostenuta e partecipazione attiva	L'80% dei bambini ha mostrato una crescente capacità di mantenere l'attenzione durante le sessioni narrative, anche in gruppi eterogenei e in presenza di stimoli ambientali. Il restante 20% ha manifestato un'attenzione e partecipazione costante. Il ritmo scandito del Kamishibai e la sequenzialità visiva hanno favorito la concentrazione e la previsione narrativa anche dei bambini con BES.
Arricchimento del linguaggio narrativo e descrittivo	Nel 73% dei casi sono emersi progressi nella capacità dei bambini di utilizzare strutture sintattiche complesse, vocaboli specifici e connettivi temporali. Il 21% di bambini ha manifestato un leggero miglioramento nell'acquisizione di un lessico specifico e nelle rielaborazioni verbali e grafiche delle storie hanno mostrato una maggiore coerenza e ricchezza espressiva. Una minoranza (6%) costituita da bambini non italofofoni ha mostrato alcune difficoltà nella comprensione del lessico, ma è stata registrata una piena comprensione del significato generale.
Regolazione emotiva e riconoscimento affettivo	Durante le narrazioni, la quasi totalità (95%) dei bambini ha verbalizzato emozioni, identificato stati d'animo dei perso-naggi e condiviso vissuti personali. Il restante 5% (2 bambini, uno di ogni sezione) ha manifestato qualche difficoltà nel ri-conoscimento delle emozioni a causa di comportamenti ipe-rattivi che hanno portato le insegnanti a prestare maggiore attenzione agli stessi nelle attività successive informandone la famiglia. In particolare, però, si è osservata una riduzione dei comportamenti oppositivi e una maggiore capacità di au-toregolazione nei momenti di ascolto e di attesa da parte di tutti.

Inclusione e partecipazione dei bambini non italofofoni	Il Kamishibai ha facilitato l'accesso al racconto attraverso le immagini, permettendo ai bambini con competenze linguistiche limitate di comprendere, anticipare e contribuire alla narrazione. L'uso di gesti, espressioni facciali e disegni ha favorito una comunicazione multimodale e inclusiva.
---------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 3 - Risultati

Questi risultati confermano il potenziale del Kamishibai come strumento pedagogico capace di attivare processi di apprendimento integrato, in linea con gli obiettivi del sistema educativo 0-6. Tale metodologia ha permesso alle insegnanti delle due sezioni coinvolte di osservare meglio i comportamenti dei bambini e di valutare le loro capacità di regolazione emotiva soprattutto in presenza di ipotetici disturbi dell'attenzione e del comportamento. La narrazione si è rivelata non solo un mezzo di espressione, ma un ambiente generativo di relazioni, significati e competenze.

### NARRAZIONE E CURRICOLO 0-6: CRITICITÀ E PROSPETTIVE

Le evidenze raccolte durante l'esperienza nelle scuole dell'infanzia — dove "l'attenzione sostenuta, il coinvolgimento emotivo e la partecipazione attiva" sono stati osservati con continuità — permettono di collegare la pratica narrativa con una riflessione più ampia sul curricolo 0-6, evidenziando come il Kamishibai incarni concretamente i principi pedagogici del sistema integrato.

Sebbene il Decreto Legislativo 65/2017 abbia formalmente riconosciuto il valore pedagogico della narrazione come pratica fondativa nei percorsi educativi 0-6, l'analisi dei curricoli attualmente adottati nei servizi per l'infanzia rivela persistenti criticità. In particolare, si osserva una tendenza diffusa verso una precoce alfabetizzazione formale, spesso orientata alla preparazione scolastica e alla standardizzazione delle competenze, a scapito di esperienze simboliche, relazionali e creative (Bondioli & Savio, 2004; Ferrari, 2004).

Questa deriva tecnicistica rischia di marginalizzare le pratiche narrative, che per loro natura richiedono tempi distesi, ambienti flessibili e una pedagogia dell'ascolto. Il racconto, infatti, non si presta a essere incasellato in griglie valutative rigide o in obiettivi didattici misurabili in modo lineare. Esso si sviluppa in modo circolare, dialogico e situato, favorendo la co-

costruzione di significati e la negoziazione simbolica tra adulto e bambino (Bruner, 1990). In questo senso, la narrazione rappresenta un'alternativa alla logica trasmissiva del sapere, proponendo un modello educativo fondato sull'esperienza, sull'immaginazione e sulla relazione.

Un ulteriore nodo critico riguarda la formazione degli educatori. Le pratiche narrative richiedono competenze specifiche che vanno oltre la semplice lettura ad alta voce: capacità espressive, corporee, teatrali, ma anche sensibilità intersoggettiva, consapevolezza del linguaggio non verbale e abilità nella modulazione emotiva. Tuttavia, tali competenze sono spesso assenti nei percorsi di formazione iniziale, e raramente oggetto di aggiornamento professionale sistematico. È necessario, quindi, promuovere una formazione narrativa integrata, che includa laboratori esperienziali, riflessioni teoriche e pratiche di documentazione pedagogica (Bertolini & Contini, 2018; Zini et al., 2018).

In prospettiva, occorre ripensare il curricolo 0-6 in chiave narrativa, riconoscendo il racconto come rito educativo, come spazio di costruzione dell'identità e come strumento di cittadinanza simbolica. Le storie permettono ai bambini di esplorare il mondo, di dare senso alle esperienze, di confrontarsi con la diversità e di immaginare alternative. In un'epoca segnata dalla frammentazione digitale e dalla perdita di ritualità, restituire centralità alla narrazione significa offrire ai bambini un tempo lento, condiviso e significativo, in cui la parola diventa ponte, il corpo diventa messaggio e l'ascolto diventa cura.

### FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI: VERSO UNA PEDAGOGIA NARRATIVA

Per quanto scritto in precedenza e visto i risultati significativi dell'esperienza sul campo, e in considerazione del fatto che le pratiche narrative possono esprimere appieno il loro potenziale trasformativo nei contesti educativi 0-6, è

imprescindibile un investimento sistematico nella formazione iniziale e continua degli educatori. La narrazione, infatti, non è una competenza spontanea o accessoria, ma una pratica professionale che richiede consapevolezza pedagogica, sensibilità relazionale e padronanza espressiva. In questo senso, la formazione narrativa non può essere relegata a un modulo opzionale, ma deve diventare parte integrante del curriculum formativo degli operatori dell'infanzia.

Una pedagogia narrativa efficace si fonda su una pluralità di competenze che intrecciano dimensioni corporee, linguistiche, cognitive ed emotive.

Per svilupparle, è necessario prevedere percorsi formativi articolati, che includano, oltre ad attività già previste sulla letteratura per l'infanzia, sistematici laboratori di narrazione orale e teatrale, in cui gli educatori possano sperimentare in prima persona il potere performativo della voce, del gesto e della presenza scenica. Tali esperienze favoriscono la consapevolezza del corpo narrante e la capacità di modulare il racconto in funzione del gruppo, del contesto e degli obiettivi educativi. L'utilizzo di griglie di osservazione può consentire alle insegnanti della scuola dell'infanzia di rilevare precocemente eventuali difficoltà nell'ambito della regolazione emotiva che possono successivamente essere oggetto di valutazioni cliniche, qualora si presentino con sistematicità.

Inoltre, sarebbero utili degli approfondimenti sulle neuroscienze dell'apprendimento narrativo, per comprendere i meccanismi neuro-cognitivi attivati dalla narrazione e per progettare interventi coerenti con le traiettorie evolutive dei bambini. La conoscenza dei processi legati alla memoria, all'attenzione, alla simbolizzazione e alla regolazione emotiva consente agli educatori di utilizzare la narrazione come leva per lo sviluppo integrato (Dehaene, 2020; Dettori & Carboni, 2024).

Sono importanti anche tutte quelle esperienze di progettazione narrativa partecipata, che coinvolgono attivamente i bambini nella costruzione delle storie, nella scelta dei personaggi, nella creazione di tavole illustrate o nella drammatizzazione. Questo approccio valorizza il protagonismo infantile, stimola la creatività e rafforza il senso di appartenenza al gruppo.

Infine, è importante affrontare in ogni disciplina prevista dalla formazione universitaria, riflessioni critiche sull'uso dei media digitali in chiave narrativa, per promuovere un uso consapevole e creativo delle tecnologie, evitando derive passive o iper-stimolanti. Il digital storytelling, se ben progettato, può integrare la narrazione tradizionale con linguaggi multimediali,

offrendo nuove possibilità espressive e inclusive (Bertolini & Contini, 2018; Zini et al., 2018).

Oltre agli aspetti tecnici e metodologici, la formazione dovrebbe promuovere una professionalità riflessiva e creativa, capace di interrogare le proprie pratiche, di valorizzare l'osservazione pedagogica e di costruire ambienti narrativi significativi. In questo senso, la narrazione non è solo uno strumento, ma una postura educativa, un modo di essere e di stare nella relazione con i bambini, fondato sull'ascolto, sulla reciprocità e sulla co-costruzione del senso.

Restituire centralità alla voce, al corpo e alla relazione educativa significa contrastare la frammentazione e la standardizzazione che spesso caratterizzano i contesti formativi, e riaffermare una visione dell'educazione come esperienza incarnata, estetica e trasformativa. Solo educatori formati, motivati e consapevoli possono rendere la narrazione un atto pedagogico generativo, capace di nutrire l'immaginazione, la parola e l'umanità dei bambini.

## RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Il Kamishibai, nella sua semplicità poetica e nella sua struttura rituale, si rivela un potente dispositivo pedagogico capace di connettere tradizione e innovazione, oralità e immagine, educazione e cultura. La sua forza risiede nella capacità di restituire centralità alla narrazione come esperienza relazionale e multisensoriale, in un tempo educativo che troppo spesso cede alla frammentazione, alla velocità e alla standardizzazione imposta dai ritmi digitali.

In un'epoca in cui l'infanzia è esposta precocemente a contenuti visivi e interazioni mediate da schermi, il racconto condiviso rappresenta un atto pedagogico di resistenza e di cura. Come è emerso dall'osservazione dell'esperienza sopra descritta, narrare con il corpo, con la voce, con lo sguardo significa offrire ai bambini uno spazio di senso, di bellezza e di profondità, in cui la parola diventa ponte, l'immagine diventa evocazione e la relazione diventa apprendimento. Il Kamishibai, nella scuola dell'infanzia, non è solo uno strumento didattico, ma un ambiente narrativo generativo, capace di attivare processi cognitivi, emotivi e sociali integrati.

L'esperienza sopra descritta ha evidenziato come le pratiche narrative, se ben progettate e sostenute da una formazione consapevole, possano favorire l'attenzione condivisa, la regolazione emotiva, lo sviluppo linguistico e l'inclusione. Questi risultati confermano la necessità di ripensare il curriculum educativo in chiave narrativa, riconoscendo il

racconto come asse portante dell'esperienza formativa nei primi anni di vita. Il sistema integrato 0-6, nella sua visione olistica e inclusiva, offre un'opportunità concreta per rilanciare una pedagogia dell'ascolto, della lentezza e della bellezza. Una pedagogia che non teme il tempo lungo del racconto, che valorizza la voce dell'insegnante di scuola dell'infanzia, come strumento di relazione e che riconosce il bambino come soggetto narrante, capace di costruire mondi, di esplorare emozioni e di abitare simbolicamente la realtà.

In definitiva, restituire spazio e tempo alla narrazione significa riaffermare una visione dell'educazione come esperienza umana, estetica e trasformativa. Significa scegliere di educare attraverso la parola che cura, l'immagine che evoca e la relazione che genera. Significa, soprattutto, credere che ogni bambino abbia diritto a una storia che lo accolga, lo riconosca e lo accompagni nel suo viaggio di crescita.

## BIBLIOGRAFIA

- Bertolini, C., & Contini, A. (2018). *Digital Storytelling for Education. Theories and Good Practices in Preschool*. Aracne
- Besozzi, E. (2017). *Sociologia dell'educazione*. Laterza.
- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Knopf.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2004). *Ludus in fabula. Per una pedagogia del narrare infantile*. Junior
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Bruner, J. S. (2002). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- Butler, K. (2015). *Kamishibai man*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Butler, D. (2015). *Kamishibai: The Art of Japanese Paper Theater*. Stone Bridge Press.
- Camaioni, L. (2002). *Psicologia dello sviluppo*. Il Mulino.
- Ciccio, G. (2021). *Kamishibai. Il teatro di carta per educare alle emozioni*. Erickson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Contini, M. (2016). *Educare alla complessità*. Raffaello Cortina Editore.
- Dallari, M. (2019). *Pedagogia della narrazione*. Fran-

coAngeli.

- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. Viking.
- Dehaene, S. (2020). *How We Learn: The New Science of Education and the Brain*. Penguin Books
- Dehaene, S. (2020). *How we learn: The new science of education and the brain*. Penguin Books.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). *Preschool emotional competence: Pathway to social competence?* *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dlgs. 65/2017. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Dettori, G.F. Carboni, F. (2024). *A scuola di emozioni, empatia e sentimenti*. FrancoAngeli
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2006). *Empathy-related responding in children*. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517-549). Lawrence Erlbaum Associates.
- Feci Moraja, L., & Musoni, E. (2020). *Storia di capelli e rabbia*. Le Maghette.
- Ferrari, M. (2004). *La fiaba e il bambino*. FrancoAngeli.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). *The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children*. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Springer.
- Llenas, A. (2014). *I colori delle emozioni*. Gribaudò.
- Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Children.
- MIUR. (2012). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Mortari, L. (2007). *La ricerca qualitativa: Design, metodi, strumenti*. Carocci.
- Mortari, L. (2007). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*. Harvard University Press.
- Vecchi, V. (2011). *Arte e creatività in Reggio Emilia: Il ruolo del contesto nelle esperienze di apprendimento*. Reggio Children.
- Zini, A., Bertolini, C., Manera, L., & Contini, A. (2018). *Digital storytelling in early childhood education and care: Teacher training in the STORIES project*. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(2), 5-17.  
<https://ijet.itd.cnr.it/index.php/td/article/view/963>
- 

#### **Dichiarazione obbligatoria sull'utilizzo di strumenti di Intelligenza Artificiale**

Gli autori dichiarano di aver utilizzato strumenti di Intelligenza Artificiale (Copilot) nel processo di stesura del contributo proposto per una revisione linguistica finale, per la verifica della correttezza della traduzione degli abstract e per suggerimenti relativi alla coerenza generale degli argomenti della call.

# Mariella the Ladybug Looks for a Home: A Proprioceptive Tale for “Inhabiting” the Body in Early Childhood

Arianna Fogliata, Mariapia Mazzella e Antinea Ambretti

## RIASSUNTO

La pedagogia del corpo assegna oggi un ruolo rilevante alla dimensione embodied, capace di sostenere lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale nella prima infanzia. La ricerca qui presentata ha voluto sperimentare una fiaba per “abitare il corpo”, derivata dalla metodologia Sincrony, centrato sull’ascolto del corpo come via di consapevolezza e apprendimento. La fiaba, chiamata: “La coccinella Mariella cerca casa”, è stata concepita per guidare i bambini all’esplorazione corporea, attraverso il canale interocettivo, con l’aiuto della mediazione della voce adulta. Il campione era costituito da 9 madri con figli di 3–5 anni, impegnati nell’ascolto quotidiano della fiaba per tre settimane. La raccolta dati (189 diari e interviste semi-strutturate) ha consentito di monitorare quattro indicatori: rilassamento, piacere, affettività e verbalizzazioni corporee. L’analisi ha rivelato che il benessere era l’indicatore più frequente, costantemente presente in tutte le osservazioni, e che il rilassamento aumentava significativamente ( $p < 0,05$  tra la prima e la terza settimana). Le espressioni affettive sono risultate costanti (circa il 60% delle registrazioni), mentre le verbalizzazioni corporee hanno mostrato maggiore variabilità intra-soggetto ( $CV\% \approx 42$ ). Inoltre, un risultato inatteso ma ricorrente è stata la trasformatio-

ne della fiaba in esperienza tattile, su richiesta spontanea dei bambini, evidenziando il ruolo del corpo come co-autore della narrazione.

**Parole-chiave:** Consapevolezza corporea, apprendimento incarnato, interocezione, pedagogia narrativa, educazione prescolare.

## ABSTRACT

*The pedagogy of the body today assigns a central role to the embodied dimension, which supports cognitive, emotional, and relational development in childhood. The present study aimed to test a storytelling-based intervention to help children “inhabit their bodies,” drawing on the Sincrony methodology, which emphasizes body awareness as a pathway to consciousness and learning. The tale, titled “Mariella the Ladybug Looks for a Home”, was designed to guide children in body exploration through the interoceptive channel, facilitated by the mediated voice of an adult. The sample consisted of nine mothers and their children aged 3–5 years, who engaged in daily listening to the tale over a three-week period. Data collection (189 diaries and semi-structured interviews) allowed monitoring of four indicators: relaxation, well-being, affectivity, and body-related verbalizations. The analysis revealed that enjoyment was the most frequent indicator, consistently present across observations, and that relaxation increased*

over time ( $p < .05$  between the first and third week). Affective expressions remained stable (about 60% of entries), while body-related verbalizations showed greater intra-subject variability ( $CV\% \approx 42$ ). An unexpected yet recurring result was the transformation of the tale into a tactile experience, spontaneously requested by the children, highlighting the body's role as a co-author of the narrative.

**Key-words:** body awareness, embodied learning, interoception, narrative pedagogy, preschool education.

## RESUMEN

La pedagogía del cuerpo asigna hoy un papel central a la dimensión corporal, que apoya el desarrollo cognitivo, emocional y relacional en la infancia. El presente estudio tuvo como objetivo probar una intervención basada en la narración de cuentos para ayudar a los niños a “habitar su cuerpo”, utilizando la metodología Sincrony, que enfatiza la conciencia corporal como vía hacia la conciencia y el aprendizaje. El cuento, titulado “Mariella la mariquita busca casa”, fue diseñado para guiar a los niños en la exploración corporal a través del canal interoceptivo, mediado por la voz de un adulto. La muestra estuvo compuesta por nueve madres y sus hijos de entre 3 y 5 años, quienes escucharon diariamente el cuento durante un período de tres semanas. La recopilación de datos (189 diarios e entrevistas semiestructuradas) permitió el seguimiento de cuatro indicadores: relajación, bienestar, afectividad y verbalizaciones corporales. El análisis reveló que el disfrute fue el indicador más frecuente, presente de manera consistente en todas las observaciones, y que la relajación aumentó significativamente ( $p < .05$  entre la primera y la tercera semana). Las expresiones afectivas se mantuvieron estables (alrededor del 60% de los registros), mientras que las verbalizaciones corporales mostraron mayor variabilidad intra-sujeto ( $CV\% \approx 42$ ). Un resultado inesperado pero recurrente fue la transformación del cuento en una experiencia táctil, solicitada espontáneamente por los niños, lo que resalta el papel del cuerpo como coautor de la narrativa.

**Palabras clave:** conciencia corporal, aprendizaje incorporado, interocepción, pedagogía narrativa, educación preescolar.

## INTRODUCTION

In recent years, the pedagogy of the body in early childhood has undergone a significant evolution, fueled by a growing dialogue between affective

neuroscience, somatic and aesthetic approaches to education, and embodied narrative practices. This educational paradigm, interdisciplinary and profoundly innovative, recognizes the child's body as an active and generative subject: a source of sensation, knowledge, expression, and relationship, constantly interacting with the educational environment, the adult voice, and the symbolic forms of storytelling (Bondioli & Savio, 2020; Vecchi, 2010).

First and foremost, embodied cognition provides an epistemological framework that transcends the traditional mind-body dichotomy. Recent studies, such as that by Cuccaro et al. (2025), show that teacher training workshops based on the “Embodied Cognition-Based approach” can foster deep reflection on professional and relational identity, enhancing self-awareness and situational competence. Rooted in the paradigm of Clark (1999), Lakoff (1999), Varela (1991), and Shapiro (2019), this approach proposes a fertile integration of pedagogy, bodily experience, and reflective practice, elements now widely recognized as essential for a truly integrated and embodied form of education. At the same time, the literature on embodied literacies emphasizes the communicative value of the body from early childhood: gesture, posture, rhythm, gaze, and non-verbal sounds are considered forms of early literacy through which meaning is constructed multisensorially (Rowell & Pahl, 2015).

On the neuroscientific and psychomotor front, there is growing evidence for the crucial role of movement and bodily play in emotional and interoceptive regulation. For example, the work of Meireles Santos da Costa et al. (2024) clearly demonstrates how early motor exploration, supported by pedagogically meaningful environments, contributes to the emergence of reflective and cognitive thinking in the early years of life. In line with this evidence, embodied narrative practices are emerging in which voice, gesture, and posture act as tools for embodied literacy, giving form to meaningful communicative and relational experiences from early childhood (Sgambelluri & De Domenico, 2022). In these contexts, embodied storytelling finds a resonant environment where gestures, voice rhythm, and bodily movement interact with space and educational relationships. In the Italian educational landscape, Gamelli's (2011) “pedagogy of the body” still has significant impact, defining corporeality as “thought-body-emotion”, a transversal component of educational experience deeply rooted in phenomenological (Merleau-Ponty, 2012), cogniti-

ve (Varela et al., 1991), and pedagogical (Piaget, 1972) paradigms.

The embodied approach thus takes shape as both an operational and reflective paradigm in which the body plays an epistemic and narrative role, already deeply embedded in autobiographical and pedagogical dimensions. This convergence of theoretical and practical insights guides the design of embodied narrative experiences for early childhood. These experiences integrate body, sound, voice, space, and storytelling within the framework of imaginative story-based workshops, where the story is not merely read but becomes a multisensory experience that passes through the child's body. Likewise, the presence of the adult voice, modulated in tone, rhythm, and silence, becomes a co-constructive element in an “embodied dialogue”, with powerful regulatory and relational potential. In this perspective, international contributions have also emphasized the formative value of literary reading in early childhood, understood as a cultural and relational practice (Colomer, 2005). Also Spanish research has further highlighted how oral narration in preschool settings fosters both cultural identity and affective bonding (Fernández, 2012), while recent studies also explore the integration of digital tools to enhance children's narrative engagement and competence (Moral Pérez & Piñero, 2022). Another relevant contribution comes from movement science: the recent Sincrony methodology highlights the importance of stimulating the body-mind system through proprioceptive listening (Debernardi, 2008; Fogliata et al., 2024).

It is precisely from this methodology, specifically from the use of its ‘Inventory’ technique aimed at developing proprioception in motor science, that the tale “*Mariella the Ladybug Looks for a Home*” was born: a narrative tool that leads the child through an imaginative bodily journey, in which the protagonist explores various “body zones” (hands, feet, breath, trunk), inviting the child to feel them from within. Mariella thus becomes a symbolic medium to help children perceive their bodies from the inside. The objective is twofold: to foster the development or maintenance of proprioceptive awareness, the capacity to “feel oneself from within”, and to promote an educational relationship based on harmony, empathy, and self-reflection, which are essential elements for learning in the 3–5-year age range.

The tale “*Mariella the Ladybug Looks for a Home*” fits into this theoretical and practical framework as an embodied educational device, aiming to redefine the

child's body as a space of knowledge, relationship, and presence. Through proprioceptive listening guided by the adult voice, the story supports the child's sensory and emotional integration, fostering an early form of bodily literacy and co-constructed interpersonal regulation (Trevarthen & Delafield-Butt, 2017). This study aimed to examine whether guided listening to this tale, facilitated by an adult's voice and structured according to the principles of proprioceptive listening outlined in the Sincrony method, could influence the mother-child relationship in children aged 3–5. A secondary aim was to analyze the emerging bodily and emotional signals during the listening sessions to assess whether the narrative could support inner awareness and relational cohesion. In keeping with an embodied and phenomenological perspective, the intention was not to produce generalizable outcomes, but to generate exploratory insights into how children and mothers experience bodily awareness, affective regulation, and relational cohesion during repeated listening sessions.

## MATERIALS AND METHODS

This study adopted an exploratory qualitative approach with descriptive and interpretative aims, consistent with an embodied and narrative theoretical framework. The study was conducted in Italy, within an urban setting characterized by mixed socio-cultural profiles. Families were recruited through a preschool institution located in a suburban residential area, which served as a reference point for early educational activities in the community. This context was selected because it reflects an everyday environment where families engage in routine educational practices, making it possible to observe how embodied storytelling can be integrated into familiar and domestic spaces. The choice of children aged 3–5 years was motivated by the developmental significance of this stage, in which proprioceptive awareness, emotional regulation, and narrative imagination are rapidly evolving and particularly sensitive to educational interventions that integrate body and voice.

The research design was inspired by the “research-as-formation” methodology (Mortari, 2007), which values the transformative potential of educational experiences as lived and narrated by participants. The sample consisted of nine volunteer mothers, all living in urban areas in northern and central Italy, each with a child aged 3 to 5 years. To ensure the homogeneity and reliability of the sample, specific inclusion and exclusion criteria were adopted. Mothers were eligi-

ble if they had at least one child aged between 36 and 72 months, were willing to participate for the entire three-week duration of the study, and agreed to complete the narrative diary and take part in the semi-structured interview. Exclusion criteria included the presence of diagnosed developmental, neurological, or language disorders in the children, as well as significant health conditions that could interfere with daily listening routines. This framework allowed the study to focus on typically developing children within a natural family context, ensuring that observed effects could be attributed primarily to the embodied storytelling intervention.

Participants were recruited through an informal invitation circulated in parenting-related educational contexts. Inclusion criteria required that participants: (1) be the mother of a child aged between 36 and 72 months; (2) commit to listening to the tale daily with their child for a minimum of three weeks; and (3) agree to complete a narrative diary and take part in a semi-structured interview. Each mother received a participation package that included:

- An audio file of the tale “*Mariella the Ladybug Looks for a Home*”, professionally narrated with

careful attention to rhythm, pauses, and tone;

- A short educational guide with instructions on how to set the bodily and environmental context (e.g., body posture, soft lighting, silence);
- A structured narrative diary with open-ended questions for daily entries.

Mothers were invited to play the audio tale once per day, preferably in the evening before bedtime, during a moment of shared calm. This choice embedded the storytelling within a daily closure ritual, promoting focused and undisturbed listening. The tale, approximately 12 minutes long, was designed to guide the child through conscious bodily exploration mediated by the adult’s vocal presence, using simple, rhythmic language as *Mariella the Ladybug* journeys through various “body stops.” (see the complete text of the tale used in the study is provided in Appendix A).

Mothers were asked to listen to the audio multiple times before beginning the activity in order to internalize the pace and become familiar with expressive vocal delivery. The aim was to encourage an embodied and relational narration, in which the adult’s

body would be engaged in transmitting the story’s sensory content. Each mother’s expressive abilities and concerns were assessed in advance by an educator affiliated with the project. The diary included prompting questions to encourage non-directive observational reflection throughout the three-week period. Mothers recorded daily observations on bodily attitudes, emotional reactions, spontaneous postures, and the relational quality of the storytelling moment. (see the complete list of guiding questions provided to mothers is available in Appendix B).

The prompts were designed to allow subjective expression, avoiding predefined coding schemes, in accordance with a phenomenological-hermeneutic approach. At the end of the intervention, each mother participated in a semi-structured interview lasting approximately 40 minutes, conducted online by the research team. Interviews were transcribed verbatim and subjected to qualitative analysis. Data were analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), beginning with inductive open coding, followed by the identification of emergent patterns and the definition of interpretive categories. Triangulation across sources (diaries and interviews), across researchers, and through constant comparison with the theoretical framework helped ensure reliability and interpretive coherence. Alongside the open-ended narrative questions, mothers were provided with short example sentences to help them describe their child’s behaviors in a comparable way (e.g., “My child seemed calm and still while listening,” “My child smiled or laughed during the story”). These were not presented as a formal scale to the participants, but during the analysis the research team used them as reference anchors to quantify the frequency of behaviors on a 5-point scale. Almost all mothers spontaneously referred to these examples in their diaries, which facilitated coding consistency across dyads (see Table 1).

The entire process was conducted in accordance with ethical guidelines, including informed consent from participants, anonymization of data, and protection of privacy.

## RESULTS

### Statistical considerations and power

Before presenting the results, it is important to acknowledge the statistical power of the study. A post-hoc sensitivity analysis was performed using G\*Power 3.1 for a repeated-measures ANOVA with three time points (within-subjects factor,  $\alpha = 0.05$ ). With  $n = 9$  dyads, the power achieved was 0.42 to detect a mode-

rate effect size ( $f = 0.25$ ). This indicates that the study was underpowered to detect effects smaller than large magnitudes. Therefore, the quantitative results should be interpreted as exploratory trends intended to complement the qualitative analyses rather than provide confirmatory evidence.

### Rationale for ANOVA-RM

All analyses were performed using IBM SPSS Statistics, version 29.0, which was used for descriptive statistics (means, standard deviations, coefficients of variation), repeated-measures ANOVA, and correlation analysis. Although the small sample size could have suggested the use of non-parametric approaches such as the Friedman test, repeated-measures ANOVA was retained to remain coherent with the fully within-subject design and to allow estimation of effect sizes and temporal trends. Results are therefore interpreted cautiously, acknowledging the exploratory character of the study and its limited statistical power. First, the study design was fully within-subjects with three repeated time points, making ANOVA-RM the most appropriate tool to model time-related effects while accounting for intra-individual variance. Second, the diary-based data, although ordinal in origin, were transformed into quasi-continuous scores through frequency anchoring (e.g., assigning mean frequency values from 1–5 anchors), and Shapiro–Wilk tests on aggregated indicators did not reveal strong deviations from normality. Thus, ANOVA-RM was considered acceptable and provided interpretable outputs (e.g., effect sizes, temporal trends) that complemented the qualitative findings.

### Analytical steps

To ensure the reliability and transparency of the quantitative processing, the following analytical steps were adopted. All diary entries ( $n = 189$ ) and interview transcripts were processed using a mixed-methods approach that combined quantitative and qualitative analyses. Two independent educators coded all diary entries to identify four main observable indicators: relaxation (postures, calm behavior, slow breathing); affection (physical contact, hugs, eye contact), body comments (child verbal references to body parts); enjoyment (smiles, laughter, request for repetition). Inter-rater reliability was evaluated on a random sample of 40 entries, yielding a Cohen’s kappa of 0.84, indicating excellent agreement. Discrepancies were resolved by consensus. For each mother–child dyad, mean ( $\pm$ SD) values over 21 days and the coef-

Dimension / Area	Example sentences provided to mothers	Analytical reference (researcher coding)
<b>Relaxation</b>	My child seemed calm and still while listening. My child breathed more slowly during the story.	1 = no signs of relaxation 5 = strong signs of calm, relaxation maintained throughout the story
<b>Enjoyment</b>	My child smiled or laughed during the story. My child asked to hear the story again.	1 = no enjoyment 5 = repeated, explicit signs of enjoyment (smiling, laughing, verbal request)
<b>Affection</b>	My child wanted to hug me or lie close while listening. My child looked for eye contact with me.	1 = no affectionate gestures 5 = sustained affectionate contact throughout the story
<b>Body comments</b>	My child said something about their body (e.g., “I feel my feet,” “My tummy is moving”). My child pointed or touched the body part mentioned in the story.	1 = no body-related comments 5 = multiple and spontaneous body-related verbalizations or gestures

Tab. 1 - Example sentences provided to mothers as descriptive anchors and their analytical use as reference points for coding (non-distributed Likert scale).

**Methodological note:** The example sentences were provided to mothers only as narrative aids, not as a formal rating scale. During data analysis, the research team retrospectively used these sentences as anchors to assign frequency scores on a 5-point scale. Almost all mothers spontaneously referred to the examples in their diaries, which facilitated consistency of coding across dyads.

ficient of variation (CV%) as a measure of intra-dyad variability were calculated (see Table 2). Additionally, overall mean  $\pm$  SD and CV% for each indicator were calculated across all dyads (see Table 3). Weekly trends were analyzed using repeated-measures ANOVA (ANOVA-RM) to evaluate changes over time. Mauchly's test of sphericity was checked, and Greenhouse-Geisser correction was applied when necessary. To assess whether maternal vocal expressivity (scored 1–5 before the intervention) was associated with the frequency of indicators, Pearson's correlation coefficients ( $r$ ) were computed (see Table 4). No substantial correlations were found (all  $r < 0.10$ ). Only a descriptive trend suggested that higher maternal expressivity was accompanied by more affective moments, but this was not statistically significant.

### Qualitative thematic analysis

Descriptive inspection of effect sizes suggested small-to-moderate improvements for relaxation ( $\eta^2 = .18$ ) and enjoyment ( $\eta^2 = .21$ ) across weeks, although statistical significance should be interpreted cautiously given limited power. Interviews were analyzed using Braun & Clarke's (2006) six-phase framework: familiarization, initial coding, theme development, revision, naming, and final reporting. Themes were

triangulated with diary data and theoretical references to embodied pedagogy. Three overarching themes emerged: increasing bodily awareness, emotional engagement and rituality, maternal expressivity as a mediator of child response.

## DISCUSSION

The overall analysis of the diaries and interviews ( $n = 189$  daily entries; 9 final interviews) revealed a general pattern of increasing bodily and emotional engagement among children during the three weeks of daily listening to the tale "Mariella the Ladybug Looks for a Home". As shown in Table 3, the most frequently observed indicator was Enjoyment ( $M = 3.12 \pm 0.88$ ;  $CV\% = 28.2$ ), followed by Relaxation ( $M = 2.81 \pm 0.93$ ;  $CV\% = 33.0$ ). The relatively low coefficient of variation (CV%) for enjoyment suggests that pleasure-related behaviors were consistently observed in nearly all children, indicating that the story was generally experienced as positive and enjoyable. Relaxation, while reported less frequently, showed a slightly higher variability ( $CV\% = 33.0$ ), pointing to individual differences in children's ability to enter a state of bodily calm during listening. This finding aligns with mothers' reports, who described some children as more physically active or movement-oriented and

Indicator	Mean $\pm$ SD	CV%
Relaxation	2.81 $\pm$ 0.93	33.0
Affection	2.27 $\pm$ 0.73	32.3
Body Comments	1.76 $\pm$ 0.74	41.9
Enjoyment	3.12 $\pm$ 0.88	28.2

Tab. 3 - Overall statistics.

Indicator	Pearson's $r$
Relaxation	-0.12
Affection	0.04
Body Comments	-0.02
Enjoyment	0.08

Tab. 4 - Correlation analysis.

less inclined to remain in a relaxed posture.

The indicator Body Comments ( $M = 1.76 \pm 0.74$ ;  $CV\% = 41.9$ ) showed the greatest intra-dyad variability. This suggests that not all children responded in the same way when verbalizing body-related references. Such variability is plausible given the heterogeneity in language development and body awareness in children aged 3–5: some children spontaneously used body-related terms, while others did not. Affection ( $M = 2.27 \pm 0.73$ ;  $CV\% = 32.3$ ), which included gestures of physical contact and affective interactions, occurred with intermediate frequency and relatively consistent distribution across dyads. Interestingly, mothers with more expressive vocal delivery tended to report more frequent affective moments, suggesting that the adult's emotional involvement may facilitate the child's physical closeness during listening. A particularly unexpected but recurring finding, reported in 100% of cases, was that children explicitly requested the story to be "done on their body," transforming vocal listening into a shared tactile experience.

This occurred from the very first session and continued throughout the three-week intervention. This behavior suggests that preschool storytelling may require a bodily extension that gives sensory concreteness to language (Rowell & Pahl, 2015). Another commonly observed theme in the diaries concerned

the "navel stop" in the tale. When this body part was mentioned, many children displayed less centered responses, such as shifting positions, unstable postures, or curious expressions, but lacked a clear internal sensation associated with the area. Mothers reported that during this moment, children seemed to "listen" to the named part without being able to associate it with a specific internal feeling, as they did with hands, feet, or head.

### Limitations and Future Directions

This study has several limitations that should be acknowledged. First, the small sample size ( $n = 9$  mother-child dyads) restricts the generalizability of the findings. The results provide rich descriptive insights, but they should be interpreted with caution given the exploratory and qualitative design. Accordingly, findings are intended to inform future research directions rather than provide definitive evidence. Second, the sample was composed exclusively of Italian, urban-based families, which means that cultural and socio-economic diversity was limited. This homogeneity reduces the possibility of understanding how embodied storytelling might function across different contexts or family practices. Third, the study relied primarily on maternal reports through diaries and interviews, which may have introduced subjective

Mothe r	Relaxatio n (Mean $\pm$ SD )	CV %	Affection (Mean $\pm$ SD )	CV %	Body Comment s (Mean $\pm$ SD )	CV %	Enjoyment (Mean $\pm$ SD )	CV %
M1	2.67 $\pm$ 0.97	36.2	2.48 $\pm$ 0.60	24.3	1.52 $\pm$ 0.68	44.6	3.48 $\pm$ 0.81	23.4
M2	2.95 $\pm$ 0.67	22.7	2.19 $\pm$ 0.68	31.0	1.62 $\pm$ 0.80	49.7	3.29 $\pm$ 0.85	25.7
M3	2.62 $\pm$ 0.92	35.2	2.14 $\pm$ 0.73	33.9	1.67 $\pm$ 0.73	43.8	3.33 $\pm$ 0.66	19.8
M4	2.90 $\pm$ 1.09	37.6	2.33 $\pm$ 0.80	34.1	1.90 $\pm$ 0.62	32.8	3.19 $\pm$ 0.68	21.3
M5	2.95 $\pm$ 0.92	31.2	2.29 $\pm$ 0.64	28.2	1.90 $\pm$ 0.70	36.8	2.76 $\pm$ 1.00	36.0
M6	2.86 $\pm$ 0.73	25.5	2.19 $\pm$ 0.81	37.1	1.71 $\pm$ 0.72	41.8	2.95 $\pm$ 0.97	33.0
M7	2.90 $\pm$ 1.26	43.4	2.29 $\pm$ 0.96	41.8	1.90 $\pm$ 0.77	40.3	3.10 $\pm$ 1.04	33.7
M8	2.90 $\pm$ 0.70	24.1	2.43 $\pm$ 0.60	24.6	1.76 $\pm$ 0.83	47.2	3.14 $\pm$ 0.79	25.2
M9	2.52 $\pm$ 0.98	38.9	2.10 $\pm$ 0.77	36.7	1.86 $\pm$ 0.79	42.7	2.86 $\pm$ 0.96	33.7

Tab. 2 - Dyad summary.

bias, as mothers could have over- or under-reported children's reactions based on their own interpretations. Finally, the absence of a control group does not allow us to disentangle the specific contribution of the tale from other contextual factors such as routine bedtime interactions, maternal expressivity, or parallel developmental changes occurring in children.

Future research could address these limitations by recruiting larger and more diverse samples, including fathers, caregivers, and educators to broaden the relational scope of embodied storytelling. Cross-cultural studies would be particularly valuable to investigate how different educational traditions and parenting practices influence the reception and effectiveness of embodied tales. Methodologically, integrating quantitative tools, such as physiological measures of relaxation (e.g., heart rate variability, skin conductance) or standardized scales of emotional regulation and language development, would complement diary and interview data, providing stronger evidence of the tale's impact. Additionally, the inclusion of a control group, exposed to either non-embodied stories or no intervention, would allow for a clearer attribution of effects. Finally, longitudinal studies could examine whether early embodied storytelling has lasting effects on children's proprioceptive awareness, narrative imagination, and relational competence in preschool and beyond.

## CONCLUSIONS

The experience narrated in "*Mariella the Ladybug Looks for a Home*" demonstrated that an embodied fairy tale, integrated into the home setting with modulated adult voice and ritualized context, can serve as a powerful tool for promoting early multisensory body literacy. Additionally, the spontaneous request for physical contact clearly underscores the importance of touch in proprioception, in line with recent literature (McGlone et al., 2014), and shows that tactile sensory integration is crucial for supporting cognitive processes (Cowie et al., 2016).

The observed difficulty in perceiving the navel aligns with research on body schema development: the representation of the torso as the body's center emerges later in development, as the body schema progresses from external to internal areas (Assaiante et al., 2014), consistent with distal-to-proximal development models (Bremner et al., 2012). To address this weaker representation of the body's core, future studies may consider a refined narrative intervention, such as the introduction of a symbolic "swing"

connected to the navel, upon which Mariella rests during the tale. This liminal metaphor could activate both motor and perceptual experience, transforming a neutral narrative moment into a rich opportunity for learning and body schema development. From a pedagogical perspective, this tale aligns with approaches such as the Reggio Emilia philosophy, where the child is seen as an active explorer through "100 languages", voice, gesture, space, imagination, and movement are all tools of expression and meaning (Bobbio, 2020; Morelli et al., 2021). However, this project places additional emphasis on the somatic and sensory dimensions (Vossoughi et al., 2015). The results should be understood as exploratory indications that can guide further investigations rather than as conclusions intended for broad generalization. This research ultimately suggests that the tale can function as an invitation to inhabit and feel oneself, weaving together voice, touch, and imagination into a form of embodied learning that, by its very nature, requires contact.

## ETHICAL CONSIDERATIONS, FUNDING, AND CONFLICTS OF INTEREST

The study was conducted in full compliance with the ethical principles of the Declaration of Helsinki and the ethical guidelines for educational and psychological research. All participants were informed about the aims, procedures, and voluntary nature of the study, and written informed consent was obtained from each mother prior to participation. Anonymity and confidentiality of data were strictly preserved, and all identifying information was removed during transcription and analysis. No minors were directly involved in providing data, as all observations and reports were mediated through the mothers.

The authors declare that they received no financial support, institutional grants, or external funding for the research, authorship, and/or publication of this article.

The authors declare no conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

## APPENDIX A

### "Mariella the Ladybug Looks for a Home"

Once upon a time, there was a very small ladybug, with shiny wings and seven black spots that she loved so much.

Her name was Mariella.

Mariella was flying peacefully, when a big gust of wind teased her:

"Fffffffwwwooooooosh..."

Mariella spun, spun, spun through the air... how fun!

Until she landed — plop! — on something warm and furry.

It was Bruno the Bear!

A big, quiet little bear, sleeping happily.

Mariella looked around.

"Maybe, maybe... I could build my new little house here and sleep peacefully?" she thought.

She walked slowly along his thigh.

But...

"Oh no! The fur here is too rough... I wouldn't be comfortable!"

**To the child:** Can you feel your thighs? Are they like Bruno the Bear's?... Are they soft?... Are they furry?

Mariella then climbed further down, along the leg.

The fur was thinner, but still the bear's rough skin!

She sighed. "Too hard here too. This is not the home I'm looking for."

**To the child:** Can you feel your legs? What are they like? Are they soft, or are they like Bruno the Bear's?

She kept walking... until she reached the foot.

She touched it gently with her little paws — it was very still...

"Oh! What tickles I'll give poor Bruno with my little paws!" Mariella laughed.

"No, I can't sleep here!"

**To the child:** Can you feel your foot? Is your foot also still, just like Bruno's? Can you really feel it, down there at the end of your body?

Mariella spread her wings and flew gently so as not to wake Bruno.

She landed on his neck.

"Oh... Here it's calm... but every now and then a warm breath passes by — it would wake me up! I can't build my house here."

**To the child:** And you? Can you feel your neck? Is it calm like Bruno the Bear's, or does it move a little even when you're asleep?

"Maybe I should try... on the other side!" said Ma-

riella.

She spread her little wings and flew slowly.

She went down, down, down along Bruno's chest...

Until she reached his belly.

Mariella stopped.

And there she saw it:

a small round hole that rose... and fell. Right above Bruno's big tummy.

Up... and down... up... and down...

It was the navel.

"What a wonder!" said Mariella, enchanted.

"This is... a cradle! My cradle!"

She nestled right there.

Closed her wings.

Rested her little head.

"Here, tomorrow, I will build my home!"

Up... and down... up... and down...

And she fell asleep.

**To the child:** And you? Can you feel your cradle going up and down like Bruno the Bear's?

Up... and down... up... and down...

Shhhhhh...

Goodnight, Mariella.

Shhhhhh...

Goodnight, ::::: [child's name].

Shhhhhh...

Goodnight, sweet body, my home!"

## APPENDIX B

### Narrative Diary and Guiding Questions

The narrative diary provided to the participating mothers was designed as a reflective tool to record daily observations during the three weeks of storytelling with their children. It contained open-ended guiding questions intended to support non-directive, descriptive, and phenomenological reflection.

The diary was divided into four thematic areas:

- Bodily attitudes and relaxation

What body posture did your child assume while listening to the tale?

Did you notice signs of relaxation (e.g., slower breathing, calmer movements, stillness)?

Were there moments of tension, restlessness, or discomfort? Please describe them.

- Emotional reactions and affectivity

What emotions did your child express during or after the story (e.g., joy, calmness, sadness, excitement)?

Did your child seek physical closeness (e.g., hugs, contact, lying down together)?

How did you feel during this shared moment?

- Spontaneous verbalizations and bodily awareness

Did your child make comments about their own body (e.g., “I feel my feet,” “My tummy is moving”)?

Were there questions, remarks, or imaginative associations connected to the body parts mentioned in the tale?

Did the child use words or gestures to represent sensations?

- Relational quality and rituality

How would you describe the atmosphere of the storytelling moment?

Did you perceive it as a ritual (e.g., repeated in the same way, creating a sense of expectation)?

Did you notice changes over time in how the child anticipated or asked for the story?

- General reflection space:

At the end of each daily entry, a blank section was left for free notes, allowing mothers to record unexpected events, metaphors, drawings by the child, or personal reflections on the mother–child interaction.

## AUTHOR CONTRIBUTIONS

**A. Fogliata:** Conceptualizzazione, metodologia, investigazione, analisi formale, cura dei dati, scrittura – stesura originale, scrittura – revisione e editing, visualizzazione, project administration.

**M. Mazzella:** Scrittura – revisione e editing, validazione, cura dei dati, supporto metodologico e analitico.

**A. Ambretti:** Supervisione.

## REFERENCES

Assaiante, C., Barlaam, F., Cignetti, F., & Vaugoyeau, M. (2014). Body schema building during childhood and adolescence: A neurosensory approach. *Neurophysiologie Clinique*, 44(1), 3–12. doi: 10.1016/j.neucli.2013.10.125.

Bobbio, A. (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una “nuova” idea di bambino. *RELADEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2), 85–93. <https://doi.org/10.32043/gsd.v7i3.988>

Bondioli, A., & Savio, D. (2020). *Corpi narranti: Educare alla corporeità nella scuola dell'infanzia*. Carocci. ISBN 9788843090983

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Bremner, A. J., Holmes, N. P., & Spence, C. (2012). The development of multisensory representations of the body and of the space around the body. In *Multisensory Development* (pp. 97–106). Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199586059.003.0005

Clark, A. (1999). Being there: Putting brain, body, and world together again. *MIT Press*. ISBN 0-262-03240-6

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica. ISBN 9789681687337

Cuccaro, A., Gentilozzi, C., & Maulini, C. (2025). Beyond the teacher’s desk: neuroscience, the body and narrativity in teacher training. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9(1). <https://doi.org/10.32043/gsd.v9i1.1328>

Debernardi (2008) *Sincrony movements education. Rededizioni*. Italy.

Fernández, R. (2012). La narración oral en el aula de educación infantil (Trabajo fin de grado). *Universidad Internacional de La Rioja*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/490>

Fogliata, A., Tardini, S., & Ambretti, A. (2024). Integrating ICT and proprioceptive learning in sports science education: The Synchrony methodology. *Italian Journal of Educational Technology*, 32(3). <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1345>

Gamelli, D. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina Editore. ISBN 978-8860303998

McGlone, F., Wessberg, J., & Olausson, H. (2014). Discriminative and affective touch: sensing and feeling. *Neuron*, 82(4), 737–755. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2014.05.001>

Meireles Santos da Costa N, de Jesus de Andrade J, Campos Tolentino de Lima AP (2024). *Babies in the Corporeal Turn: The Cognitive Em-*

*bodiment of Early Motor Development and Exploration in the Brazilian Context of Early Childhood Education*. *Eur J Psychol*. 104-115. doi: 10.5964/ejop.12143.

Merleau-Ponty, M. (2012). *Fenomenologia della percezione* (trad. it. di A. Bonomi). *Bompiani*. (Ed. originale 1945). ISBN 978-8845253560

Moral Pérez, M. E., & Núñez Piñeiro, M. R. (2022). Producción de narraciones orales con una app en educación infantil: Análisis del engagement y la competencia narrativa. *Digital Education Review*, 41, 68–89. <https://doi.org/10.1344/der.2022.41.68-89>

Morelli, I., Colacino, M., & Gillet, A. (2021). L’approfondimento come partecipazione a contesti significativi: L’esperienza del Reggio Emilia Approach alla luce dei contributi di Maria Montessori e John Dewey. *IUL Research*, 2(4), 82–92. <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.155>

Mortari, L. (2007). *Ricercare e formare. Il pensiero pedagogico nella formazione*. Carocci. ISBN 978-88-430-9847-7

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. *Basic Books*. (Ed. or. 1966: *La psychologie de l'enfant*)

Rowell, J., & Pahl, K. (Eds.). (2015). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (1st ed.). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315717647>

Sgambelluri, R., De Domenico M.G. (2022). The Self-Narrating Body: the Kamishibai theatre as an educational “good practice”. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 134-145 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-10>

Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition* (2nd ed.). *Routledge*. ISBN 9781138746992

Trevarthen, C., & Delafield-Butt, J. T. (2017). Intersubjectivity in the imagination and feelings of the infant: Implications for education in the early years. *Mind, Culture, and Activity*, 24(1), 3–11.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. *MIT Press*. DOI:10.29173/cm-plct8718

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ate-liers in Early Childhood Education*. *Routledge*. DOI:10.4324/9780203854679

Vossoughi, S., Escudé, M., Kitundu, W., & Espinoza, M. L. (2021). Pedagogical “Hands and Eyes”: Embodied learning and the genesis of ethical perception. *Anthropology and Education*

*Quarterly*, 52(2), 135–157. <https://doi.org/10.1111/aeq.12382>

# The Role of Music in Early Childhood Education: A Comparative Literature-Based Analysis between Italy and Spain

Graziella Falcone

Dipartimento di Health Science, Universidad de Burgos – SPAIN

Vincenzo Galatro

eCampus University, Novedrate (Co)- ITALY

## ABSTRACT

The article examines how children construct their first meanings through music, using interdisciplinary research and specific policy guidelines from Italy and Spain. The research investigates how songs, rhymes, lullabies, body movements, and musical storytelling help children practice storytelling sequences while developing their sound skills, word knowledge, and their ability to identify and regulate emotions. Research shows that music serves as a comprehensive tool for student development; however, educational institutions employ varied teaching approaches and teacher education programs to deliver music education. The Italian educational system teaches musical values through its curriculum, whereas Spanish music education follows curricular standards and employs team-based teaching approaches. The research enables teachers to instruct students in storytelling methods, as the use of digital technology among children endangers the survival of conventional oral storytelling practices. The educational system needs innovative teaching approaches that integrate teacher development with curriculum design to enable students to develop narrative competencies through musical activities that honour diverse cultural traditions.

**Key-words:** Music Education; Narrative Development; Early Childhood; Cultural Comparison; Socio-Emotional Growth.

## RESUMEN

Basándose en estudios interdisciplinarios y en orientaciones políticas seleccionadas, y centrado en Italia y España, este artículo analiza el papel de la música en la construcción temprana del significado por parte de los niños. Se enfoca en cómo las melodías, las rimas, las nanas, el movimiento y la narración musical pueden ayudar a los niños a practicar estructuras narrativas, fortalecer sus habilidades fonológicas y léxicas y desarrollar la capacidad de identificar, expresar y regular las emociones. La comparación de perspectivas muestra lo que se tiene en común y lo que diferencia a la música como recurso para el desarrollo integral, así como las diferencias en su integración en las instituciones, en la visibilidad curricular y en la preparación del profesorado. En Italia, las tradiciones suelen vincular las experiencias musicales con la transmisión de valores. En cambio, en España la enseñanza suele llevarse a cabo mediante el currículo y la colaboración. Hoy muchas tradiciones orales se están perdiendo y los niños usan lo digital desde muy pequeños. El artículo señala que es importante buscar nuevas formas de enseñar para que la narración siga siendo una parte fun-

*damental del aprendizaje. Hay que ver cómo afecta esto a la formación de los profesores, al diseño de los planes de estudio y a las políticas que apoyan la competencia narrativa mediante prácticas musicales que valoren la cultura.*

## INTRODUCTION<sup>1</sup>

Early childhood education (ECE) is greatly enriched by music, which helps children develop language skills and articulate their emotions and fosters social connections during this pivotal developmental phase. The use of musical activities, such as singing, rhythmic activities, movement, and musical storytelling, by children in educational settings enables them to create meaning through their cultural expressions during play.

This paper offers a comparative, literature-based analysis of the role of music in early childhood education in Italy and Spain.

Music functions as an educational resource that enables children to develop their narrative abilities and social and emotional skills, in addition to its musical significance. This paper offers a comparative study of music education for young children across the Italian and Spanish educational systems, using literary materials for analysis.

The research draws on socio-cultural and constructivist principles of early childhood learning, which view artistic activities as tools that enable children to create meaning while building their identity and social abilities. The framework treats music as a symbolic cultural language that children use to understand their experiences, extending beyond its musical value. Music operates as an independent storytelling system that structures human experiences through its rhythmic patterns, repetitive musical motifs, and symbolic elements, according to this perspective.

This perspective supports an approach to early childhood education through storytelling, as music functions as a narrative system.

The research is based on socio-cultural and constructivist principles of early childhood learning, which recognise artistic activities as tools that help children create meaning and develop their identity and

social skills. The framework views music as a symbolic cultural language that children use to make sense of their experiences, and it extends beyond its aesthetic value. Music functions as an independent narrative system that organises human experience through its rhythmic patterns, recurring elements and symbolic content according to this perspective. The approach to early childhood education through storytelling is supported by this perspective, as music functions as a narrative system. The research investigates how music programs are presented and implemented across two national systems, rather than generating new experimental data. The research integrates theoretical knowledge with policy documents and documented teaching methods to demonstrate how musical activities support children's narrative skills and emotional development, shaped by influences from cultural and educational systems. The research employs comparative analysis as its primary analytical approach. The two nations, Italy and Spain, share musical traditions and employ similar methods for teaching young children. However, they implement music curriculum integration through teacher training and educational programs in different ways. The research organises an evaluation of these educational settings, demonstrating their common characteristics and individual methods of instruction and policy-making. The discussion contains three linked sections which structure its information. The research begins by examining the role of music education in the early childhood education systems of Italy and Spain. The research investigates three essential domains: teacher education programs, policy creation, and their effects. The research establishes its theoretical and comparative limits to achieve a research goal which goes beyond typical descriptive studies of musical practice. It argues that when intentionally integrated into early childhood settings, music can strengthen children's capacity to narrate experience, regulate emotions, and participate meaningfully in social life.

## CULTURAL CONTEXT: ITALY AND SPAIN

Early childhood education follows a musical approach, which Italy and Spain developed through their shared musical heritage. In Italy, cultural musical wealth is evident particularly in folk songs, lullabies, and works by classical composers. The traditions are part of the program, which enables children to link their language and social development to their cultural

background (Serra, 2023). Italian culture values songs known as “canti,” which teach moral values and preserve cultural traditions, while music functions as the primary educational medium for teaching children through narrative. Songs, rhymes, and lullabies serve as short stories that carry cultural traditions while helping children develop their first symbolic abilities. The children receive narrative support through songs that repeat their words in rhythmic patterns, helping them develop phonological awareness and build their sense of identity. The broad regional diversity of Spain is an excellent breeding ground for artistic expressions, such as Flamenco, and makes a colourful setting in which early childhood education can take place. The traditions reflect and speak volumes about the nation's cultural wealth. They offer several different paths through which children can be exposed to and interact with various forms of music and stories (Caamaño Liñares Rodríguez Rodríguez et al., 2023). The Reggio Emilia educational method enables cultural values to guide teaching through music, which serves as an expressive medium through which children learn by doing (Edwards, 2002). The Spanish educational system employs music as an educational resource, enabling students to develop social connections through their shared cultural background (Bogunović, 2024). The Reggio Emilia educational method enables cultural values to guide teaching through music, which serves as an expressive medium through which children learn by doing (Edwards, 2002). The Spanish educational system uses music to foster social bonds, thereby helping students build emotional relationships through their shared cultural heritage (Bogunović, 2024). The two nations use musical elements to preserve their traditional heritage, yet Italy employs music education methods that foster student self-expression, in line with the Reggio Emilia approach. Spain uses its promotion of regional musical traditions to create both collective identity and social unity.

This distinction, although subtle, reflects different historical trajectories in curriculum design and teacher preparation. This section discusses how music education programs established in cultural environments enable children to acquire knowledge as they develop their identities and form connections with their communities. Although both systems recognise music as a vehicle for holistic development, the modalities through which it is institutionalised reveal different pedagogical priorities and structural emphases. Educational approaches that schools use

to determine their teaching methods also establish the fundamental skills that teachers must possess to succeed in their work. The two educational settings share an emphasis on music education, demonstrating that European schools recognise music as a developmental tool for students; however, they employ different teaching methods. The comparative reading adopted here does not aim to establish hierarchical distinctions between the two systems. Rather, it seeks to illuminate how shared pedagogical assumptions are refracted through distinct cultural and institutional configurations, generating differentiated models of musical mediation in early childhood education. The following section investigates how teacher education programs, together with professional development initiatives, help early childhood educators to implement music in their educational practice.

## Training of Educational Personnel in Spain and Italy

Educational staff training is a crucial factor in the effective integration of music into early childhood education in Spain and Italy. Professional development programs in culturally enriched contexts should equip educators with the competencies and insights needed to apply music methodologies effectively to foster linguistic abilities, socioemotional development, and cultural identity among children. The Reggio Emilia approach places the educator as a facilitator of learning. It suggests that environments be conceived to nurture creativity and expression across the arts, with music having a rightful place.

Teacher training includes modules on integrating music into curricula that influence children's cognitive and emotional development. For example, courses may involve techniques of integration, such as songs and musical activities into storytelling, allowing children to discover narrative possibilities through sound and rhythm. The support system provides both language assistance and an environment that helps students maintain their cultural background and home environment through the educator's use of local music and the development of educational content (Massy & Sembiente, 2023). In Spain, in addition to national music styles and practices, the training program offers workshops for teachers on incorporating elements of Flamenco and regional folk songs into their classes (Casal de la Fuente & Gillanders, 2022). Spanish policies encourage collaboration between music teachers and early childhood educators, thereby fostering a multifaceted

1. This contribution is the result of joint work by both authors. Graziella Falcone authored Sections 1–3, while Vincenzo Galatro authored Sections 4–6. Both authors contributed to the conceptual framework of the study, reviewed the manuscript critically, and approved the final version.

approach to enhancing children's educational experiences. The cooperative model enables early childhood education to achieve its shared objectives through social solidarity, emotional expression and cultural appreciation, which music enables (Zamorano-Valenzuela & Serrano, 2024). The two nations actively support teacher development through ongoing training programs that enable teachers to advance their careers. As a result, seminars, workshops, and other collaborative projects are promoted to create a community of practice in which educators can discuss ideas and methods for integrating music into early childhood education. It is in the training of educational personnel, therefore, that a significant determinant of how effectively music can be integrated into early childhood education lies between Italy and Spain. A comparative reading of these pathways suggests a structural distinction: whereas Italian teacher preparation often integrates music within broader artistic and expressive frameworks, Spanish teacher preparation appears to institutionalise music more explicitly within curriculum-oriented modules. The educational methods used in music schools and standard classroom settings differ, influencing teachers to incorporate music into their everyday classroom work. Research shows that music in early childhood education serves as a cultural bond which helps children relate their personal experiences to their growing understanding of community values. The two nations need to establish music-based educational methods that help students build stories while learning social-emotional skills that support their full development. In this regard, teacher education emerges as a decisive arena for safeguarding and renewing narrative-musical traditions within contemporary early childhood services.

The capacity to intentionally design musically mediated storytelling experiences requires specific pedagogical training that integrates cultural heritage, linguistic awareness, and reflective practice.

## MUSIC AND LINGUISTIC DEVELOPMENT

Early childhood education uses music as an educational tool because it supports children's language development. Research shows that music functions as an educational resource which enables children to understand language structure, build their vocabulary and develop their storytelling skills (Pino, Giancola, & D'Amico, 2024). Songs and rhymes, as well as narrative music, which often used complex lingui-

stic structures, were material that the application of which to immediate language learning was apparent.

The lesson includes lullabies and songs which help children discover various sounds and words. These activities support children's ability to discriminate sounds and strengthen early phonological awareness (Caracci, Martel, & Le Normand, 2022). The music-based activities in Contextual foundations serve as tools that help children understand the meaning of verbal and nonverbal communication (Szűcs & Juhász, 2023). In this respect, it is not merely dual but multifaceted, as other aspects of children's future academic development fall within the domain of critical thinking and creativity inspired by the narrative that music can foster.

The "prosodic bootstrapping" hypothesis explains how music affects language education by showing that children use their musical abilities and sense of rhythm to identify speech segments, which helps them learn grammar. Research in neuroscience reveals that children learn to process rhythm and melody through dedicated neural pathways that enable them to retain information and regulate their mental processes and emotional states, and that musical elements relate to brain development in early childhood.

Although much of the empirical literature is international in scope, its pedagogical translation differs within the Italian and Spanish contexts. The Italian educational system enables students to learn language skills through activities which occur in expressive and atelier-based learning areas. The Spanish educational system teaches musical language through curricular frameworks that incorporate music to help students achieve their planned language-learning objectives. The previous section demonstrates how music facilitates the development of early language and narrative skills in children. In contrast, musical activities enable them to share emotions and develop social bonds that underpin early childhood education.

### The Impact of Musical Engagement on Language Acquisition

A fascinating area of early childhood education research in cultural regions such as Italy or Spain comprises the exploration of music and language learning among children. Studies have proven that an environment of active engagement significantly fosters various aspects of children's language development abilities (Arasomwan & Mashiy, 2021), including sensitivity to sounds (auditory awareness),

vocabulary acquisition, and storytelling skills.[3] This section draws on this relation to deepen educators' knowledge about how musical elements can enhance children's language development, enabling them to make informed teaching practices. Music contains melodic elements to which children naturally attune themselves to acquire the sounds and syllables of words better. Research indicates that musical activities—such as singing or playing rhythmic games—enhance children's phonological awareness (Arasomwan & Mashiy, 2021). As there are syllables in words that coincide with the rhythm of a song when spoken aloud, children who acquire speech rhythmically also easily grasp the syllabic structure of words and the idea of breaking them down into segments. When children participate in music and musical activities aligned with their spoken language dialects, focusing on building vocabulary through cheerful, entertaining songs in simple words they enjoy singing along to, new words can be playfully introduced. Songs usually tell stories. Express concepts, thus giving kids the chance to learn about various narrative formats and subjects. Teachers who use songs to teach classroom topics help students connect musical content with their personal experiences, which enhances their understanding of story elements (Vidal & Nordgren, 2024).

Early childhood facilities in Italy and Spain use musical activities to help children learn new words, although they implement these activities through different methods. The Italian musical experience integrates musical performances with educational methods that use exploratory learning to teach expressive skills through improvisation and collaborative storytelling (Falcone & Di Petrillo, 2025). The Spanish educational system teaches musical language through curricular targets that align with established formal learning standards and institutional guidelines. Children learn to speak through two essential musical processes which unite their thinking abilities with their social connections. Early childhood education programs in Italy and Spain use musical activities to teach linguistic skills, making music a fundamental component of communication skill development. Research using theoretical models shows that music serves as a semiotic connection that helps children transition from a physical sense of rhythm to the ability to create verbal narratives. The comparative dimension highlights how this bridge is scaffolded differently across each national context.

## MUSIC AND SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT

The role of music in early childhood education extends beyond its impact on language development. It makes a substantial contribution to children's socioemotional development. Through music, children can connect with and express their emotions. Musical experiences provide opportunities to express and develop emotional intelligence (resilience) (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas, 2017). Children need to learn how to recognise and express their feelings, as well as manage them, through musical activities. It really matters for how they feel overall and how they interact with others. Unlike purely verbal forms of emotional articulation, music allows children to externalise affect through rhythm, melody, and collective participation, thus supporting both individual regulation and shared emotional understanding.

People have long discussed the therapeutic power of music. Gudmundsdottir (2017) examines the benefits of music therapy in educational settings and demonstrates how music helps children manage stress and anxiety symptoms. Children form strong social connections through music activities within the same institution. Additionally, the cultural context shapes much of how children choose to use music to express feelings. In Italy and Spain, songs and lullabies are deeply emotional stories that permit children to establish links between cultural and personal feelings. According to Nijs & Nicolaou (2021), Spanish culture employs canciones de cuna and lullabies to help infants sleep while transmitting cultural traditions and generating positive feelings.

The Italian early childhood education system emphasises children's free expression as they explore their emotions within Reggio-inspired learning spaces. The Spanish musical environment is grounded in individual growth, yet it primarily employs group musical activities to foster common identity and social unity. Where musical activities form part of the curriculum, educators can create environments that provide powerful emotional support, leading to good mental health among children. This implies that it would be beneficial to include music in early childhood education, as it increases children's exposure to both musical and linguistic abilities, which are closely related to their emotional development and the emotional skills they will possess for the rest of their lives.

### Music, Emotional Expression, and Well-being

The elements that encourage recuperation in music's initial utilisation in childhood education are supplementary to amusement and games. They profoundly impact the emotional health and strength of young learners. In both countries, educators are increasingly recognising music as an effective tool for expressing and controlling feelings. This promotes children's social-emotional growth and overall mental well-being. The segment also explores how melody is a therapeutic tool in early childhood environments. This remedy is aided by music and children's ability to understand emotions.

Studies have repeatedly shown that musical activities improve the development of emotional expression and understanding in children. Most children find it easier to pour out their feelings musically than verbally. The examples presented here demonstrate how children can express complex emotions, such as happiness, sadness, and degrees of frustration, with an understanding comparable to or exceeding that conveyed through words, singing, playing an instrument, or simply listening to music (Knapp, 2022).

Music functions as an expressive system which enables people to link their emotional responses to their mental activities.

Educators should implement music therapy in their classrooms to establish safe learning environments which enable students to share their feelings. Music provides a direct means of regulating emotional responses. Educators in ECE settings use music as a calming practice, including playing lullabies and soothing songs, to assist children with daily routine adjustments, particularly during evening hours and during peaceful activities. The action establishes peace in the area while teaching children to regulate their emotions through effective emotional management techniques. Children experience reduced anxiety when calming musical interventions are used because these interventions help them relax and build emotional resilience (Gudmundsdottir, 2017). The two nations employ these educational methods but use different learning approaches for their students. Students at Italian locations can learn to express emotions through music by exploring ateliers and studying aesthetics. In Spanish contexts, musical well-being practices are more commonly aligned with structured classroom routines and collective participation. Children who perform in Italian and Spanish song and musical

traditions experience their cultural heritage through emotional performances (Saccardi, 2023). Italian and Spanish teachers develop strategies to create a safe environment in which children feel free to express and regulate their emotions and to foster social cohesion through musical experiences with children. For this reason, music should be included in early childhood curricula to support children's holistic development and overall well-being.

### Music and Emotional Regulation

Music serves as an official entry point for early childhood primary education because it helps children develop language and cognitive skills and provides emotional support for coping. Recently, detailed values have been documented regarding the management of children's emotional states in early childhood education in Italy and Spain. Children should focus on it as it helps them address various problems. People use music to share their emotions and life experiences, thereby creating a safe environment for them to process them. Children can express their emotions through music by singing familiar songs and playing musical games, which helps them release emotional tension. At the same time, they describe feelings of happiness, sadness and frustration. When children participate in music, they can express and manage their feelings more effectively (Schmid & Rolvsjord, 2021). Music can help children learn how to deal with things. When children participate in music every day, they learn in meaningful ways and develop new strategies for managing emotions. Many people think change is hard. When there is a change, playing calm music helps children feel better. Children may use this skill when they need to deal with feelings later.

Low-tempo music with soft melodies reduces anxiety among preschool children and fosters a general atmosphere of relaxation, thereby increasing their attentiveness to the lesson. This will help preschool children regulate their emotions by providing essential lessons that equip them to cope with future problems. Group musical activities help individuals develop social-emotional abilities that underpin emotional strength. Children participate in group singing activities and musical games, which foster a sense of unity through collective musical experiences. Children build solidarity and strength through musical activities because these activities let them share symbolic meanings with others. The research by Granot et al. (2021). Compared with other early childhood education systems, Italian early

childhood education tends to emphasise music as a space for expressive individualism within communal contexts.

In contrast, Spanish educational settings often highlight music as a structured communal ritual, reinforcing collective emotional synchronisation.

Music should be an essential subject in early childhood education because it provides educational value and is more than an enrichment program. People express their emotions through music, which enables them to build emotional skills that help them connect with others and maintain their mental strength. Music functions as a relational pedagogy which creates affective experiences through common time-based patterns that help children develop their ability to sense synchronisation and distinction and maintain emotional balance with others. The Italian and Spanish cases demonstrate how this relational function is culturally modulated rather than universally standardised.

## CREATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

The educational system for children should adopt innovative teaching approaches that help students develop their creative skills through active musical learning experiences. Teachers in both nations employ different approaches to teaching music in their curricula. New teaching approaches foster creativity and engaged learning processes. Music is not confined to isolated moments of instruction but is progressively embedded within broader experiential and child-centred pedagogies. The educational staff of both nations actively participate in musical events. Children develop their musical creativity through practical activities, including music-making, movement, and storytelling, to build essential skills. Through its multimodal structure, music functions as an educational tool which enables people to experience sensory phenomena while they develop their language abilities and build social connections. Examples of creative pedagogical practices from various ECE settings can also be found in case studies.

In some Italian preschools, music is used as a storytelling medium, in which children, if willing, narrate their musical narratives (Spinetti, Schoop, & Hofman, 2021). Such practices reflect a Reggio-inspired emphasis on autonomy, expressive plurality, and the "hundred languages" of the child, in which music is one among multiple symbolic systems. In the learning process, narratives and autonomy are

highly advanced. Increasing numbers of educators in Spain use interactive music games to foster language development and to encourage social interaction among children. While similarly child-centred, Spanish practices frequently integrate musical creativity within more structured curricular frameworks, linking musical activities to defined linguistic and developmental objectives. Children become participants in their own learning, making music a crucial component of their education. New forms of creative expression have been enabled by technology. Children experience music in many ways through digital technologies and websites that were previously unavailable, enabling personalised education tailored to their preferences. Children can learn music through software applications which enable them to produce music and adjust sound effects, according to Shively (2015). In both Italy and Spain, technology is progressively incorporated into early childhood settings, though its pedagogical framing varies: Italian contexts often embed digital tools within atelier-based inquiry, whereas Spanish settings more frequently align them with curricular innovation and competency-based learning models. Teachers need to integrate traditional musical education approaches with contemporary technological resources to create student-centred learning environments that foster students' creativity and analytical thinking. Music and visual arts, together with role-playing, can provide multisensory experiences that engage multiple senses and support development (Vecchi, 2010). This interdisciplinary integration reinforces music's role as a structural component of holistic early childhood pedagogy rather than a supplementary artistic activity.

### Innovative Musical Pedagogies in Global Contexts

As the new branch of music education grows on the musical tree, more and more music approaches are becoming popular as powerful tools that enhance children's learning experiences across different cultural settings. Italians and Spaniards employ creative methods to integrate music into the regular curriculum, drawing on several successful international examples. Below, these innovative methods are discussed in terms of their results on holistic development, emotional intelligence, and language skills.

The Scandinavian countries of Sweden and Finland employ an innovative musical teaching system that serves as their primary educational approach.

Countries have established music education for young children as a primary educational focus through programs that demonstrate how music helps children relate to their surroundings (Ruokonen, Tervaniemi, and Reunamo, 2021). The method employs Italian Reggio-inspired practices that integrate musical elements with aesthetic exploration and hands-on learning activities.

However, whereas Scandinavian approaches often emphasise egalitarian group processes and structured observation, Italian practices tend to foreground interpretative autonomy and expressive diversity. In this case, music is always considered an integral part of educational heritage, not just an appendage to it. Adopting this approach is consistent with the Reggio Emilia principles in Italy.

The educational philosophy enables children to develop their creativity and learn independently through music, which they use to express themselves (Carlson & Sutherland, 2022). The Spanish teachers have begun implementing this method as well. International research supports these results by recommending the use of integrated music in stories to enhance understanding and memory of narrative structures (Bautista et al., 2024). In Spain, such integration is frequently articulated through curriculum-aligned objectives, reflecting a systemic effort to formalise music's role within national educational standards. The term "music and movement" is increasingly emphasised in ECE settings worldwide, particularly in the United States and Australia. Children are encouraged to express themselves physically through music and rhythm in programs that support linguistic and cognitive development, as well as gross/fine motor development (Rieb & Cohen, 2020). In Italy and Spain, movement within musical activities increases children's interest and helps them internalise musical concepts.

Educational methods observed in various nations worldwide motivate me to develop teaching methods that integrate music into an educational system to support student development (Majno, 2012). The musical approach shared by Spanish early childhood settings fosters a unique sense of community by enabling children to develop their sense of community through musical activities.

The Italian musical tradition brings people together through shared musical events, enabling musicians to create unique musical expressions. The implementation of digital technology in music education enables teachers to access new educational

opportunities. Users can develop their own musical learning paths through online platforms and interactive applications, according to Shively (2015). The Italian fashion industry conducts atelier-based evaluations of digital tools through aesthetic assessment methods, but Spain implements digital tools to advance its policy-driven innovation programs. The international music education landscape demonstrates how the Italian and Spanish educational systems collaborate with other countries to effect global changes in music education. The institutions where they work have different characteristics, which lead them to use different methods for executing their policies. The digital era requires new storytelling methods that enhance conventional oral and physical storytelling rather than replace them. Digital tools need to integrate with traditional musical storytelling to preserve the dialogic, relational, and co-constructive aspects that have always been present in narrative experiences. The research shows that Italy and Spain support music as a developmental tool. However, they achieve this goal through distinct methods that combine student autonomy with lesson organisation and group activities.

## CONCLUSIONS

This presents a comparative, literature-based analysis of the role of music in early childhood education in Italy and Spain, positioning music as a pedagogically intentional and culturally embedded practice rather than as a peripheral artistic enrichment. By systematically examining research literature, policy frameworks, and documented educational approaches, the analysis has clarified how music contributes to children's narrative competence and socio-emotional development within two closely related yet distinct European educational contexts.

The research establishes its position in current discussions about early childhood educational knowledge systems through literature-based comparative analysis. The argument supports music recognition as an essential educational tool which should replace its current status as an additional enrichment program. The comparative analysis shows that the systems share common elements, yet each maintains unique characteristics. Music is widely recognised as a tool for holistic child development in both nations, as it enables children to learn new languages and express their emotions while developing their social skills. The methods that translate recognition into operational practice differ.

The Italian educational system teaches music through expressive and aesthetic methods that emphasise student independence and multiple interpretive options. The Spanish framework for music education develops organised curricula that enable students to develop a collective identity through collaborative learning. The distinctions show how educational cultures act as intermediaries which transform theoretical concepts into actual classroom teaching practices.

The research establishes its value through a comparative analysis that moves beyond basic descriptive research, thereby preventing the discussion from focusing solely on statistical data. The proposal shows how music unites people through their personal life experiences and their shared cultural background. Through music, children learn to organise their experiences while mastering emotional regulation and social position management, which serve as their primary means of communication.

Research-based evaluations indicate that music teacher education programs must prepare students to teach music by combining their musical expertise with reflective practice and the capacity to work across subjects. Educators need to develop skills that enable them to make purposeful connections between musical learning experiences and students' development of language skills, emotional understanding, and inclusive educational approaches. Early childhood education requires three essential elements to establish music as its fundamental structure: teachers must continue their professional growth, supported by their institutions, and schools must establish specific music curricula.

The research demonstrates that music serves as an essential learning space, which enables educators to develop new teaching methods for young students who should be integrated into current European educational systems. The research develops a comparative framework that substantiates theoretical claims about how artistic heritage across cultures affects educational institutions seeking to develop students holistically. The research establishes that music functions as an educational tool that combines purposeful teaching methods with its cultural origins to effect educational change among young students. The research method used in this study provides both a clear understanding of Italian and Spanish educational approaches and a comprehensive framework for evaluating how the arts create early learning spaces for relationship-building, creative

expression, and storytelling. The research shows music stands as an essential school subject for early childhood education through its evaluation of Italian and Spanish educational systems. The study follows present-day discussions about how to bring back narrative practices through oral and musical and embodied and dialogic approaches which need to be modified for the fast-changing technological and cultural setting of early childhood services.

Music functions as a developmental tool which enables children to acquire their first understanding of meaning and relationship and voice within their initial educational settings. Children develop their ability to connect with meaning and relationships and vocal expression through their first educational communities because music serves as a fundamental educational tool.

## REFERENCES

- Arasomwan, D. A., & Mashiy, N. J. (2021). Early childhood care and education educators' understanding of the use of music-based pedagogies to teach communication skills. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), 1–12.
- Bautista, A., Riaño, M. E., Wong, J., & Murillo, A. (2024). Musical activities in preschool education: A cross-cultural comparative study. *Musicae Scientiae*, 28(1), 93–111.
- Bartoli, D., & Huertas-Abril, C. A. (2022). The Relationship between Music and Second Languages. La relación entre la música y la segunda lengua: doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2022.506. *El Guiniguada*, (31), 69–80.
- Bogunović, B. (2024). 12. Motivation and Personality as Factors of Musical Accomplishments: A Developmental and Cultural Perspective. *PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVES ON MUSICAL EXPERIENCES AND SKILLS*, 255.
- Bond, V. L. (2015). Created in context: A comparative case study of the use of music in two Reggio Emilia-inspired schools. *Early Childhood Education Journal*, 43(2), 119–126.
- Caamaño Liñares, T., Rodríguez Rodríguez, J., Castro Rodríguez, M., & Marín Suelves, D. (2023). Digital didactic resources and music: mapping the last decade of research. *Music Education Research*, 25(4), 351–366.
- Caggiano, V., & D'Amante, M. F. (2020). Soft skills and Jazz in Curriculum design. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 9(2).
- Campayo-Muñoz, E. Á., & Cabedo-Mas, A. (2017).

- The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34(3), 243-258.
- Caracci, C., Martel, K., & Le Normand, M. T. (2022). The positive transfer of learning from a musical play early-learning system to young children's linguistic and spatial skills. *Music Education Research*, 24(4), 494-511.
- Casal de la Fuente, L., & Gillanders, C. (2022). Songs and singing songs in early childhood education: A review of Spanish curriculum policy. *The Curriculum Journal*, 33(3), 478-494.
- Gudmundsdottir, H. R. (2017). The importance of music in early childhood: Perspectives from research and practice. *Perspectives: Journal of the Early Childhood Music & Movement Association*, 12(1), 9-16.
- Knapp, E. J. (2022). Teaching music during COVID-19: Teachers' perceptions of personal and professional effects. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (231), 57-76.
- Edwards, C. P. (2002). Three educational approaches from Europe are Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early childhood research & practice*, 4(1), n1.
- Granot, R., Spitz, D. H., Cherki, B. R., Loui, P., Timmers, R., Schaefer, R. S., ... & Israel, S. (2021). "Help! I need somebody": music as a global resource for obtaining wellbeing goals in times of crisis. *Frontiers in psychology*, 12, 648013.
- Hennessy, S. L., Sachs, M. E., Ilari, B., & Habibi, A. (2019). Effects of music training on inhibitory control and associated neural networks in school-aged children: A longitudinal study. *Frontiers in neuroscience*, 13, 1080.
- Falcone, G., & Di Petrillo, E. (2025). Bridges of the Horizon: A Comparative Examination in Italy and Spain. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 4(1), 72-81.
- Majno, M. (2012). From the El Sistema model in Venezuela to current applications: learning and integration through collective music education. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 56-64.
- Massy, P. J., & Sembiente, S. F. (2023). Pedagogical practices, curriculum development, and student experiences within postsecondary music education: A systematic literature review. *Research Studies in Music Education*, 45(3), 600-615.
- Nijs, L., & Nicolaou, G. (2021). Flourishing in resonance: Joint resilience building through music and motion. *Frontiers in Psychology*, 12, 666702.
- Pino, M. C., Giancola, M., Palmiero, M., & D'Amico, S. (2024). The Association between Working Memory and Divergent Thinking: The Moderating Role of Formal Musical Background. *Brain Sciences*, 14(1), 61.
- Rieb, C., & Cohen, J. (2020). The impact of music on language acquisition. *Mid-Western Educational Researcher*, 32(4), 35--368.
- Ruokonen, I., Tervaniemi, M., & Reunamo, J. (2021). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: An extensive observational study. *Music Education Research*, 23(5), 634-646.
- Saccardi, D. J. (2023). to-resource: Peer-assisted learning in the music program. *Update: Applications of Research in Music Education*, 41(2), 15-19.
- Schmid, W., & Rolvsjord, R. (2021). Becoming a reflexive practitioner: Exploring music therapy students' learning experiences with participatory role-play in a Norwegian context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 864-876.
- Serra, I. (2023). Teaching Italy Through Its Music. The Meaning of Music in Italian Cultural History. *Italica*, 100(5), 92-110.
- Shively, J. (2015). Constructivism in music education. *Arts Education Policy Review*, 116(3), 128-136.
- Spinetti, F., Schoop, M. E., & Hofman, A. (2021). Introduction to music and the politics of memory: Resounding antifascism across borders. *Popular music and society*, 44(2), 119-138.
- Stavrou, N. E., & O'Connell, L. (2022). Music teachers at the crossroads: Navigating the curriculum as plan and lived. *Music Education Research*, 24(2), 166-179.
- Szűcs, T., & Juhász, E. (2023). The role of music education in childhood. *Acta Educationis Generalis*, 13(2), 30-49.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
- Vidal, M., & Nordgren, C. E. (2024). Music Activities for Language Learning in the Spanish Classroom. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 15(1), 95-122.
- Zamorano-Valenzuela, F. J., & Serrano, R. M. (2024). Approaching innovation in music teacher education for secondary education: The case of Spain. *Arts Education Policy Review*, 125(4), 213-223.

# Pratiche narrative e sviluppo della comprensione del testo ascoltato nella prima infanzia

*Narrative practices and the development of listening comprehension in early childhood*

Prácticas narrativas y desarrollo de la comprensión del texto escuchado en la primera infancia

Marika Calenda

Università degli Studi della Basilicata - ITALIA

## RIASSUNTO

La lettura e la narrazione svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo umano, favorendo sin dai primi anni di vita il linguaggio, l'immaginazione, il pensiero critico e la costruzione dell'identità culturale. In una società iperconnessa, in cui la funzione educativa delle tradizioni orali si va progressivamente indebolendo, diventa essenziale rivalutare le pratiche narrative nei contesti educativi della prima infanzia. La narrazione – orale, scritta, musicale, teatrale o digitale – sostiene la crescita linguistica, cognitiva, emotiva e sociale dei bambini, mentre il racconto e la lettura ad alta voce favoriscono la consapevolezza fonologica, la memoria, l'empatia e la comprensione sociale, contribuendo allo sviluppo integrale del sé. Le neuroscienze confermano i benefici della precoce esposizione ai testi narrativi, dimostrando il loro impatto sia sulle competenze espressive sia su quelle logico-scientifiche.

Il contributo presenta un'esperienza di formazione realizzata nell'ambito del progetto Erasmus+ *Allophone Teacher Academy (ALTA)*, che ha coinvolto gli studenti del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università della Basilicata. Il percorso formativo, centrato sul modulo SELF

(*Soutien aux Élèves Linguistiquement Fragiles*), parte del dispositivo pedagogico *Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture*, promuove la comprensione del linguaggio orale e scritto nei bambini dai due ai sei anni, potenziando le competenze metodologiche e interculturali dei futuri educatori.

**Parole-chiave:** narrazione, prima infanzia, formazione educatori, sviluppo linguistico, educazione interculturale

## ABSTRACT

*Reading and storytelling play a fundamental role in human development, fostering language, imagination, critical thinking, and cultural identity from early childhood. In a hyperconnected society where the educational function of oral traditions is weakening, revaluing narrative practices in early education becomes essential. Narration—whether oral, written, musical, theatrical, or digital—supports children's linguistic, cognitive, emotional, and social growth. Storytelling and reading aloud nurture phonological awareness, memory, empathy, and social understanding, contributing to the holistic development of the self. Neuroscientific research confirms the benefits of early exposure to narrative texts, showing their impact on both expressive and scientific competences.*

*This paper presents a training experience conducted within the Erasmus+ project Allophone Teacher Academy (ALTA), involving students from the University of Basilicata's degree program in Education and Training Sciences. The training focused on the SELF (Soutien aux Élèves Linguistiquement Fragiles) module, part of the ALTA pedagogical framework Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture. The module promotes comprehension of oral and written language among both allophone and native children aged two to six. Based on a short story, it integrates listening comprehension with phonological, lexical, and syntactic workshops, aiming to strengthen future educators' methodological and intercultural competences.*

## RESUMEN

La lectura y la narración desempeñan un papel fundamental en el desarrollo humano, al fomentar desde la primera infancia el lenguaje, la imaginación, el pensamiento crítico y la construcción de la identidad cultural. En una sociedad hiperconectada, donde la función educativa de las tradiciones orales se debilita progresivamente, resulta esencial revalorizar las prácticas narrativas en los contextos educativos de la primera infancia. La narración – oral, escrita, musical, teatral o digital – favorece el desarrollo lingüístico, cognitivo, emocional y social de los niños y niñas. El relato y la lectura en voz alta estimulan la conciencia fonológica, la memoria, la empatía y la comprensión social, contribuyendo al desarrollo integral del yo. Las neurociencias confirman los beneficios de la exposición temprana a los textos narrativos, demostrando su impacto tanto en las competencias expresivas como en las científico-lógicas.

El artículo presenta una experiencia de formación desarrollada en el marco del proyecto Erasmus+ Allophone Teacher Academy (ALTA), con la participación de estudiantes de la Universidad de Basilicata, del grado en Ciencias de la Educación y de la Formación. El módulo de formación SELF (Soutien aux Élèves Linguistiquement Fragiles), parte del dispositivo pedagógico Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture, promueve la comprensión del lenguaje oral y escrito entre niños y niñas de dos a seis años, fortaleciendo las competencias metodológicas e interculturales de los futuros educadores.

**Palabras clave:** narración, primera infancia, formación de educadores, desarrollo lingüístico, educación intercultural

## INTRODUZIONE

Gli studi sugli effetti della lettura evidenziano il suo ruolo fondamentale nella formazione dell'essere umano (Cambi & Cives, 1996), nella sua capacità di ampliarne le conoscenze, di promuovere un pensiero critico e di favorire lo sviluppo del linguaggio (Cardarello, 1995). Leggere agisce sulla persona formando il suo immaginario individuale, arricchendo l'identità di ognuno e il relativo bagaglio culturale. Gli studi dimostrano che la lettura è fonte di benessere e di crescita soprattutto quando è praticata fin dai primi anni di vita e quando attinge a prodotti editoriali di qualità (Deghenghi Olujic, 2016; Silva & Lencioni, 2023).

In una società digitalizzata e iperconnessa in cui la funzione educativa delle tradizioni orali è sempre più compromessa, è urgente interrogarsi su come le pratiche narrative possano essere ripensate e valorizzate nei contesti educativi per la prima infanzia (Wolf, 2018; Batini, 2021). La narrazione nelle sue diverse declinazioni, orale, scritta, musicale, teatrale e digitale, riveste un ruolo di primaria importanza nello sviluppo linguistico, cognitivo, emotivo e sociale dei bambini in età prescolare (Catarsi, 2011). La narrazione orale è infatti uno strumento educativo e culturale insostituibile: l'uso pedagogico di fiabe, favole, canzoni e filastrocche è cruciale per promuovere lo sviluppo fonologico e delle funzioni cognitive superiori, quali il consolidamento della memoria, l'aumento delle capacità intellettive, le competenze sociali e di mentalizzazione (Halliday, 1975). Inoltre, nei contesti educativi zerosei, le funzioni simboliche di fiabe e racconti supportano le dinamiche di costruzione del sé mediante la condivisione di pratiche dialogiche incentrate su lettura ad alta voce e comprensione del testo ascoltato.

Questi molteplici vantaggi derivanti dalle pratiche narrative fin dai primi anni di vita (Catarsi, 2012; Silva, 2011) sono oggi confermati dalle neuroscienze, che hanno evidenziato la funzione cruciale svolta dalla lettura di testi narrativi, come fiabe, favole, racconti, nel potenziare lo sviluppo di capacità empatiche e dell'apprendimento non solo di competenze linguistiche ed espressive (Deghenghi Olujic, 2016; Falco, 2022), ma persino di quelle scientifiche, compresa la stessa capacità di calcolo (Falaschi, 2023).

Entro queste coordinate scientifiche e nel solco delle linee programmatiche internazionali ed europee sull'argomento (UNESCO, 2004) il contributo si colloca nell'ambito di una ricerca-formazione con finalità esplorative e progettuali, sviluppata nel contesto del progetto Erasmus+ Allophone Teacher Academy (ALTA). L'obiettivo non è quello di misurare l'efficacia

del dispositivo in termini sperimentali, bensì di analizzarne il valore formativo e pedagogico all'interno dei percorsi di formazione iniziale degli educatori e delle educatrici della prima infanzia. L'originalità del lavoro risiede nel mettere in dialogo la riflessione teorica sulla narrazione e sulla literacy emergente con l'analisi di un dispositivo strutturato di accompagnamento linguistico – il protocollo SELF MATERN-AILE – osservato nella sua trasposizione didattica e progettuale all'interno della formazione universitaria.

## LA LITERACY: UN COSTRUTTO EVOLUTIVO

Il termine *literacy*, diversamente da molti neologismi introdotti e presto abbandonati nel lessico pedagogico, mantiene una tradizione consolidata e una stabilità concettuale che attraversa epoche e culture. Derivato dal latino *littera* e dal suffisso *-cy*, il vocabolo, secondo l'Oxford English Dictionary, designa non solo la capacità di leggere e scrivere, ma una condizione più ampia di competenza culturale e interpretativa del mondo (Balboni, 2008). Tuttavia, la sua traduzione letterale nel contesto italiano, dove non trova pieno equivalente semantico, rischia di ridurne la portata epistemologica. Come suggerisce Banzato (2011), *literacy* si colloca all'incrocio di concetti come alfabetizzazione, competenza, educazione e cultura, ma nessuno di essi, preso isolatamente, riesce a esprimerne la complessità. È quindi preferibile mantenerne l'uso originario, accogliendolo come forma di "ospitalità linguistica" (Ricoeur, 1993), capace di veicolare un orizzonte teorico dinamico e plurale.

Storicamente, la *literacy* nasce con la scrittura e si evolve con essa, configurandosi come un dispositivo cognitivo e simbolico che trasforma le modalità umane di organizzare e trasmettere il sapere. La scrittura, come ricorda Ong (1986), non sostituisce l'oralità ma ne rappresenta il prolungamento, divenendo strumento di memoria e di pensiero. Oggi, in un contesto caratterizzato dalla rivoluzione digitale, assistiamo a una nuova metamorfosi del concetto, che investe le funzioni cognitive e simboliche del cervello umano (Wolf, 2007; Rivoltella, 2017).

Sul piano epistemologico, la *literacy* si pone come costrutto interdisciplinare, al crocevia tra pedagogia, linguistica, psicologia cognitiva e scienze della comunicazione. Essa comprende tanto la dimensione strumentale quanto quella culturale, evolvendo in sintonia con i mutamenti storici e tecnologici. Dalla metà del Novecento, le definizioni di *literacy* e *illiteracy* hanno progressivamente ampliato il proprio si-

gnificato: dall'analfabetismo inteso come mancanza di abilità tecniche di lettura e scrittura si è passati a concezioni più complesse, legate alla partecipazione sociale e all'emancipazione personale (UNESCO, 1947). Tale passaggio segna un cambiamento paradigmatico: la *literacy* non è più una competenza statica, ma una condizione di sviluppo umano, etica e politica (Bélisle, 2006).

Brian Street (1984), in un contributo fondamentale, distingue due modelli interpretativi: quello autonomo, che considera la *literacy* come insieme di abilità universali e misurabili, e quello ideologico, che la interpreta come pratica sociale situata e culturalmente determinata. Nel primo caso, la *literacy* è un indicatore tecnico del progresso cognitivo; nel secondo, è un fenomeno politico e relazionale, che riflette sistemi di potere, appartenenze e valori comunitari. La distinzione di Street, ripresa da Gee (2003) e Barton e Hamilton (1998), apre la strada alle *New Literacy Studies*, orientate a indagare la pluralità delle literacies come pratiche di significazione e di interazione sociale. Da questa prospettiva emerge che leggere e scrivere non sono atti neutri, ma forme di partecipazione culturale che costruiscono identità e relazioni (Lea & Street, 2006).

Accanto ai modelli autonomo e socio-culturale, Bélisle (2006) introduce una terza prospettiva, definita *intellectual empowerment*, che concepisce la *literacy* come forma di emancipazione cognitiva. Ogni innovazione tecnologica – dalla scrittura alla stampa, fino al digitale – produce un salto evolutivo nella mente umana, modificando le modalità di pensiero e rappresentazione (McLuhan, 1962; Wolf, 2018). In questa direzione, la *literacy* non è solo competenza o pratica, ma condizione di accesso al sapere e alla cittadinanza culturale (Banzato, 2011).

Negli ultimi decenni, il concetto si è ulteriormente articolato in una costellazione di definizioni settoriali: *media literacy*, *digital literacy*, *information literacy*, *multiliteracies*, ciascuna delle quali riflette specifici contesti tecnologici e culturali (Cope & Kalantzis, 2000; Buckingham, 2007; Lankshear & Knobel, 2011). Tale pluralizzazione segna il passaggio da una visione monolitica a una prospettiva ecologica e complessa, che riconosce la molteplicità dei linguaggi e delle pratiche comunicative della società globale (Castells, 2000; Floridi, 2014). In questo quadro, la *literacy* è un ecosistema cognitivo e culturale, in cui interagiscono mente, linguaggio, corpo, tecnologia e ambiente sociale (Banzato, 2013; Morin, 1999).

La sfida pedagogica contemporanea consiste nel

comprendere la *literacy* come fenomeno evolutivo, capace di adattarsi ai mutamenti della conoscenza e delle forme di comunicazione. Essa non è un semplice insieme di abilità tecniche, ma un processo di costruzione del senso e di coevoluzione tra individuo e cultura. Educare alla *literacy* significa dunque educare al pensiero complesso, alla riflessione critica e alla partecipazione consapevole nella società della conoscenza (Cambi, 2015; Morin, 2001).

## IL VALORE PEDAGOGICO DELLE PRATICHE NARRATIVE

Nella pedagogia contemporanea, la narrazione non è più considerata soltanto uno strumento di trasmissione di saperi o di tradizione culturale, ma una vera e propria forma di conoscenza e di costruzione di senso. Essa rappresenta una modalità originaria attraverso cui l'essere umano interpreta l'esperienza, la ordina e la comunica, configurandosi come dimensione costitutiva dell'educazione. Come afferma Cambi (2015), l'educazione è sempre un processo narrativo, poiché implica il racconto di sé e del mondo, la tessitura di legami tra passato, presente e futuro, e la possibilità di attribuire significato alle proprie esperienze. La pedagogia della narrazione si inserisce, dunque, in un orizzonte epistemologico che riconosce il valore formativo del linguaggio, dell'immaginazione e del racconto come vie privilegiate per la costruzione dell'identità personale e collettiva.

Bruner (1990) ha messo in luce come la mente umana operi secondo due modalità complementari: quella paradigmatica, che tende alla categorizzazione logico-scientifica, e quella narrativa, che organizza l'esperienza attraverso trame, personaggi e sequenze temporali. Quest'ultima, lungi dall'essere una semplice forma letteraria, costituisce una modalità fondamentale del pensiero e dell'apprendimento. La mente narrativa, infatti, permette di comprendere la complessità del reale, di rappresentare stati mentali, emozioni e intenzioni, e di sviluppare capacità empatiche e riflessive (Bruner, 2002). In tal senso, la narrazione è un dispositivo cognitivo e simbolico che media la relazione tra sé e il mondo, consentendo al soggetto di costruire una propria identità narrativa e di inserirsi in un contesto culturale condiviso (Ricoeur, 1986).

La dimensione narrativa, lungi dall'essere confinata al linguaggio verbale, coinvolge l'intera esperienza educativa, poiché permette di connettere emozioni, azioni e pensiero, dando forma all'esperienza vissuta. Secondo Batini (2021), la narrazione genera benessere cognitivo ed emotivo, stimola l'immaginazione e

rafforza le competenze linguistiche e sociali, in particolare nei primi anni di vita. Attraverso la lettura ad alta voce, l'ascolto di fiabe e racconti, i bambini apprendono a riconoscere le emozioni, a nominare ciò che provano, a interpretare il comportamento degli altri e a costruire un senso di appartenenza alla comunità educativa. In questo senso, la pratica narrativa diventa anche un esercizio etico, poiché educa alla comprensione dell'altro, alla sospensione del giudizio e all'ascolto empatico.

La pedagogia contemporanea, nel solco del pensiero complesso di Morin (2001), riconosce nella narrazione un potente strumento di connessione e di integrazione dei saperi. Essa consente di superare la frammentazione disciplinare e di costruire un sapere dialogico, capace di intrecciare linguaggi, culture e prospettive. La narrazione, come forma di mediazione simbolica, favorisce processi di comprensione che si sviluppano nella relazione e attraverso il dialogo, ricollegandosi a una visione relazionale e comunicativa dell'educazione. In tal senso, il racconto non è soltanto un contenuto, ma una pratica riflessiva che alimenta la coscienza di sé e la responsabilità verso l'altro.

L'importanza pedagogica della narrazione si manifesta con particolare evidenza nei contesti educativi della prima infanzia. In questa fase dello sviluppo, caratterizzata dall'intreccio tra linguaggio, gioco e relazione, il racconto diventa una via privilegiata per sostenere la crescita cognitiva e affettiva. Gli studi di Cardarelli (1995) e di Catarsi (2011) hanno mostrato come la lettura condivisa e le pratiche narrative nei servizi educativi 0-6 favoriscano la costruzione del pensiero simbolico, la competenza linguistica e la capacità di immaginare alternative. Il bambino, ascoltando storie e rievocandole attraverso il gioco o il disegno, sviluppa la capacità di rappresentare l'assenza, di collocare eventi nel tempo, di anticipare le conseguenze delle azioni. Tale processo, di natura cognitiva ma anche affettiva, è alla base della costruzione del sé e della progressiva interiorizzazione delle norme sociali.

La narrazione assume inoltre una funzione inclusiva e interculturale. Attraverso le storie, il bambino entra in contatto con una pluralità di punti di vista, apprendendo che la realtà può essere interpretata in modi diversi e che la diversità è una risorsa. Secondo Nobile (2004), l'educazione alla lettura e al racconto è anche educazione alla convivenza, poiché insegna a riconoscere la complessità del mondo e la molteplicità delle identità. Nei contesti multiculturali, le narra-

zioni provenienti da culture differenti permettono di costruire ponti simbolici e di promuovere il dialogo interculturale, sostenendo il senso di appartenenza e di partecipazione.

Da un punto di vista didattico, la valorizzazione delle pratiche narrative implica il passaggio da una pedagogia trasmissiva a una pedagogia partecipativa e riflessiva. Il racconto diventa uno spazio di co-costruzione del sapere, in cui l'educatore non è più un semplice mediatore di contenuti, ma un facilitatore di esperienze e di significati. Come sottolinea Cambi (2015), l'educazione narrativa invita a una pratica pedagogica dialogica, centrata sull'ascolto, sulla rielaborazione e sulla co-creazione di senso. L'atto educativo si configura così come un processo ermeneutico, in cui la comprensione del mondo passa attraverso la comprensione del testo e, viceversa, la lettura del testo diventa lettura di sé.

Le ricerche neuroscientifiche più recenti hanno ulteriormente confermato la rilevanza educativa della narrazione, evidenziando come l'ascolto e la lettura di storie attivino aree cerebrali legate all'empatia, alla memoria e al linguaggio (Falco, 2022; Wolf, 2018). Il cervello narrativo, come lo definisce Wolf (2018), è predisposto a costruire connessioni tra emozioni e pensiero, tra immaginazione e comprensione. L'esperienza narrativa, dunque, non solo arricchisce il lessico e le competenze linguistiche, ma contribuisce alla formazione integrale della persona, potenziando le capacità metacognitive, il pensiero simbolico e la regolazione emotiva.

In sintesi, il valore pedagogico delle pratiche narrative risiede nella loro capacità di intrecciare dimensioni cognitive, emotive, sociali e culturali dell'apprendimento. Esse rappresentano una delle forme più antiche e al tempo stesso più attuali di educazione alla complessità, poiché permettono di sviluppare competenze linguistiche e relazionali, di costruire significati condivisi e di promuovere un pensiero riflessivo e inclusivo. Nella prima infanzia, la narrazione non è solo un'attività estetica o linguistica, ma una pratica di cittadinanza culturale, che prepara i bambini e le bambine alla comprensione del mondo e alla partecipazione consapevole alla vita collettiva.

La comprensione del testo ascoltato costituisce una competenza linguistica e cognitiva di fondamentale importanza nei processi di apprendimento, in particolare nella prima infanzia, quando il linguaggio orale rappresenta la principale via di accesso alla conoscenza e alla costruzione del pensiero. Nella prospettiva della pedagogia contemporanea, compren-

dere non significa soltanto decodificare un messaggio linguistico, ma partecipare a un atto interpretativo che implica attenzione, memoria, inferenza, empatia e riflessione (Bruner, 1990; Cambi, 2015). La comprensione orale, in questa accezione, è un processo dinamico di costruzione del senso che connette dimensioni cognitive, affettive e sociali dell'esperienza.

Fin dai primi anni di vita, la competenza di ascolto si intreccia con lo sviluppo linguistico, emotivo e relazionale: attraverso l'ascolto delle parole, dei suoni e delle narrazioni, il bambino impara a interpretare il mondo, ad attribuire significato agli eventi e a riconoscersi come soggetto comunicante. In questa prospettiva, l'educazione all'ascolto assume una funzione formativa cruciale. Essa non si limita a potenziare abilità percettive o linguistiche, ma promuove la capacità di comprendere l'altro e di orientarsi nel discorso sociale. Come sottolinea Batini (2021), l'ascolto di storie e testi narrativi stimola la memoria semantica, l'attenzione sostenuta e la competenza emotiva, aprendo la strada alla costruzione del pensiero simbolico e alla formazione di un immaginario condiviso.

## LA COMPrensIONE DEL TESTO ASCOLTATO: IL DISPOSITIVO SELF MATERN-AILE

Dal punto di vista metodologico, il contributo si fonda su un impianto di ricerca-formazione che intreccia dimensione teorica, progettuale e riflessiva. La formazione non è concepita come semplice trasmissione di modelli o dispositivi, ma come processo di costruzione condivisa del sapere pedagogico, in cui studenti, docenti e tutor assumono il ruolo di soggetti attivi dell'indagine. In questa prospettiva, la ricerca assume una funzione prevalentemente esplorativa e interpretativa: essa mira a comprendere come il dispositivo SELF MATERN-AILE possa essere rielaborato e tradotto in pratiche educative significative nel contesto della formazione iniziale, mettendo a fuoco le ricadute formative in termini di consapevolezza linguistica, capacità progettuale e riflessività professionale.

### Il progetto Erasmus ALTA

Il tema delle migrazioni rappresenta oggi una delle sfide cruciali per le società contemporanee, al punto da essere stabilmente inserito nelle agende politiche internazionali e nei programmi delle istituzioni europee. Le migrazioni, nelle loro diverse forme – economiche, ambientali o forzate da guerre e persecuzioni – non costituiscono soltanto un fenomeno demogra-

fico, ma un processo sociale complesso che investe la qualità della convivenza civile e richiede risposte inclusive da parte dei sistemi educativi.

In tale contesto si colloca il progetto Erasmus+ Allophone Teacher Academy (ALTA), vincitore del bando “Teachers Academies” del programma Erasmus+ 2021–2027, coordinato dall’Académie d’Amiens con la partecipazione di università e centri di ricerca europei (Université de Lille, Université de Rouen Normandie, CIFODEM-Université Paris Cité, Universidad de Murcia, Università di Veliko Tarnovo e Università della Basilicata). Il progetto promuove la formazione iniziale e continua dei docenti in una prospettiva interculturale e plurilingue, favorendo la cooperazione transnazionale e la costruzione di una comunità europea di pratiche riflessive.

Gli obiettivi di ALTA sono coerenti con le priorità delineate dalla Commissione Europea (2020) nell’Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027: sviluppare competenze interculturali e metodologiche per l’inclusione degli alunni allofoni, elaborare strategie di contrasto all’analfabetismo funzionale e progettare dispositivi didattici innovativi per l’apprendimento della lingua di scolarizzazione. Tali azioni rispondono a un’esigenza concreta, poiché la crescente presenza di studenti con madrelingua non italiana richiede interventi educativi capaci di garantire equità e qualità nei percorsi di apprendimento (Caon, 2006; Consiglio d’Europa, 2014; Beacco et al., 2016; Turano, 2021).

Come sottolinea Dalouis (2009; 2023), la competenza linguistica di uno studente allofono si articola in tre dimensioni – pragmatica, linguistica e metalinguistica – che la scuola deve sostenere in modo integrato per promuovere l’accesso consapevole al sapere disciplinare. Educare all’uso competente della lingua significa dunque costruire le condizioni per un’effettiva cittadinanza cognitiva e sociale. In questa prospettiva, ALTA propone percorsi di formazione per futuri insegnanti fondati su una concezione inclusiva della lingua di scolarizzazione, intesa non come semplice strumento comunicativo, ma come veicolo di partecipazione e costruzione dell’identità.

Le attività formative e di ricerca condotte all’interno di ALTA si fondano su ipotesi di lavoro che orientano la ricerca-azione come processo trasformativo (Dewey, 1938; Elliott, 1991). Esse derivano dalle priorità individuate nei documenti europei sull’inclusione e sulla qualità dell’istruzione (European Commission, 2020; OECD, 2021) e si articolano in quattro direzioni complementari.

La prima ipotesi individua nella formazione interculturale e metodologica la leva per la qualità educativa. In un sistema scolastico segnato dalla diversità linguistica e culturale, la professionalità docente deve fondarsi su competenze riflessive e interculturali (Cambi, 2006; Fiorucci, 2017). Un docente formato alla riflessività è in grado di trasformare la complessità linguistica della classe in occasione di apprendimento condiviso, in un processo di rielaborazione identitaria e professionale (Mortari, 2007; Baldacci, 2014).

La seconda ipotesi rimanda al paradigma dell’Universal Design for Learning (UDL), che propone una pedagogia universale orientata all’accessibilità cognitiva (Legrand, 2018; Forestier & Plaisance, 2019). In base alle ricerche neuroscientifiche (Dehaene, 2020; Rose & Meyer, 2002; CAST, 2018), l’apprendimento coinvolge reti neurali differenti – riconoscimento, strategica, affettiva – che devono essere attivate in modo integrato. L’UDL offre dunque una cornice per progettare percorsi didattici flessibili, capaci di prevenire le barriere e di valorizzare la diversità come risorsa epistemica e didattica (Laneve, 2017; Montanari & Ruzzante, 2021).

La terza ipotesi riguarda la didattica sinestesica e multimodale come mediatore dell’apprendimento. L’esperienza educativa, se realizzata attraverso linguaggi molteplici – voce, gesto, immagine, suono, movimento – favorisce la comprensione profonda e la memoria a lungo termine (Colombetti & Thompson, 2008; Caine et al., 2005; Fischer, Goswami & Geake, 2010). Una didattica multimodale, inserita nella progettazione ALTA, potenzia il pensiero metaforico e la consapevolezza metalinguistica (Brown & Anderson, 2013; Ricci, 2013).

Infine, la quarta ipotesi assume la valorizzazione delle lingue e delle culture d’origine come orizzonte pedagogico. Riconoscere le radici culturali e linguistiche degli alunni significa promuovere una identità plurilingue e dialogica, in equilibrio tra appartenenze e nuove scoperte (Cambi & Cives, 1996; Ricci, 2013). La scuola diviene così luogo di traduzione culturale e di costruzione di significati comuni, dove la differenza diventa risorsa per l’apprendimento e per la coesione sociale.

Queste quattro ipotesi delineano un quadro teorico coerente con la prospettiva dell’educazione inclusiva europea, intrecciando dimensioni cognitive, affettive e interculturali.

Dal punto di vista metodologico, il progetto ALTA si fonda sulla ricerca-azione partecipata, intesa come

un processo di indagine riflessiva in cui la formazione non è concepita come applicazione di procedure predefinite, ma come pratica conoscitiva trasformativa (Mortari & Ghirotto, 2019). Tale approccio integra conoscenza e azione in un continuum dinamico (Trincherò, 2004), valorizzando la collaborazione tra professionisti e la competenza situata degli attori educativi coinvolti (Mantovani, 1998).

All’interno di questa cornice, la ricerca-azione assume la funzione di dispositivo metodologico capace di orientare la progettazione di interventi educativi sensibili ai bisogni linguistici specifici, coniugando rigore scientifico e aderenza ai contesti scolastici reali. In linea con gli studi glottodidattici (Dalouis, 2012; 2014; 2015; 2017), tale impostazione risulta particolarmente rilevante per gli alunni allofoni, poiché consente di sostenere lo sviluppo della lingua di scolarizzazione in stretta relazione con la crescita cognitiva e disciplinare.

Più specificamente, il progetto ALTA adotta una prospettiva di ricerca-formazione (Magnoler, 2012; Cardarello, 2018), nella quale indagine scientifica e sviluppo professionale risultano indissolubilmente intrecciati. Docenti, tutor e studenti sono coinvolti come soggetti attivi di formazione e di ricerca, impegnati in un processo continuo di riflessione critica e trasformazione delle pratiche educative (Schön, 1983; Pineau, 2006). In tale prospettiva, la conoscenza non viene trasmessa in modo lineare, ma costruita nella pratica e restituita in forme condivise di sapere pedagogico.

La ricerca-formazione si configura, pertanto, come un dispositivo epistemologico e metodologico attraverso il quale il sapere pedagogico prende forma principalmente mediante l’azione riflessiva dei soggetti coinvolti. Come evidenziato in letteratura, la conoscenza educativa non si produce esclusivamente attraverso la sistematizzazione concettuale, ma emerge dall’interrogazione critica dell’esperienza, dalla sua problematizzazione e dalla sua rielaborazione in forme condivise e negoziate (Mortari, 2007; Pineau, 2006).

Coerentemente con i principi della ricerca-formazione partecipata (Elliott, 1991; Mortari, 2007), il disegno metodologico di ALTA si articola in tre livelli interconnessi, che riflettono una concezione multilivello e sistemica della formazione professionale.

Il primo livello ha coinvolto ricercatori, docenti universitari e tutor di tirocinio nelle mobilità internazionali di formazione previste dalla Teacher Aca-

demy (Amiens, Rouen, Matera, Lille, 2023–2024). Tali esperienze hanno svolto una duplice funzione: da un lato, hanno consentito di approfondire i riferimenti teorici e metodologici del progetto ALTA; dall’altro, hanno attivato processi di riflessione metacognitiva sulle pratiche didattiche e di ricerca, favorendo la costruzione di una comunità professionale di apprendimento in prospettiva europea (OECD, 2021; European Commission, 2020).

Il secondo livello si è sviluppato nel contesto italiano, attraverso il trasferimento e la rielaborazione dei contenuti formativi all’interno delle attività didattiche universitarie e dei laboratori di tirocinio. I docenti e i tutor coinvolti nelle mobilità internazionali hanno attivato un processo di formazione a cascata, reinterpretando criticamente le esperienze maturate nei contesti transnazionali e adattandole alle specificità della formazione iniziale italiana, secondo una logica di contestualizzazione riflessiva (Mortari, 2010).

Il terzo livello ha riguardato gli studenti dei corsi di laurea L-19 e LM-85bis, che, lavorando in piccoli gruppi e con il supporto di docenti e tutor, hanno rielaborato i saperi acquisiti e li hanno tradotti in pratiche di progettazione educativa. In questa fase, gli studenti hanno elaborato unità educative e dispositivi pedagogici ispirati alla metodologia ALTA, prevedendo attività inclusive orientate allo sviluppo linguistico, alla consapevolezza interculturale e alla cooperazione. La formazione ha così assunto un carattere autenticamente trasformativo, estendendosi dall’esperienza formativa dei formatori alla progettazione degli studenti e alla produzione di strumenti concreti destinati ai contesti scolastici.

Nel triennio accademico 2022–2025, il progetto ha previsto quattro mobilità di formazione pedagogica, ad Amiens (febbraio 2023), Rouen (maggio 2023), Matera (novembre 2023) e Lille (febbraio 2024). Le attività si sono articolate in laboratori teorico-pratici rivolti a formatori universitari, tutor, docenti, ricercatori e dottorandi, in coerenza con l’impianto epistemologico della ricerca-formazione (Perrenoud, 2002; Alberici, 2015). Tale impostazione presuppone un’interazione costante tra teoria e prassi, nella quale il sapere pedagogico si costruisce attraverso l’azione riflessiva e la cooperazione tra pari, in una dimensione collettiva e trasformativa (Dewey, 1967; Mortari, 2003).

I percorsi formativi si sono concentrati su dispositivi, metodologie e strumenti per l’apprendimento linguistico e per la padronanza della lingua di scolarizzazione in una prospettiva interculturale e plurilingue.

I laboratori, condotti in un clima di co-costruzione, hanno posto particolare attenzione all'elaborazione e alla sperimentazione di strumenti innovativi per la comprensione e la produzione linguistica in contesti educativi multiculturali, con specifico riferimento all'inclusione degli alunni allofoni.

Le attività di workshop si sono svolte prevalentemente in piccoli gruppi misti, composti da partecipanti provenienti dai diversi Paesi partner (Italia, Spagna, Francia, Bulgaria), secondo l'impostazione teorica delle comunità di pratica riflessive (Wenger, 1998). Le sessioni, coordinate da un moderatore dell'istituzione ospitante, si sono sviluppate attorno a domande-stimolo relative alla formazione docente, ai dispositivi pedagogici e alla progettazione interculturale. Tale modalità di lavoro riflette i principi del learning by doing e della costruzione situata del sapere, in cui l'apprendimento emerge dal confronto dialogico e dalla riflessione sull'esperienza (Schön, 1983). Le giornate di formazione hanno riguardato i dispositivi, le metodologie e gli strumenti per l'apprendimento linguistico e per la padronanza della lingua di scolarizzazione in una prospettiva interculturale e plurilingue. I laboratori formativi, condotti in un clima di co-costruzione, hanno avuto un focus specifico sull'elaborazione e la sperimentazione di strumenti innovativi per la comprensione e la produzione linguistica in contesti educativi multiculturali, con particolare attenzione all'inclusione degli alunni allofoni.

I workshop hanno previsto il lavoro in piccoli gruppi misti, composti da rappresentanti dei diversi Paesi partner (Italia, Spagna, Francia, Bulgaria), seguendo l'impostazione teorica delineata nel capitolo precedente e fondata sull'idea di comunità di pratica riflessiva (Wenger, 1998). Le sessioni, coordinate da un moderatore del Paese ospitante, si sono sviluppate a partire da una o più domande-stimolo sui temi della formazione docente, dei dispositivi pedagogici e della progettazione interculturale, come ad esempio:

- Quali dovrebbero essere i contenuti della formazione per preparare gli insegnanti a gestire le classi plurilingui e multiculturali?
- Qual è il profilo professionale dell'insegnante inclusivo oggi?
- Quali dispositivi possono favorire lo sviluppo di competenze linguistiche e interculturali?
- Quale cornice teorico-metodologica orienta la progettazione educativa interculturale?
- Tale modalità di lavoro riflette la prospettiva del learning by doing e della costruzione situata del sapere, in cui l'apprendimento emer-

ge dal confronto dialogico e dalla riflessione sull'esperienza (Schön, 1983).

Nel caso dei laboratori dedicati alla letteratura per l'infanzia, i partecipanti sono stati invitati a esplorare una selezione di albi illustrati multilingue e a discutere le potenzialità educative e linguistiche. Dopo la consultazione libera dei testi, venivano proposte domande quali:

- Come si potrebbe proporre questo albo in un percorso di apprendimento della lingua di scolarizzazione per una classe plurilingue?
- A quali obiettivi linguistici e interculturali può essere collegata la lettura?
- Quali strategie didattiche possono favorire la comprensione e la rielaborazione del testo da parte degli alunni?

Dopo il confronto in piccoli gruppi, le idee centrali venivano sintetizzate collettivamente sotto forma di schemi, mappe, tabelle o diagrammi di flusso, per poi essere condivise in plenaria in un momento di restituzione collettiva.

In Italia, i contenuti della formazione sono stati poi rielaborati per gli studenti dei corsi di laurea coinvolti e, successivamente, integrati nelle attività didattiche previste dal piano di studi, in particolare nel tirocinio indiretto. Nel triennio di svolgimento del progetto, corrispondente agli anni accademici 2022-2023, 2023-2024 e 2024-2025, la partecipazione di studentesse e studenti ai percorsi della Teacher Academy ha favorito l'elaborazione di unità educative e di apprendimento ispirate alla metodologia ALTA, fondata sui principi della riflessione, della collaborazione e dell'inclusione. Complessivamente e come riportato nelle tabelle (Tabella 1, Tabella 2, Tabella 3), la ricerca-formazione ha coinvolto 1.156 studenti – 570 nel primo anno, 423 nel secondo e 163 nel terzo – ai quali si sono aggiunti 34 insegnanti in servizio e 19 aspiranti formatori partecipanti ai percorsi di formazione organizzati in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata e svolti tramite la piattaforma Education&Training (<https://educationtraining.it/formazione-progetto-alta>).

La formazione per i futuri educatori e insegnanti mira a integrare competenze interculturali (Fiorucci, 2015) e metodologiche nei settori della progettazione, valutazione, comunicazione e relazione (Nuzzaci, 2016). Le attività didattiche progettate dai docenti degli insegnamenti coinvolti e dai tutor di tirocinio indiretto sono strutturate in:

- Analisi dei Documenti Ministeriali (Linee

Studenti coinvolti nel progetto ERASMUS ALTA A. A. 2022/2023					
Attività formativa	CdS	Metodologie/dispositivi pedagogici	N. studenti	N. ore	N. prodotti
Tirocinio III anno (IV anno di CdS)	SFP	Jigsaw, Roll, Kamishibai	180	25	50
Tirocinio IV anno (V anno di CdS)	SFP	Jigsaw, Roll, Kamishibai	150	40	43
Didattica speciale V anno	SFP	Jigsaw	240	10	60
<b>Totale</b>			<b>570</b>	<b>75</b>	<b>153</b>

Tab. 1- Studenti coinvolti nel progetto Erasmus ALTA A.A. 2022-2023 (elaborazione propria)

Studenti coinvolti nel progetto ERASMUS ALTA A. A. 2022/2023					
Attività formativa	CdS	Metodologie/dispositivi pedagogici	N. studenti	N. ore	N. prodotti
Tirocinio III anno (IV anno di CdS)	SFP	Jigsaw, Roll, Kamishibai	180	25	50
Tirocinio IV anno (V anno di CdS)	SFP	Jigsaw, Roll, Kamishibai	150	40	43
Didattica speciale V anno	SFP	Jigsaw	240	10	60
<b>Totale</b>			<b>570</b>	<b>75</b>	<b>153</b>

Tab. 2- Studenti coinvolti nel progetto Erasmus ALTA A.A. 2023-2024 (elaborazione propria)

Studenti coinvolti nel progetto ERASMUS ALTA A. A. 2022/2023					
Attività formativa	CdS	Metodologie/dispositivi pedagogici	N. studenti	N. ore	N. prodotti
Tirocinio III anno (IV anno di CdS)	SFP	Jigsaw, Roll, Kamishibai	180	25	50
Tirocinio IV anno (V anno di CdS)	SFP	Jigsaw, Roll, Kamishibai	150	40	43
Didattica speciale V anno	SFP	Jigsaw	240	10	60
<b>Totale</b>			<b>570</b>	<b>75</b>	<b>153</b>

Tab. 3- Studenti coinvolti nel progetto Erasmus ALTA A.A. 2024-2025 (elaborazione propria)

guida 2006, 2014; Orientamenti Interculturali, 2022) che evidenziano la necessità di preparare i futuri educatori alla gestione di classi multiculturali.

- Riflessione guidata sui contenuti dei documenti programmatici: Indicazioni Nazionali, Nuovi Scenari, Orientamenti Nazionali, Linee guida per il sistema integrato zero-sei (MIUR 2012; 2018; 2021; 2022) orientata alla flessibilizzazione dei curricoli (Fiorucci, 2020) per favorire gli apprendimenti dell'utenza alloglotta.
- Progettazione del curricolo interculturale, delle UE e delle UDA secondo il modello R-I-Z-A (Trincherò, 2017; 2022).
- Implementazione e adeguamento nella progettazione dei dispositivi pedagogici del progetto ALTA.
- Restituzione delle proposte elaborate in gruppo sotto forma di *project work*.

Il *project work*, inteso come strumento progettuale centrato sul *learning by doing* (Dewey, 1938), è stato concepito quale dispositivo di apprendimento riflessivo che permette di elaborare progetti educativi riferiti a contesti reali e a bisogni concreti. La microprogettazione di azioni didattiche e la costruzione di dispositivi pedagogici – come le unità di apprendimento o le unità educative – hanno consentito agli studenti di avvicinarsi a problematiche pedagogiche, metodologiche, organizzative e relazionali, tipiche della complessità dei contesti educativi contemporanei.

In questa prospettiva, il *project work* si è rivelato una pratica generativa di conoscenza, nella quale il soggetto in formazione diventa co-autore del proprio sapere e parte attiva nella trasformazione del contesto (Demetrio, 2012). Tuttavia, questa trasformazione avviene entro una realtà educativa che non è neutra né passiva, bensì un complesso sedimentato di pratiche, vincoli, relazioni e abitudini culturali che condizionano l'azione progettuale (Baldacci, 2014). La prassi educativa preesistente – fatta di culture di classe, routine istituzionali, precomprensioni didattiche – costituisce un "terreno oggettivo" che resiste, ma che può essere riletto, messo in discussione e trasformato.

In tal modo, il *project work* assume la forma di un'ipotesi critica: non un'applicazione meccanica di modelli, ma una proposta che deve misurarsi con le resistenze e le possibilità del contesto. Attraverso cicli riflessivi (*problem-setting*, sperimentazione, verifica), la ricerca-azione non solo interpreta la realtà educativa, ma ne promuove cambiamenti oggettivamente rilevabili in connessione con il disegno progettuale

(Baldacci, 2014).

L'Unità della Basilicata è stata impegnata, in modo particolare, nelle attività previste dal *work package* n. 4 del progetto finalizzate alla sperimentazione e realizzazione di prodotti per l'inclusione degli alunni alloglotti e nella progettazione di un curricolo interculturale integrato tra scuola dell'infanzia e scuola primaria per la prima alfabetizzazione nelle classi multiculturali (Cole, 1996). L'obiettivo generale di un curricolo integrato è la familiarizzazione al simbolismo della lingua scritta, costituito dai traguardi più specifici delle componenti dell'alfabetizzazione emergente: consapevolezza linguistica (conoscenze lessicali, sintattiche e narrative); consapevolezza fonologica (riconoscimento di fonemi, produzione di rime e allitterazioni); conoscenza pragmatica (funzioni del codice scritto, convenzioni della stampa, del testo, ecc.); consapevolezza semantica (rapporto tra sequenze grafiche/sonore e referenti semantici); scrittura e lettura emergenti ai diversi livelli presillabico, sillabico, alfabetico (Cisotto, 2006).

Gli studenti dei CdS sono stati coinvolti nella formazione sui vari dispositivi, con un particolare approfondimento che ha riguardato gli strumenti realizzati dal CIFODEM, le biografie linguistiche e le proposte editoriali per l'infanzia, quali albi illustrati, libri per bambini, silent book e libri accessibili.

Tra questi strumenti figurano il *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture* (ROLL), *Polylect*, *la Machine à Lire*, *il Dispositif Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture* (AILE) e MATERN-AILE, sviluppati grazie alle ricerche coordinate da Alain Bentolila presso il CIFODEM di Parigi. Oltre a questi dispositivi, sono stati presentati gli altri strumenti, tecniche e metodologie per supportare l'apprendimento linguistico degli alunni alloglotti, tra cui Jigsaw, Arteterapia, Kamishibai, Escape game. La formazione ha avuto lo scopo di fornire indicazioni metodologiche e piste di lavoro pedagogico basate sulla condivisione delle buone pratiche, dei dispositivi e delle attività pedagogiche condivisi durante le mobilità di formazione transnazionale. Anche la formazione dei futuri insegnanti ed educatori ha mantenuto il focus sullo sviluppo delle abilità di comprensione della lingua, sia orale che scritta, sia nell'utenza alloglotta che negli alunni con fragilità linguistica in generale.

Il gruppo di ricerca del CIFODEM ha inoltre elaborato una specifica proposta di *Soutien aux Elèves Linguistiquement Fragiles* (SELF – Sostegno agli Alunni Linguisticamente Fragili) per ciascuno dei dispositivi pedagogici, ROLL, POLYLECT e AILE. Questi

moduli di preparazione e perfezionamento, chiamati SELF<sup>1</sup>, hanno lo scopo di migliorare la consapevolezza fonologica e sintattica, arricchire il lessico e allenare efficacemente tutte le dimensioni della padronanza del linguaggio orale e scritto.

La sequenza di apprendimento prevista dal protocollo SELF MATERN-AILE è finalizzata a favorire la comprensione del linguaggio orale e scritto in tutte le sue dimensioni per gli studenti con difficoltà linguistiche. Il modulo per gli alunni con difficoltà linguistiche, sia allofoni che madrelingua, è concepito come un "trampolino di lancio" per consentire agli alloglotti con scarse competenze linguistiche di intraprendere più facilmente il percorso di apprendimento della lingua. Il dispositivo SELF MATERN-AILE è basato su una breve storia e prevede un laboratorio iniziale di comprensione di un testo ascoltato. A seconda delle esigenze individuate, gli insegnanti possono scegliere di svolgere tutti i laboratori del programma o di selezionare quelli che ritengono più adatti per rispondere ai bisogni di apprendimento linguistico degli alunni nella sezione.

Le proposte pedagogiche del dispositivo MATERN-AILE sono rivolte ai bambini della scuola dell'infanzia, attraverso due percorsi in continuità. Il primo percorso, denominato *Développer le langage oral en PS et MS, un parcours d'apprentissage en petite et moyenne sections de maternelle – Sviluppare il linguaggio orale in PS (Petite Section) e MS (Moyenne Section)*, un percorso di apprendimento nelle sezioni piccole e medie della scuola materna, è progettato per i bambini di tre e quattro anni. Il secondo percorso *Maîtriser le langage en grande section – Padroneggiare la lingua nella Grande Section* (GS), è rivolto ai bambini di cinque anni. Il sistema prevede due metodi di lavoro da proporre in modo alternato al fine di esplorare l'intero approccio. Il primo orientato a sviluppare competenze per dominio: consapevolezza fonologica, consapevolezza lessicale, consapevolezza sintattica, comprensione dei testi, comunicazione orale e scritta; il secondo incentrato sul lavoro in sequenza continua: dalla parola alla frase al testo. Analogamente, il sistema AILE contempla due percorsi da esplorare in continuità. Le attività per dominio, suddivise in identificazione delle parole, vocabolario, organizzazione della frase, comprensione del testo, produzione scritta e il percorso in sequenza con proposte per lavorare insieme su lessico, sintassi, comprensione sia nelle at-

1. Per un approfondimento dei diversi moduli si rimanda alla pagina web: <https://altaeurope.eu/index.php/malo/>

tività di ricezione che di produzione.

Il protocollo suggerisce che ciascuna delle attività finalizzate alla comprensione dei principi del linguaggio orale venga proposta più volte, utilizzando diversi supporti e seguendo una progressione rigorosa, sia nella scelta del testo iniziale sia nelle competenze mirate nelle diverse aree. L'apprendimento linguistico si basa principalmente su supporti illustrati, immagini di parole, immagini di scene e sequenze di immagini, in modo da nutrire l'immaginazione degli alunni, favorire l'emergere di rappresentazioni mentali e valorizzare la funzione delle immagini nello sviluppo del linguaggio (Zarrillo, 2005). I materiali sono stati selezionati tra i libri contemporanei per bambini in base a caratteristiche fisiche che potessero catturare l'attenzione degli alunni di scuola dell'infanzia e delle prime classi della primaria, diversificando la scelta per formato, tema e contenuto. In linea con l'approccio pedagogico del progetto ALTA, il repertorio di testi forniti si basa sull'importante presenza delle illustrazioni che ricoprono una funzione cognitiva di scoperta del linguaggio, di supporto nell'elaborazione del vocabolario e di aiuto nella comprensione globale dei testi (Cardarello, 2004; Bonfatti Sabbioni & De Bernardi, 2017).

Come nel caso del dispositivo SELF, le attività pedagogiche previste dai dispositivi ALTA si basano su repertori di testi della narrativa illustrata per l'infanzia, quali albi illustrati, libri senza parole, primi libri illustrati, libri tattili, libri animati (pop-up) e libri in simboli (Nikolajeva, 1997; Blezza Picherle, 1996). Il gruppo di partenariato della Basilicata ha selezionato e messo a disposizione degli studenti un repertorio iniziale di cinquanta prodotti editoriali per lo svolgimento delle attività di tirocinio.

Nella direzione dell'esplorazione sinestetica e dell'animazione dell'immagine sono state proposte per il segmento zero-sei alcune app legate a prodotti editoriali cartacei (figura 1): la possibilità di dare vita a storie e personaggi dei libri attraverso app che aumentano e ampliano l'utilizzo del libro stesso consente di promuovere un'educazione multisensoriale ed estetica legata alle illustrazioni di libri per l'infanzia, capaci di suscitare emozioni e stimolare la creatività dei piccoli lettori. Queste esperienze rispecchiano il superamento che oramai si registra da anni nel discorso pedagogico relativo alla divisione tra mente e corpo, sottolineando come il significato e l'esperienza siano prodotte dalle continue relazioni reciproche tra cervello, corpo e mondo (Colombetti & Thompson, 2008).

La decisione di dedicare maggiore attenzione al sistema di apprendimento per i bambini in età pre-scolare è motivata dall'importanza dei programmi educativi linguistici rivolti al segmento 0-6 anni, ritenuti cruciali per il futuro percorso scolastico. Le disparità che emergono nella comprensione e produzione del lessico intorno ai tre anni possono essere significative e predittive del successo scolastico. Come affermato da Turano (2021), l'acquisizione delle conoscenze disciplinari e il successo formativo degli apprendenti dipendono fortemente dalla padronanza

z della lingua di scolarizzazione nei suoi vari ambiti applicativi. Sebbene sia possibile che le differenze si attenuino naturalmente durante il percorso scolastico, rimane essenziale prestare particolare attenzione alla promozione di pratiche narrative sia a casa che a scuola, in italiano e nella lingua madre, per stimolare uno sviluppo linguistico positivo nei bambini bilingui (Demetrio & Favaro, 1992).

### I prodotti della formazione

L'analisi delle progettazioni elaborate dagli stu-

epistemologica e metodologica entro cui sviluppare percorsi di promozione del linguaggio e di educazione linguistica interculturale. Attraverso tale prospettiva, gli studenti sono stati accompagnati a progettare situazioni educative che favorissero la padronanza comunicativa, la comprensione e la produzione verbale, la curiosità verso le lingue e la consapevolezza metalinguistica.

L'attenzione è stata posta sulla costruzione di un curriculum per favorire il consolidamento strutturale della lingua italiana che promuovesse l'acquisizione progressiva delle competenze fonologiche, lessicali e semantiche, nel rispetto dei tempi di sviluppo di ciascun bambino e nella valorizzazione dei repertori linguistici familiari (Candelier, 2003; Bleses et al., 2018). In questo senso, l'apprendimento linguistico è stato inteso come processo situato e relazionale, in cui la parola diventa strumento di espressione, di conoscenza e di incontro con l'altro (Bruner, 1996; Cambi, 2000).

Attraverso l'analisi dei dispositivi pedagogici del progetto ALTA, gli studenti hanno potuto osservare e sperimentare strategie di accompagnamento linguistico basate su attività di lettura ad alta voce, narrazione condivisa, conversazione, giochi linguistici e riflessione metalinguistica. Queste esperienze, condotte in forma laboratoriale, hanno favorito la comprensione del valore della parola come medium educativo e come veicolo di costruzione dell'identità personale e culturale (Batini & De Carlo, 2022; Cardarello, 2004).

Nel quadro della ricerca-formazione, agli studenti è stato proposto di elaborare una progettazione educativa ispirata alla dimensione interculturale e multilingue delineata nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (MIUR, 2021). L'attività, inserita nella più ampia riflessione sul ruolo dei servizi educativi 0-6 come luoghi di incontro e di dialogo tra culture, ha avuto l'obiettivo di promuovere nei futuri educatori la capacità di tradurre in scelte operative i principi dell'educazione inclusiva e del riconoscimento della diversità linguistica come risorsa.

Ciascun gruppo ha immaginato una sezione in cui fosse presente un bambino con background migratorio, progettando interventi finalizzati a favorire la partecipazione, la valorizzazione delle differenze linguistiche e culturali e l'acquisizione della lingua di scolarizzazione attraverso esperienze significative. L'esercizio di progettazione si è configurato come un momento di sintesi tra riflessione teorica e sperimentazione pratica, in cui gli studenti hanno potuto confrontarsi con la complessità dei contesti reali e con la

necessità di adottare strategie flessibili, attente ai bisogni comunicativi ed emotivi di ciascun bambino.

Le progettazioni presentate di seguito costituiscono esempi rappresentativi del percorso svolto: esse documentano i processi di riflessione, di adattamento metodologico e di costruzione di ambienti educativi inclusivi, nei quali la pluralità linguistica e culturale diviene occasione di apprendimento condiviso e di crescita per l'intero gruppo dei bambini. Attraverso il gioco, la narrazione, la relazione e la partecipazione attiva, l'italiano viene appreso come lingua della quotidianità, mentre l'esposizione alle lingue d'origine e alla diversità diventa strumento per ampliare gli orizzonti cognitivi e relazionali.

Nella tabella che segue sono riportate alcuni estratti delle progettazioni elaborate dagli studenti, selezionate in quanto particolarmente significative per chiarezza, coerenza metodologica e capacità di integrare la prospettiva interculturale e multilingue all'interno della pratica educativa quotidiana. Le prime due sono integrate in una progettazione completa, l'ultima contiene la descrizione particolareggiata di alcuni laboratori previsti dal dispositivo SELF MATERN-AILE.

### Esempio di traccia per il project work

Il focus della progettazione è "la dimensione interculturale e multilingue" (p. 16 delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei), pertanto si dovrà immaginare di progettare per una sezione in cui è presente un bambino straniero (ad esempio di nazionalità rumena, albanese, marocchina, indiana, cinese, ucraina...), nella consapevolezza che "l'esposizione a una pluralità di lingue negli anni durante i quali si costruisce il linguaggio apre alla comparazione e al transfer cognitivo, attiva i processi metalinguistici che sono strumento importante per il consolidamento strutturale della lingua materna e un'opportunità per mettere le basi di un atteggiamento linguistico positivo e aperto agli apprendimenti futuri, nonché l'acquisizione della lingua o delle lingue utilizzate nel Paese in cui si vive. L'apprendimento di una lingua, infatti, avviene nella relazione, nella quotidianità dei gesti, nella condivisione di esperienze e nel dialogo: l'italiano si impara giocando, sperimentando, interagendo, ascoltando storie, esplorando la realtà circostante insieme agli altri bambini e agli adulti".

Partendo da questa premessa, completare la progettazione rispettando le seguenti indicazioni:

1. Scegliere il segmento formativo di riferimento (zero-sei oppure tre-sei anni).
2. Rispettare la coerenza teorico-metodologica



Fig. 1 - Esempi di albi illustrati con app collegate (elaborazione propria)

denti consente di individuare alcuni indicatori qualitativi di cambiamento, che costituiscono una prima evidenza delle ricadute formative del percorso. In particolare, emerge un rafforzamento della consapevolezza linguistica e metalinguistica, visibile nella capacità di esplicitare obiettivi legati alla comprensione del testo ascoltato e di articolare attività secondo una progressione intenzionale. Si osserva inoltre una maggiore padronanza della progettazione educativa in contesti plurilingui e interculturali: la narrazione viene assunta non solo come attività linguistica, ma come dispositivo di mediazione e partecipazione, capace di sostenere inclusione e sviluppo del linguaggio nei bambini e nelle bambine del segmento 0-6. Come descritto nel paragrafo precedente, le attività pedagogiche previste dai dispositivi ALTA si basano su repertori di testi della narrativa illustrata per l'infanzia, appositamente selezionati dal gruppo di ricerca, quali albi illustrati, libri senza parole, primi libri illustrati, libri tattili, libri animati e libri in simboli (Nikolajeva, 1997; Blezza Picherle, 2002). Il sistema per l'Apprendimento Integrato di Lettura e Scrittura (*Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture*), nelle due versioni per la scuola primaria (AILE) e per la scuola dell'infanzia (MATERN-AILE)<sup>2</sup>, propone un approccio

all'apprendimento linguistico basato principalmente su supporti illustrati, immagini di parole, immagini di scene e sequenze di immagini, in modo da nutrire l'immaginazione degli alunni, favorire l'emergere di rappresentazioni mentali e valorizzare la funzione delle immagini nello sviluppo del linguaggio: le parole suggeriscono immagini e, viceversa, le immagini generano parole (Bentolila, 2007; Lumbelli, 2009; Serafini, 2014; Terrusi, 2012; Benigno & Caruso, 2020).

Le attività di formazione per gli studenti progettate nell'ambito del progetto ALTA si sono configurate come un'esperienza di apprendimento riflessivo fondata sull'intreccio continuo tra teoria, pratica e meta-riflessione pedagogica, in coerenza con il paradigma della ricerca-formazione (Perrenoud, 2002; Mortari, 2003).

Gli studenti, guidati dai tutor di tirocinio e dai docenti, hanno elaborato proposte e obiettivi educativi tenendo conto dei campi di esperienza previsti dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIUR, 2012), delle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 anni (MIUR, 2021) e degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022).

In particolare, il riferimento al campo di esperienza "I discorsi e le parole" ha costituito la cornice

2. Fonte: CIFODEM, <https://matern-aile.fodem-descartes.fr/>

- tra attività proposte e quadro di riferimento fornito.
3. Inserire la descrizione di n. 4 attività educative, di cui una dedicata alla lettura di un libro per bambini (albo illustrato, libro pop-up, libri per immagini, ecc.), e una relativa all'uso di una app o dispositivo digitale rivolto a bambini dai 2 ai 6 anni.
  4. Specificare il titolo del libro e dell'app/dispositivo digitale.

## DESCRIZIONE ATTIVITÀ EDUCATIVE

### Laboratorio n. 1

Laboratorio di comprensione del testo ascoltato

#### Descrizione dell'attività

Letture ad alta voce da parte dell'insegnante

Linee guida per gli insegnanti

- Dopo la prima lettura, incoraggiare l'emergere di rappresentazioni mentali: Chi è Nicola? Con chi abita? Perché la mamma si preoccupa per lui? Cosa fa per proteggerlo dai pericoli? Ecc.
- Durante la discussione far notare la struttura della storia: Nicola è il topolino più piccolo del mondo e la mamma per proteggerlo da tutti i pericoli, veri e presunti, lo avvolge in un batuffolo di bambagia. Nicola affronta una serie di avventure ma torna a casa sano e salvo dalla sua mamma diventato finalmente grande e autonomo.
- Si passa poi a una tecnica per sviluppare la comprensione dei testi scritti: l'"insegnamento reciproco" (essendo questo un libro adatto ad una fascia d'età che va dai 4 ai 6 anni). Si utilizza una procedura in quattro momenti:
  1. Modellamento: l'insegnante lavora con un piccolo gruppo di alunni e li guida alla comprensione della lettura di una parte del testo.
  2. Richiesta di chiarimenti su dubbi e termini sconosciuti.
  3. Previsione: si chiede di prevedere come proseguirà il testo e poi si legge la continuazione per verificare.
  4. Sintesi: si chiude il ciclo sintetizzando tutto il testo, sottolineando aspetti cruciali ed elementi chiave. I cicli successivi vengono condotti dai bambini, uno per ogni ciclo.
- Alla fine del laboratorio, chiedere agli alunni di riformulare la storia ordinando le immagini in sequenza.
- Prevedere una fase di metacognizione: cosa abbiamo appena fatto? Come siamo riusciti a capire questa storia? Siamo sempre stati d'accordo?
- Condividere l'idea centrale della fiaba: troppa protezione impedirà ai piccoli di crescere e sarà portatrice di altri tipi di problemi. La forza di Nicola è di ispirazione per superare qualsiasi ostacolo, per riuscire a cavarsela da soli, perché è solo così, sperimentandosi con la realtà e le sue difficoltà, che si diventa grandi.

Attività di identificazione dei personaggi, dei luoghi e ricostruzione della cronologia della storia attraverso immagini da selezionare e giustificare in riferimento al testo.

Materiali: set di immagini, alcune rappresentano i personaggi della storia, altre no; alcune rappresentano i luoghi della storia, altri no.

Attività di riformulazione della storia attraverso la disposizione delle immagini in sequenza seguendo l'ordine cronologico.

Materiali: set di immagini tratte dalla storia da ordinare.

Personaggi: un topolino, un bambino, un'oca, un gatto, un gigante, una farfalla, una volpe (immagini tratte dal libro "Nicola Passaguai" e dal web).

Luoghi: il fiume, la città, la spiaggia, la campagna (immagini tratte dal web).

Cronologia: immagini in sequenza (immagini tratte da "Nicola Passaguai", Jeanne Willis, Editore Il Castoro 2010. Illustrazioni di Tony Ross).

1. Nicola è avvolto nella bambagia dalla mamma
2. Nicola ha il permesso di uscire avvolto nella bambagia
3. Nicola viene gettato nel fiume gelato da un bambino
4. Nicola viene rincorso da un'oca
5. Nicola nuota a lungo
6. Nicola viene inseguito da una volpe
7. Nicola si nasconde in un buco
8. Nicola torna a casa sano e salvo

Sezione, da 2 a 3 ore

#### Tempi e spazi

#### Metodi e strumenti

- Approccio narrativo, storytelling, MATERN-AILE.
- Albo illustrato "Nicola Passaguai", di Jeanne Willis, Editore Il Castoro 2010. Illustrazioni di Tony Ross.
- Serie di immagini.

#### Documentazione N.1

La scelta del testo

Il testo è semplice e presenta una serie di caratteristiche che permettono di esplorare diversi aspetti della lingua:

- Lessico familiare che può essere collegato a vari campi semantici, animali, casa.
- Personaggi facilmente identificabili (il topo, il bambino, la volpe, l'oca).
- Presenza di discorso diretto e indiretto, semplici dialoghi.
- Verbi d'azione che possono essere mimati per facilitarne la comprensione.

"C'era una volta una famiglia di topini. Erano dieci fratellini. Erano topolini GRANDI, coraggiosi e vivacissimi. Tutti, tranne Nicola. Nicola era il topolino più piccolo del mondo. Era molto, molto piccolo. Anche per un topolino. I suoi fratelli e le sue sorelle non davano preoccupazioni alla mamma. Erano abbastanza grandi e sapevano badare a loro stessi. Invece la mamma si preoccupava per Nicola..."

### Laboratorio n. 2

Laboratori fonologici

#### Descrizione dell'attività

I. Segmentazione linguistica: la parola nella frase.

Obiettivo: comprendere che una frase è formata da parole diverse.

Attività collegate al testo utilizzate come punto di partenza per la sessione di lavoro:

1. Riordinare le parole per formulare la frase corretta: l'insegnante pronuncia la frase "Nicola era il topolino più piccolo del mondo."

Successivamente distribuisce a ogni bambino un cartellino con una parola inerente alla frase e chiede loro di mettersi in fila nell'ordine corretto. Una volta messi in fila viene chiesto loro di dire la propria parola uno dopo l'altro. Sempre con lo stesso procedimento si passa a una frase diversa, per esempio "Oggi ho mangiato una mela"; l'insegnante distribuisce a cinque bambini un cartellino con le diverse parole, successivamente si mettono in fila nell'ordine corretto e al resto dei bambini però viene chiesto di cambiare l'ultima parola: "Cos'altro posso mangiare al posto della mela?". A quel punto l'insegnante mette a disposizione altri cartoncini con parole coerenti e altre no. Tra quelle coerenti troviamo: la pasta, la carne, il gelato, i biscotti, la torta.

2. Disegnare la frase: l'insegnante pronuncia un'altra frase: "Il topolino Nicola nuota nel fiume". Ai bambini viene chiesto di disegnare una scena per ogni parola: il disegno del topolino Nicola, poi Nicola mentre nuota e alla fine il fiume.

Per ogni attività si può chiedere ai bambini quante parole hanno ascoltato nella frase pronunciata. Si può svolgere un'attività ludica inerente anche a questa fase, per esempio, chiedendo ad ogni bambino di inserire in una scatola un gettone, una sagoma di cartone, o qualsiasi oggetto messo a disposizione dall'insegnante, per ogni parola da loro ascoltata. (Stimolazione all'ascolto).

## II. Segmentazione linguistica: la sillaba nella parola.

Obiettivo: riconoscere le sillabe che compongono una parola.

Attività collegate al testo utilizzate come punto di partenza per la sessione di lavoro:

1. Partendo dal testo, l'insegnante sceglie alcune parole partendo da quelle a due sillabe fino ad aumentare: "topo", "volpe", "bambagia", "bambino". Sempre sull'idea dei cartoncini (o utilizzando il cofanetto "Fonemi Illustrati" con all'interno carte illustrate suddivise per i differenti suoni), si rappresenta su ognuno di esso un soggetto diverso, su di uno il topo, su di un altro la volpe e così via. Per ognuno di questi si realizzano tanti cartoncini quante sono le sillabe (due cartoncini per vol-pe, tre cartoncini per bam-bi-no). L'insegnante sceglie l'immagine, distribuisce il cartoncino ai bambini e scandisce in sillabe; i bambini ricercano tra i cartoncini con su le sillabe quelle corrette per ricomporre la parola.
2. L'insegnante stila un elenco di altre parole, sempre tratte dal testo, come "mamma", "fratelli", "primavera", "castagna". Successivamente distribuisce ai bambini una scheda didattica in cui sono raffigurati quattro cerchi per ogni parola rappresentata e scritta. Dopo che l'insegnante scandisce in sillabe ogni parola viene chiesto ai bambini di colorare tanti cerchi quante sono le sillabe da loro percepite.
3. L'insegnante mette a disposizione dei bambini i blocchi da costruzione come attività di riconoscimento delle sillabe. Dopo aver scandito in sillabe le parole scelte, l'insegnante chiede agli alunni di mettere insieme i blocchi fino a costruire una torre composta di tanti blocchi quante sono le sillabe da loro percepite. Insieme all'insegnante vengono poi contati smontandoli ripetendo insieme al singolo bambino la sillaba appartenente ad ogni pezzo. L'attività si

ripete con parole che hanno un numero di sillabe sempre maggiore.

## III. Segmentazione linguistica: il fonema nella sillaba.

Obiettivo: riconoscere e segmentare i fonemi all'interno delle sillabe.

Attività:

1. L'insegnante mostra una serie di cartoncini con su delle immagini, partendo sempre dal testo, raffiguranti un topo, il sole, la neve. Partendo da "topo" l'insegnante pronuncia lentamente tale parola dividendola in sillabe; successivamente analizza singolarmente con i bambini ogni sillaba partendo da "to" e chiede loro quali suoni sentono in "to"; i bambini provano ad individuare i fonemi /t/ e /o/ aiutandosi con il battito delle mani per ogni fonema.
2. L'insegnante può proporre attività con cerchi disposti a terra creando un percorso. Sceglie alcune parole tratte dal testo e non come topolini, coraggiosi, casa, pane, luna. Partendo da coraggiosi divide lentamente la parola in sillaba. Successivamente pronuncia una sillaba per volta e i bambini devono saltare in un cerchio per ogni suono.
3. L'insegnante fa associare ai bambini fonemi a sillabe. All'interno di una scatola inserisce cartoncini con fonemi scritti e un bambino per volta deve pescarne uno. In base al fonema pescato devono trovare una sillaba che inizi o finisca con esso, per esempio /v/, ve, va, vo, e successivamente devono trovare le parole che contengono quelle sillabe (vedo, volare, vado).

## IV. Dalla parola parlata alla parola scritta.

Obiettivo: riconoscere i suoni nelle parole e successivamente la loro corretta rappresentazione grafica

Attività:

1. L'insegnante pronuncia una parola, per esempio "vela"; insieme ai bambini segmenta la parola e, da una scatola contenete delle lettere, i bambini pescano quelle da loro ritenute corrette per comporre la parola. L'insegnante li aiuta nella corrispondenza fonema-grafema.
2. L'insegnante mostra poi l'immagine di due parole, come per esempio "tetto" e "letto" e chiede ai bambini cosa sentono nominando queste due parole (differiscono per un solo fonema). Successivamente mostra le immagini con la parola scritta al di sotto e chiede ai bambini cosa vedono e cosa cambia graficamente.

Sezione, aree adibite ad attività motoria, da 40 minuti a 1 ora stabilendo per ogni attività il suo tempo.

- Approccio narrativo, storytelling, MATERN-AILE.
- Albo illustrato "Nicola Passaguai", di Jeanne Willis, Editore Il Castoro 2010. Illustrazioni di Tony Ross.
- Cartoncini con parole, sillabe, immagini, fonemi; cofanetto "Fonemi illustrati"; fogli, colori, schede didattiche, blocchi da costruzione, cerchi per attività motoria.

(Scheda generata con word e i cartoncini con immagini, parole, sillabe, fonemi generati con AI).

Scelta dei materiali e delle attività:

- Obiettivo generale: favorire lo sviluppo della consapevolezza fonologica attraverso attività ludico-didattiche che coinvolgano il corpo, la voce e la manipolazione, ponendo le basi per l'apprendimento della lettura e della scrittura.
- Obiettivi specifici:
  - Stimolare l'ascolto e la discriminazione di suoni, fonemi e sillabe.
  - Favorire la segmentazione e l'associazione sillabica e fonemica.
  - Potenziare il linguaggio espressivo e la memoria fonologica.
  - Coordinare motricità e linguaggio in attività integrate.
- I cartoncini con immagini, fonemi, sillabe e parole supportano il riconoscimento visivo e fonologico, facilitando l'associazione tra suono e simbolo.
- Le schede didattiche consentono l'esercizio strutturato su abilità fonologiche.
- I blocchi da costruzione, associati a suoni e sillabe, stimolano il pensiero simbolico e la manipolazione.
- I cerchi per attività motoria servono per integrare il movimento al riconoscimento fonologico.  
L'integrazione di materiali visivi, simbolici, manipolativi e motori facilita lo sviluppo fonologico dei bambini rispettando i loro tempi evolutivi.

### Laboratorio n. 3

Laboratori di sintassi

#### Descrizione dell'attività

##### I. Produzione di frasi.

L'insegnante prepara, sempre avvalendosi di cartoncini, delle immagini raffiguranti dei personaggi tratti dalla storia: mamma, Nicola, oca, bambino, volpe; raffiguranti azioni non tratte dal libro: mangia, legge, salta, ecc. raffiguranti oggetti: giornale, torta, palla, ecc. successivamente inserisce, per categoria, i cartoncini in scatole diverse. I bambini pescano un cartoncino per ogni categoria e creano frasi, per esempio "Nicola mangia la torta", "La mamma legge il giornale". Questa attività aiuta i bambini a comprendere l'ordine corretto della frase: SVO (Soggetto-verbo-complemento oggetto). Si possono guidare i bambini nella produzione di frasi partendo dalla prima parte di essa prodotta dall'insegnante (il cane...) e l'altra parte completata dai bambini (...mangia dalla ciotola, ...dorme nella cuccia, ...gioca nel giardino, ...mangia l'osso).

##### II. Commutazione.

Con l'utilizzo degli stessi cartoncini e avvalendosi della frase costruita dai bambini dell'attività precedente "Nicola mangia la torta", l'insegnante chiede ai bambini di cambiare un solo elemento all'interno della frase partendo dal personaggio. I bambini, avvalendosi a loro volta dei cartoncini, sostituiscono l'immagine del bambino con quella della mamma "La mamma mangia la torta", con quella del cane "Il cane mangia la torta", con quella della volpe "La volpe mangia la torta" e così via. Successivamente chiede loro di cambiare solo l'azione; le risposte attese

dai bambini saranno: "Nicola prepara la torta", "Nicola compra la torta", "Nicola regala la torta", ecc. Infine, l'insegnante chiede di cambiare solo l'oggetto, partendo sempre dalla stessa frase; le risposte attese dai bambini saranno: "Nicola mangia la mela", "Nicola mangia la pizza", "Nicola mangia la pasta", ecc. È di aiuto, in questa fase, l'errore che possono commettere i bambini pronunciando frasi del tipo "Nicola mangia il libro"; bisogna far loro notare se la frase ha senso "Nicola può mangiare un libro?", quindi se funziona o se risulta bizzarra.

##### III. Permutazione

L'insegnante pronuncia una frase inerente al testo: "Loca rincorre Nicola". Mostra l'immagine ai bambini e successivamente pronuncia una seconda frase "Nicola rincorre l'oca", mostrando anche per questa un'immagine. A questo punto chiede ai bambini cosa cambia all'interno delle due frasi (nella prima è l'oca che compie l'azione su Nicola, nella seconda è Nicola che compie l'azione sull'oca). L'insegnante presenta un'altra attività: sempre sui cartoncini rappresenta la frase "Il bambino legge il libro"; mischia i cartoncini e di fronte alla sequenza, per esempio, "il libro", "il bambino", "legge", i bambini devono trovare il giusto ordine. Possono provare a mettere in ordine le frasi in modo diverso e dire se suonano bene o risultano strane. Questo li aiuta a far capire che le parole, all'interno della frase, hanno un ordine ben preciso che crea senso.

##### IV. Estensione

L'insegnante realizza cartoncini con parole e disegni (soggetti, verbi, oggetti, luoghi, modi, aggettivi) e li mette a disposizione dei bambini per creare una frase il più possibile ricca di elementi/informazioni. Partendo da "Il topolino Nicola", i bambini iniziano a mettere insieme le immagini:

Il topolino Nicola

Il topolino Nicola è tornato

Il topolino Nicola è tornato a casa

Il topolino Nicola è tornato a casa più grande

Il topolino Nicola è tornato a casa più grande la sera

Questa attività si potrebbe svolgere a turno, partendo da parole diverse per ogni bambino, oppure si potrebbe svolgere in gruppo: l'insegnante si avvale di un qualsiasi oggetto da lei ritenuto idoneo usandolo come gettone e al bambino a cui capita tale gettone tocca aggiungere l'elemento nuovo.

Sezione, dai 30 ai 40 minuti.

#### Tempi e spazi

#### Metodi e strumenti

- Approccio narrativo, storytelling, MATERN-AILE.
- Albo illustrato "Nicola Passaguai", di Jeanne Willis, Editore Il Castoro 2010. Illustrazioni di Tony Ross.
- Cartoncini con immagini e parole (realizzati con AI)

#### Documentazione N.1

Scelta dei materiali e delle attività:

Obiettivi:

- Favorire la costruzione consapevole di frasi semplici e complesse
- Promuovere la riflessione sulla struttura della frase e sui ruoli degli

elementi

- Stimolare l'arricchimento lessicale e l'organizzazione logica del pensiero
- Sostenere lo sviluppo di competenze narrative e comunicative
- Promuovere la collaborazione e il dialogo tra i pari
- Produzione di frasi: promuovere la consapevolezza della struttura SVO (Soggetto-verbo-complemento oggetto) e l'autonomia nella produzione linguistica.
- Commutazione: favorire la flessibilità linguistica e la comprensione del ruolo di ogni componente della frase.
- Permutazione: rafforzare la sensibilità sintattica e i rapporti logici tra termini.
- Estensione: favorire l'arricchimento lessicale e lo sviluppo del pensiero descrittivo e narrativo.
- I cartoncini con le immagini supportano la comprensione e stimolano l'espressione verbale, offrono un riferimento visivo concreto e familiare, favoriscono l'autonomia nella costruzione delle frasi, rendono l'attività motivante e inclusiva.

L'utilizzo dei supporti visivi è uno strumento efficace e coinvolgente per potenziare il linguaggio nei bambini dai 4 ai 6 anni (fascia di età a cui è riferita il libro e a cui si riferiscono le attività proposte). Le attività proposte favoriscono un apprendimento attivo, ludico e cooperativo in cui ogni bambino può esplorare e sperimentare il linguaggio in modo significativo e personale.

#### Laboratorio n. 4

“Fonemi illustrati”, app realizzata da LogopedicaLab.

#### Descrizione dell'attività

Il progetto “Fonemi illustrati” sull'App Store è la versione digitale di un progetto editoriale nato da un'idea della logopedista Marta Schieppati e dell'illustratrice Alessandra Bonetta. L'app di “Fonemi illustrati” è un ricco materiale pensato per aiutare il bambino nell'acquisizione della corretta pronuncia di tutti i suoni del linguaggio. Nell'età prescolare compresa tra i 4 e i 6 anni i bambini affinano le loro competenze fonologiche, arricchiscono il vocabolario e acquisiscono le basi per la futura alfabetizzazione. L'app potenzia tale sviluppo in modo giocoso, interattivo e visivamente stimolante. Oltre che in ambito scolastico con educatori e insegnanti, può essere utilizzata anche a casa con i genitori. Offre 588 diverse illustrazioni suddivise per fonema: i fonemi sono rappresentati in posizione iniziale e mediana di parola, in parole bisillabiche, trisillabiche e quadrisillabiche. I bambini potranno sfogliare le carte a disposizione e per ogni carta potranno ascoltare la corretta pronuncia della parola associata, concentrarsi su un fonema, registrare la propria voce e riascoltarla confrontandola con la pronuncia consigliata. Oltre a questa attività l'app propone anche tre giochi per un approccio divertente all'esercitazione: memory in diversi livelli di difficoltà, tombola e gioco dell'oca. Alle illustrazioni sono affiancate scritte in stampatello maiuscolo con l'obiettivo di avvicinare i più piccoli all'apprendimento della lettura.

Sono presenti anche esercizi per allenare la motricità della bocca e della lingua.

Attività:

- L'insegnante, dopo aver terminato l'attività di laboratorio fonologico “il fonema nella sillaba” presenta un altro tipo di attività ai bambini, questa volta avvalendosi del dispositivo digitale. Sceglie un fonema target, per esempio /s/ e chiede ai bambini di individuare tutte le immagini/parole sull'app che iniziano con quel suono. L'attività si svolge in modo collettivo. Successivamente l'insegnante pronuncia una parola con il fonema scelto e ciascun bambino deve ripeterla. Poi si usa l'app per confrontare la pronuncia con l'immagine/animazione.
- L'insegnante può optare per altri giochi sempre presenti nell'app:
  - Tombola: l'insegnante o l'app dice una parola o mostra un'immagine e i bambini dovranno associarla a quella presente sul loro tabellone.
  - Gioco dell'oca: l'insegnante seleziona le carte, successivamente si tira il dado in modo che la pedina possa avanzare sul tabellone. Ogni volta il bambino a cui tocca tirare i dadi dovrà denominare l'illustrazione sulla quale è capitato. Vince chi finisce prima.
- L'insegnante o l'app riproduce un suono/parola. A gruppi, in modo da aumentare la partecipazione, i bambini devono scegliere tra più immagini quella corretta.

Sezione, ed eventualmente anche a casa, dai 15 ai 20 minuti

#### Tempi e spazi

#### Metodi e strumenti

Link per scaricare l'app:  
<https://www.logopedicalab.com/prodotto/app-fonemi-illustrati/>  
 Necessità di dispositivo tipo tablet, LIM.

#### Documentazione N.1

Scelta dell'App

Obiettivi:

- Favorisce lo sviluppo della consapevolezza fonologica
- Stimolare il linguaggio espressivo e ricettivo
- Preparare alla lettoscrittura
- Inclusione di bambini con difficoltà linguistiche o disturbi del linguaggio
- Favorire l'autonomia

Benefici:

- Strumento strutturato e facilmente integrabile in percorsi educativi o terapeutici
- Possibilità di monitorare i progressi del bambino
- Risorsa efficace per rafforzare le competenze linguistiche in modo piacevole e non stressante.

È progettata da logopedisti e lavora specialmente sulla pronuncia e percezione dei fonemi. Ogni fonema è illustrato con immagini e parole abbinate al suono iniziale. In riferimento al testo “Nicola Passaguai” scegliere, per esempio, un fonema-chiave come /t/ di topo o /b/ di bambagia. Bisogna guardare le immagini legate a quel suono e provare a inventare una nuova parola che inizi con lo stesso suono.

Tab. 4- Esempio di attività SELF MATERN-AILE (elaborazione propria)

## CONCLUSIONI

La riflessione sviluppata attraverso i tre nuclei concettuali di questo contributo – *literacy*, narrazione e comprensione – conduce a riconoscere nella lettura e nelle pratiche narrative uno dei luoghi privilegiati dell'educazione contemporanea. La *literacy*, intesa come costruito evolutivo, non è solo competenza linguistica ma forma di conoscenza, di partecipazione e di costruzione del senso; la narrazione, come dispositivo simbolico e pedagogico, rappresenta il tramite attraverso cui l'esperienza diventa pensiero e identità; la comprensione, infine, si configura come atto dialogico e relazionale che implica apertura, ascolto e responsabilità. Lungo questa traiettoria, il progetto *Allophone Teacher Academy* (ALTA) e il dispositivo presentato offrono un modello concreto di integrazione tra teoria e prassi, ricerca e formazione, individualità e pluralità.

L'intero processo si è così configurato come un ecosistema di ricerca e apprendimento, fondato su cicli di riflessione e azione a più livelli, coerente con la logica della ricerca-formazione. Ciascun attore, a partire dal proprio ruolo, ha contribuito alla costruzione di conoscenza situata e condivisa, in un percorso che ha permesso di consolidare un sapere professionale integrato, al tempo stesso teorico, pratico e trasformativo (Demetrio, 2012; Baldacci, 2014).

Alla luce del quadro teorico e metodologico delineato, emerge con chiarezza come la ricerca-formazione realizzata nell'ambito del progetto *Teacher Academy ALTA* non si sia limitata a un esercizio accademico o sperimentale, ma abbia assunto la forma di un processo educativo vivo e partecipato, in cui la conoscenza si costruisce attraverso la riflessione condivisa, la progettazione e l'azione nei contesti reali.

L'articolazione multilivello della formazione, la presenza di percorsi paralleli di ricerca-azione e l'attenzione ai dispositivi pedagogici ispirati alla metodologia ALTA hanno consentito di creare una rete formativa integrata tra università, scuole e territorio, nella quale la sperimentazione costituisce il naturale proseguimento del percorso di apprendimento e di indagine.

Le esperienze formative maturate nell'ambito del progetto ALTA hanno confermato la necessità di una formazione docente capace di integrare competenze linguistiche, metodologiche e interculturali. L'approccio della *research-formation* (ricerca-formazione) si è rivelato particolarmente efficace nel promuovere la riflessione critica sulle pratiche educative, permet-

tendo agli studenti di sperimentare dispositivi didattici innovativi e di analizzarne l'impatto nei contesti reali. In questa logica, la ricerca non è un momento separato dalla formazione, ma un processo continuo di costruzione condivisa del sapere. La narrazione, utilizzata come strumento di osservazione e di interpretazione, consente di restituire senso all'esperienza educativa e di costruire un pensiero professionale fondato sulla riflessività (Mortari, 2007; Schön, 1983).

Dal punto di vista pedagogico, l'educazione alla lettura nei primi anni di vita può essere interpretata come una forma di educazione alla cittadinanza linguistica e culturale. Essa mira a sviluppare nei bambini e negli adulti di riferimento (educatori, insegnanti, genitori) la consapevolezza che le parole non solo descrivono il mondo, ma lo costruiscono. Scegliere le parole, ascoltare quelle degli altri, riconoscere la molteplicità dei linguaggi significa esercitare una competenza democratica, che è alla base della convivenza.

Le pratiche narrative e la lettura ad alta voce, in quest'ottica, non sono solo attività didattiche ma pratiche culturali che incarnano una visione dell'educazione come spazio di dialogo, di incontro e di trasformazione. Nei servizi per l'infanzia, la loro valorizzazione richiede un impegno istituzionale e formativo volto a sostenere il tempo della lettura come tempo educativo, relazionale e affettivo. Si tratta di un tempo qualitativo, capace di restituire centralità alla parola, alla lentezza, alla cura del linguaggio e alla costruzione di legami.

In conclusione, le pratiche narrative rappresentano un terreno fecondo in cui si intrecciano la dimensione cognitiva, affettiva, etica e sociale dell'educazione. Esse permettono di educare all'ascolto, alla parola e al riconoscimento, generando spazi di significato in cui l'alterità non è percepita come distanza ma come possibilità di relazione. In un mondo attraversato da migrazioni, pluralità linguistiche e nuove forme di comunicazione, educare alla lettura e alla narrazione sin dai primi anni di vita significa promuovere un umanesimo dell'ascolto, fondato sulla responsabilità, sulla cura e sulla speranza.

In conclusione, il contributo evidenzia come le pratiche narrative e la comprensione del testo ascoltato costituiscano una leva pedagogica strategica nella formazione iniziale degli educatori della prima infanzia, soprattutto in contesti segnati da eterogeneità linguistica e culturale. Il dispositivo SELF MATERN-AILE si configura come una struttura rigorosa ma flessibile, capace di sostenere lo sviluppo linguistico precoce e di orientare la progettazione educativa in

chiave inclusiva e interculturale. L'esperienza ALTA mostra, infine, come la ricerca-formazione possa fungere da ponte tra modelli teorici, dispositivi internazionali e pratiche educative locali, contribuendo in modo originale al dibattito scientifico su narrazione e *literacy* emergente.

## BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET.
- Baldacci, M. (2014). *Per una scuola democratica. Laica, plurale, aperta*. FrancoAngeli.
- Banzato, M. (2011). *Literacy e tecnologie. Un approccio integrato*. Carocci.
- Banzato, M. (2013). *Multiliteracies e apprendimento*. Carocci.
- Batini, F. (2021). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce, life skills e benessere*. Carocci.
- Batini, F., & De Carlo, E. (2022). *Educare alla lettura. Pratiche e dispositivi per la scuola*. Carocci.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Bélisle, C. (2006). *Literacy and the digital knowledge society*. UNESCO Institute for Education.
- Benigno, V., & Caruso, V. (2020). *Apprendimento, tecnologie, inclusione*. Carocci.
- Bentolila, A. (2007). *Le verbe contre la barbarie*. Odile Jacob.
- Bleses, D., Basbøll, H., Lum, J., & Vach, W. (2011). *Phonology and lexicon in a cross-linguistic perspective: the importance of phonetics—a commentary on Stoel-Gammon's 'Relationships between lexical and phonological development in young children'*. *Journal of Child Language*, 38(1), 61-68.
- Blezza Picherle, S. (1996). *Albi illustrati e primi libri per bambini*. Junior.
- Blezza Picherle, S. (2002). *Figure per leggere. L'albo illustrato e le sue funzioni*. Carocci.
- Bonfatti Sabbioni, M., & De Bernardi, B. (2017). *Albi illustrati e narrazione nella scuola dell'infanzia e primaria*. Erickson.
- Brown, A. L., & Anderson, B. L. (2013). *Learning through the senses: Multimodal education in early childhood*. Routledge.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2007). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Caine, R. N., Caine, G., McClintic, C., & Klimek, K. (2005). *12 Brain/Mind Learning Principles in Action*. Corwin Press.
- Cambi, F. (2000). *Le pedagogie del Novecento*. Laterza.
- Cambi, F. (2006). *Intercultura. Fondamenti pedagogici e prospettive educative*. Carocci.
- Cambi, F. (2015). *Pedagogia generale*. Carocci.
- Cambi, F., & Cives, G. (1996). *La formazione come processo*. Laterza.
- Candelier, M. (2003). *Janua Linguarum. Il portfolio europeo delle lingue per bambini dai 6 ai 10 anni*. Council of Europe.
- Caon, F. (2006). *Educare all'intercultura attraverso la lingua seconda*. Guerra Edizioni.
- Cardarello, R. (1995). *La lettura come esperienza educativa*. La Nuova Italia.
- Cardarello, R. (2004). *Didattica della lettura*. Carocci.
- Cardarello, R. (2018). *Ricerca-formazione e professionalità docente*. FrancoAngeli.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society*. Blackwell.
- Catarsi, E. (2011). *Le storie educano ancora? Junior-Spaggiari*.
- Catarsi, E. (2012). *Pedagogia e narrazione*. Carocci.
- Cisotto, L. (2006). *Apprendere a leggere e a scrivere*. Carocci.
- Cole, M. (1996). **Cultural Psychology: A Once and Future Discipline**. Harvard University Press.
- Colombetti, G., & Thompson, E. (2008). *The Feeling Body: Affective Science Meets the Enactive Mind*. MIT Press.
- Commissione Europea. (2020). *Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027*. European Commission.
- Consiglio d'Europa. (2014). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Daloiso, M. (2009). *La lingua straniera per studenti con bisogni specifici*. UTET.
- Daloiso, M. (2023). *Didattica delle lingue e inclusione. Principi e buone pratiche*. Carocci.
- Deghenghi Olujic, L. (2016). *Leggere prima di leggere. La promozione della lettura nella prima infanzia*.

- Giunti.
- Dehaene, S. (2020). *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now*. Penguin.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare*. Mimesis.
- Demetrio, D., & Favaro, G. (1992). *Immigrazione e alfabetismo. Per una pedagogia interculturale*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Falasci, A. (2023). *Lettura e funzioni cognitive: una prospettiva neuroscientifica*. FrancoAngeli.
- Falco, M. (2022). *Neuroscienze e apprendimento linguistico*. Il Mulino.
- Fiorucci, M. (2015). *Formazione interculturale e pratiche inclusive*. Armando.
- Fiorucci, M. (2017). *Educare alla diversità*. Carocci.
- Fiorucci, M. (2020). *Pedagogia interculturale e formazione degli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Fischer, K. W., Goswami, U., & Geake, J. G. (2010). *The future of educational neuroscience*. *Mind, Brain, and Education*, 4(2), 68–80.
- Floridi, L. (2014). *The 4th Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.
- Forestier, G., & Plaisance, E. (2019). *La pédagogie universelle: Accessibilité et équité en éducation*. Retz.
- Forestier, G., & Plaisance, E. (2019). *École inclusive et pédagogie universelle*. PUF.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Edward Arnold.
- Laneve, C. (2017). *Universal Design for Learning e inclusione*. FrancoAngeli.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Studies in Higher Education*, 31(4), 367–383.
- Legrand, L. (2018). *Pédagogie universelle et accessibilité cognitive*. Armand Colin.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Lumbelli, L. (2009). *Capire e farsi capire. Aspetti linguistici e cognitivi della comunicazione*. Carocci.
- Magnoler, P. (2012). *La ricerca-formazione come costruzione di conoscenza*. Pensa MultiMedia.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press.
- Ministero dell’Istruzione e del Merito. (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia*.
- MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*. Ministero dell’Istruzione.
- MIUR. (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Ministero dell’Istruzione.
- MIUR. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0–6 anni*. Ministero dell’Istruzione.
- Montanari, M., & Ruzzante, D. (2021). *Didattica e neuroscienze per l’inclusione*. Carocci.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L. (2007). *La pratica dell’aver cura*. Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2010). *Ricerca e riflettere. La ricerca-azione nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L., & Ghirrotto, L. (2019). *Ricerca-formazione e cura educativa*. FrancoAngeli.
- Nikolajeva, M. (1997). *Children’s Literature Comes of Age*. Routledge.
- Nobile, M. (2004). *Educazione alla lettura e convivenza civile*. FrancoAngeli.
- Nuzzaci, A. (2016). *La formazione del docente come ricercatore*. Pensa MultiMedia.
- OECD. (2021). *Teachers’ Professional Learning Study*. OECD Publishing.
- Ong, W. J. (1986). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Methuen.
- Perrenoud, P. (2002). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Laterza.
- Pineau, G. (2006). *Le sens de l’expérience*. L’Harmattan.
- Ricci, C. (2013). *L’apprendimento metaforico*. FrancoAngeli.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l’action*. Seuil.
- Ricœur, P. (1993). *Reflections on the Just*. University of Chicago Press.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic

## Books.

- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. Teachers College Press.
- Silva, A. (2011). *Leggere per crescere*. FrancoAngeli.
- Silva, A., & Lencioni, A. (2023). *Crescere con i libri. Lettura e sviluppo nei primi anni di vita*. Carocci.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l’infanzia*. Carocci.
- Trincherò, R. (2017). *Progettare per competenze. Dai nuclei fondanti alle Unità di Apprendimento*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2022). *Didattica per competenze e valutazione autentica*. FrancoAngeli.
- Turano, A. (2021). *Lingua di scolarizzazione e successo formativo*. FrancoAngeli.
- UNESCO. (1947). *The Right to Education*. UNESCO.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programmes*. UNESCO Education Sector.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. HarperCollins.
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. HarperCollins.
- Zarrillo, J. (2005). *Teaching Reading in the 21st Century*. Pearson.

## Policy Compliance Statement – Uso di Intelligenza Artificiale

La sottoscritta Marika Calenda, nata a Battipaglia il 19/04/1982, in qualità di autrice del presente contributo dal titolo Pratiche narrative e sviluppo della comprensione del testo ascoltato nella prima infanzia

### Dichiara

Di aver utilizzato strumenti di Intelligenza Artificiale, in particolare ChatGPT5, per finalità di:

- rielaborazione e sintesi di alcune parti del testo (paragrafo 4);
- traduzione dell’abstract in lingua inglese e spagnola;
- recupero delle opere citate e stesura della bibliografia in formato APA 7.

# Il balletto come narrazione incarnata. Estetica del movimento e inclusione nei contesti multiculturali

Francesca Finestrone

PhD in Neuroscience and Education, Research Fellow, University of Foggia – ITALIA

## RIASSUNTO

Questo contributo propone una riflessione teorica sul balletto come forma di narrazione incarnata, in grado di comunicare attraverso il corpo e la musica in modo universale, superando le barriere linguistiche e culturali. Nei contesti educativi multiculturali, che connotano la società contemporanea, cresce la necessità di codici espressivi che trascendano la parola, favorendo una comprensione intuitiva, emotiva e condivisa (Gallese, 2007; Damasio, 2012). Il balletto, grazie alla sua grammatica corporea e musicale, rappresenta una potente forma di narrazione non verbale, che attiva processi di significazione attraverso l'estetica del movimento (Merleau-Ponty, 2014; Vecchi, 2010). Collocandosi nell'intersezione tra pedagogia interculturale, embodied cognition, estetica dell'educazione e studi performativi, il saggio discute il potenziale inclusivo del balletto, anche alla luce di recenti ricerche sull'uso educativo della danza in contesti multiculturali (Aruta & Natalini, 2024; Sgambelluri & Vinci, 2025; Merino-Campos, 2025). A partire da una revisione critica della letteratura e dall'analisi di alcuni esempi significativi del repertorio classico, si mostra come la narrazione coreografica possa essere compresa da un pubblico eterogeneo, grazie all'immediatezza espressiva e alla forza empatica del gesto.

La danza, in quanto arte del corpo, costituisce una modalità potente di apprendimento esperienziale, relazionale e interculturale (Mortari, 2017). Essa permette di valorizzare forme di comunicazione alternative per studenti con fragilità linguistiche, difficoltà cognitive o background migratorio (Meloni, 2019; Casadei, 2020; Burrige & Nielsen, 2018). Il corpo, in questo contesto, diventa strumento di narrazione e conoscenza, luogo di espressione estetica e spazio di costruzione del senso (Dallari, 2020; Gaspari, 2024; Sheets-Johnstone, 2013). Il paper, dunque, evidenzia la rilevanza teorica e pratica del balletto come strumento educativo inclusivo: un'arte performativa capace di creare ponti tra culture, generare empatia e attivare processi formativi profondamente incarnati.

**Parole-chiave:** embodiment; danza; formazione docenti; consapevolezza corporea; educazione estetica.

## ABSTRACT

*This paper proposes a theoretical reflection on ballet as a form of embodied narration, capable of communicating through body and music in a universal way, overcoming linguistic and cultural barriers. In today's multicultural educational settings, expressive codes that transcend verbal language are increasingly needed to foster intuitive,*

emotional, and shared understanding (Gallese, 2007; Damasio, 2012). Through its bodily and musical grammar, ballet represents a powerful form of non-verbal storytelling that activates meaning-making processes through the aesthetics of movement (Merleau-Ponty, 2014; Vecchi, 2010).

*Positioned at the intersection of intercultural pedagogy, embodied cognition, aesthetic education, and performance studies, the essay discusses the inclusive potential of ballet, in light of recent research on the educational use of dance in multicultural contexts (Aruta & Natalini, 2024; Sgambelluri & Vinci, 2025; Merino-Campos, 2025). Drawing on a critical review of the literature and on the analysis of selected examples from the classical repertoire, it shows how choreographic narration can be understood by diverse audiences through the expressive immediacy and empathic power of gesture.*

*Dance, as an art of the body, constitutes a powerful mode of experiential, relational, and intercultural learning (Mortari, 2017). It enhances alternative forms of communication for students with linguistic vulnerabilities, cognitive difficulties, or migratory backgrounds (Meloni, 2019; Casadei, 2020; Burridge & Nielsen, 2018). In this context, the body becomes an instrument of narration and knowledge, a site of aesthetic expression, and a space for the construction of meaning (Dallari, 2020; Gaspari, 2024; Sheets-Johnstone, 2013). The paper therefore highlights the theoretical and practical relevance of ballet as an inclusive educational tool -a performative art capable of building bridges across cultures, generating empathy, and activating deeply embodied learning processes*

**Key-words:** *embodiment; dance; teacher education; body awareness; aesthetic education.*

## RESUMEN

Este artículo propone una reflexión teórica sobre el ballet como forma de narración encarnada, capaz de comunicar a través del cuerpo y de la música de manera universal, superando las barreras lingüísticas y culturales. En los contextos educativos multiculturales que caracterizan a la sociedad contemporánea, aumenta la necesidad de códigos expresivos que trasciendan la palabra, favoreciendo una comprensión intuitiva, emocional y compartida (Gallese, 2007; Damasio, 2012). Gracias a su gramática corporal y musical, el ballet constituye una poderosa forma de narración no verbal que activa procesos de significación mediante la estética del movimiento (Merleau-Ponty, 2014; Vecchi, 2010). Situado en la intersección entre la pedagogía intercultural, la

embodied cognition, la estética de la educación y los estudios performativos, el ensayo analiza el potencial inclusivo del ballet, a la luz de investigaciones recientes sobre el uso educativo de la danza en contextos multiculturales (Aruta & Natalini, 2024; Sgambelluri & Vinci, 2025; Merino-Campos, 2025). A partir de una revisión crítica de la literatura y del análisis de ejemplos significativos del repertorio clásico, se demuestra cómo la narración coreográfica puede ser comprendida por públicos heterogéneos gracias a la inmediatez expresiva y a la fuerza empática del gesto. La danza, en cuanto arte del cuerpo, constituye una forma poderosa de aprendizaje experiencial, relacional e intercultural (Mortari, 2017). Permite valorizar formas alternativas de comunicación en estudiantes con fragilidades lingüísticas, dificultades cognitivas o antecedentes migratorios (Meloni, 2019; Casadei, 2020; Burridge & Nielsen, 2018). En este contexto, el cuerpo se convierte en instrumento de narración y conocimiento, espacio de expresión estética y lugar de construcción del sentido (Dallari, 2020; Gaspari, 2024; Sheets-Johnstone, 2013). El artículo pone de relieve, por tanto, la relevancia teórica y práctica del ballet como herramienta educativa inclusiva: un arte performativo capaz de tender puentes entre culturas, generar empatía y activar procesos formativos profundamente encarnados.

**Palabras-clave:** *embodiment; danza; formación docente; conciencia corporal; educación estética.*

## INTRODUZIONE

Nel panorama contemporaneo della formazione insegnanti, la riflessione pedagogica sul corpo sta progressivamente acquisendo centralità, spostandosi da una visione strumentale a una prospettiva epistemologica. Il corpo non è più soltanto veicolo di espressione, ma luogo di conoscenza (Valdivia, 2024), relazione e costruzione di senso. In questa direzione, la danza -e in particolare il balletto narrativo- rappresenta una soglia privilegiata per esplorare come l'esperienza estetica e quella cognitiva si intreccino nel processo educativo (Way et al., 2015; Hanna, 1988).

Il balletto romantico, nato come forma d'arte altamente codificata, si è trasformato nel tempo in un linguaggio simbolico complesso, capace di unire gesto, musica e narrazione. La sua evoluzione ha reso possibile la traduzione di contenuti emotivi e concettuali attraverso il movimento, offrendo una via di accesso incarnata alla dimensione narrativa. Se in ambito teatrale e coreutico questo connubio è

ampiamente riconosciuto, in ambito educativo resta ancora un terreno da esplorare: come il corpo narrante e la danza possano contribuire alla costruzione di competenze relazionali e riflessive nei futuri docenti. Questo approccio si estende anche alla formazione alla cittadinanza attiva, dove la danza diventa spazio di responsabilità e partecipazione collettiva (Aruta & Natalini, 2024).

Le ricerche più recenti in *embodied cognition* e *educational neuroscience* (Gallagher, 2006; Shapiro & Stolz, 2019; Varela, Thompson & Rosch, 1991) hanno mostrato come i processi cognitivi non si sviluppano in modo disincarnato, ma siano radicati nelle dinamiche sensomotorie del corpo in relazione con l'ambiente. Tale prospettiva supera la tradizionale dicotomia mente-corpo, promuovendo una visione integrata dell'apprendere come atto situato e vissuto, in cui il corpo diventa mediatore tra emozione, pensiero e azione (Damasio, 2010). Nel contesto della formazione docenti, ciò implica riconoscere che le pratiche educative non sono solo trasmissione di contenuti, ma esperienze incarnate che plasmano modalità di presenza, ascolto e attenzione. Il corpo dell'insegnante, come suggerisce Mortari (2017), è un corpo *pensante e sentiente*, capace di orientare lo spazio relazionale con gli allievi (Locatelli, 2020). La postura, la voce, il ritmo e la gestualità non costituiscono meri corollari della comunicazione didattica, ma forme di pensiero incarnato che veicolano significati profondi. In questo senso, la formazione dei docenti deve includere anche una pedagogia della corporeità, intesa come educazione alla percezione, alla sensibilità e alla consapevolezza somatica (Caldwell, 2018; Le Breton, 2023). Il balletto, per la sua natura simbolico-emozionale, può diventare una pratica di apprendimento incarnato, in grado di favorire la riflessione sul corpo come luogo di conoscenza e linguaggio espressivo. Attraverso la danza, i docenti in formazione sperimentano non solo una dimensione estetica, ma anche un processo trasformativo, nel quale la consapevolezza corporea diventa ponte tra esperienza personale e comprensione professionale (Guaraldi & Genovese, 2023). La dimensione narrativa del balletto, fondata sull'intreccio tra trama, gesto e musica, favorisce inoltre la co-costruzione di significati condivisi, attivando competenze empatiche e metacognitive. All'interno di questo quadro, il laboratorio "Raccontare con il corpo. Il balletto narrativo", realizzato con un gruppo di docenti in formazione per la scuola dell'infanzia, si è proposto come un'esperienza esplorativa di pedagogia incarnata e narrazione simbolica. L'obiettivo è

stato indagare se e in che modo un percorso corporeo basato su danza, fiaba e musica potesse influire sulla percezione del corpo, sulla presenza didattica e sulla consapevolezza emotiva. L'uso della *Scale of Body Connection* (SBC; Price & Thompson, 2007), nella sua versione italiana validata da Morganti et al. (2020)- che conferma la struttura bifattoriale originaria dello strumento e ne attesta la solidità psicometrica nel contesto italiano- ha consentito di misurare due dimensioni complementari- consapevolezza corporea e dissociazione corporea- per esplorare il cambiamento pre e post esperienza. Nel laboratorio, la scelta di utilizzare fiabe occidentali classiche (*La piccola fiammiferaia*, *Biancaneve*, *Cenerentola*) non ha finalità estetiche ma simboliche e formative: attraverso la rielaborazione di archetipi noti, i partecipanti hanno potuto proiettare e incarnare vissuti legati alla vulnerabilità, al desiderio, alla trasformazione e al riconoscimento. La danza, in questo contesto, è divenuta linguaggio della metamorfosi, capace di rendere visibili i processi interiori e relazionali che attraversano la pratica educativa. Il corpo che racconta, che si piega e si rialza, che si accorda con la musica, diventa così spazio di apprendimento e di cura, terreno di sperimentazione di una didattica che non si limita al sapere, ma lo abita. Come afferma Biesta (2021), educare non significa riempire la mente di conoscenze, ma aprire il mondo all'esperienza. In questa prospettiva, il laboratorio di balletto narrativo costituisce un'occasione concreta per restituire al corpo docente il proprio statuto epistemico, trasformandolo *da mezzo a soggetto* della conoscenza. In un'epoca in cui la scuola è attraversata da una crescente mediazione tecnologica, riscoprire il corpo come mediatore originario di senso rappresenta un modo per ristabilire equilibrio tra esperienza digitale e presenza incarnata. Il gesto, la voce e il ritmo diventano strumenti di riconnessione alla propria umanità, aprendo la possibilità di un'educazione più integrale, empatica, sostenibile (Nussbaum, 2011; Battista, 2022) e universale.

## EMBODIED COGNITION E FORMAZIONE DOCENTE

Negli ultimi decenni, la ricerca educativa e neuroscientifica ha messo in luce come l'apprendimento non sia un processo esclusivamente mentale, ma un'esperienza radicata nel corpo e nel suo dialogo costante con l'ambiente. La cornice teorica dell'*embodied cognition* -o cognizione incarnata- nasce dal superamento della dicotomia cartesiana tra mente e corpo, proponendo una visione in cui il pensiero è

modellato dai processi corporei e percettivi (Varela, Thompson & Rosch, 1991; Gallagher, 2006; Shapiro & Stolz, 2019).

Nel presente orizzonte di senso, il corpo non è un mero supporto della mente, ma matrice di conoscenza, capace di interagire con l'ambiente e di generare significato. L'apprendere, in questa prospettiva, significa abitare il gesto, integrare percezione e azione in un unico processo cognitivo. Come sottolinea Gallagher (2006), la mente prende forma nel corpo e nella relazione, poiché la conoscenza emerge dall'interazione tra il soggetto e il mondo. In altri termini, non possediamo un corpo: siamo corpo che conosce.

Questa visione trova radici profonde nella fenomenologia di Merleau-Ponty, 2014, che descrive il corpo come veicolo dell'essere al mondo, capace di mediare la percezione e l'intenzionalità.

Il gesto, nella prospettiva merleau-pontyana, è già linguaggio: un modo con cui il soggetto *dice* se stesso prima ancora della parola. Come osserva Damasio (2018), i sentimenti costituiscono il ponte tra i processi biologici e la vita culturale, rendendo ogni esperienza educativa un evento affettivo e incarnato. Questa chiave interpretativa amplia la prospettiva dell'*embodied cognition*, mostrando come la dimensione emozionale del corpo rappresenti la matrice originaria della conoscenza e dell'agire educativo. Questa impostazione rimodula l'intera riflessione pedagogica, in cui l'apprendimento non è semplice assimilazione di contenuti, ma partecipazione corporea e sensoriale al significato. Nell'angolazione fenomenologica, la percezione e il movimento sono il fondamento stesso del pensare (Merleau-Ponty, 2014). In ambito educativo, ciò trova riscontro nell'approccio *atelieristico* di Vecchi (2010), per cui l'esperienza estetica è costruzione di senso corporeo: il gesto non illustra il pensiero, ma lo genera.

La pedagogia contemporanea ha progressivamente riconosciuto che la dimensione somatica costituisce un asse portante della relazione educativa (Mortari, 2017; Battista, 2022). Il corpo dell'insegnante è luogo di presenza, ma anche di mediazione: attraverso il corpo, l'adulto educatore offre allo studente un modello implicito di attenzione, calma, energia, apertura. Le pratiche *embodied* non sostituiscono la riflessione, ma la radicano nel vissuto, creando continuità tra pensiero, emozione e azione.

In questo quadro, la danza assume un valore paradigmatico. Essa non è solo un'arte performativa, ma una pratica epistemica, poiché permette di *conoscere*

*attraverso il movimento* (Way et al., 2015). La danza favorisce un dialogo costante tra consapevolezza interna e mondo esterno, tra percezione e azione, tra io e altro. Hanna (2015) definisce la *danza educazione integrale*, perché coinvolge simultaneamente corpo, mente e spirito, stimolando empatia, coordinazione e capacità riflessiva.

La pedagogia della danza, in questa prospettiva, si configura come un dispositivo di cura educativa (Guaraldi & Genovese, 2023): attraverso l'esperienza corporea condivisa, l'individuo rielabora emozioni, costruisce appartenenze, riconosce la propria vulnerabilità e la trasforma in risorsa relazionale. In contesti di formazione docente, il movimento e la danza offrono una possibilità concreta di riconnettersi al corpo alla base della struttura della comunicazione educativa (Mortari, 2017).

Diversi studi (Sheets-Johnstone, 2011; Csordas, 1994; Le Breton, 2023) hanno messo in evidenza come la conoscenza corporea preceda e accompagni ogni atto di senso: il corpo non è un ricettore passivo, ma un soggetto percepente che seleziona, filtra e interpreta il mondo attraverso il movimento. Sotto questo sguardo, la formazione insegnante deve valorizzare il sapere tacito e implicito che si esprime nella postura, nell'intonazione della voce, nella gestualità didattica e nella regolazione della distanza interpersonale. Sono questi micro-gesti che costruiscono la fiducia, orientano l'attenzione e danno ritmo alla lezione.

Il balletto, come dispositivo formativo, offre una cornice ideale per questa esplorazione. Si tratta di una forma d'arte in cui gesto, trama e musica si fondono in un linguaggio simbolico, consentendo al partecipante di abitare simultaneamente il piano dell'esperienza estetica e quello della riflessione educativa. Attraverso la danza narrativa, i docenti interpretano, incarnano e riscrivono storie, attivando processi di risonanza emotiva e di decentramento cognitivo. Ogni movimento diventa parola, ogni gesto un atto di comprensione, ogni relazione scenica una forma di co-apprendimento.

Dal punto di vista cognitivo, questo approccio stimola quella che Barsalou (2008) definisce simulazione incarnata: un processo in cui la mente rievoca, attraverso il corpo, schemi sensoriali e motori associati all'esperienza. Tali simulazioni permettono di comprendere situazioni, emozioni e concetti non solo con la mente, ma con il corpo intero. Gallese (2005) ha mostrato come i neuroni specchio svolgano un ruolo cruciale in questa dinamica, consentendo di comprendere le azioni e le emozioni altrui mediante

l'attivazione di reti neurali condivise. Ciò significa che la danza così configurata, non solo favorisce empatia, ma promuove un apprendimento relazionale e situato: comprendiamo il mondo *muovendoci dentro di esso*.

La letteratura internazionale recente ha approfondito le implicazioni educative dell'apprendimento incarnato, evidenziando come il movimento, la percezione e l'esperienza corporea costituiscano dimensioni fondative dei processi formativi (Lindgren & Johnson-Glenberg, 2013).

Sul piano pedagogico, questa dinamica può tradursi in una didattica della presenza (Mortari, 2017), dove il docente non insegna su qualcosa, ma da un luogo corporeo di esperienza. La formazione *embodied* consente di sviluppare nei futuri insegnanti consapevolezza corporea, gestione delle emozioni e competenze comunicative non verbali, indispensabili per un'educazione inclusiva e sensibile alle diversità, ove la parola talvolta diventa ostacolo della conoscenza (Ianes, 2006).

Come osserva Biesta (2021), l'educazione contemporanea corre spesso il rischio di ridursi a processo di apprendimento, trascurando la dimensione dell'incontro e della trasformazione reciproca. La prospettiva *embodied* invita invece, a riconsiderare l'educazione come evento relazionale che coinvolge interamente la persona. Il corpo diventa il primo luogo dell'ascolto e della responsabilità. In questa direzione, il laboratorio sul balletto narrativo si pone come pratica di formazione riflessiva, dove l'apprendimento non avviene attraverso la lezione frontale, ma mediante la partecipazione diretta a un processo estetico, emotivo e simbolico. Il balletto consente di attraversare i temi della fiaba -perdita, coraggio, trasformazione- non come concetti astratti, ma come esperienze vissute nel corpo. Il corpo che narra diventa così il primo strumento di conoscenza e di cura educativa.

## IL BALLETO COME LINGUAGGIO SIMBOLICO E CONOSCITIVO

Il balletto rappresenta una forma di conoscenza. Dal *ballet de cour* seicentesco alle scene romantiche, la danza ha educato il corpo alla disciplina e alla libertà espressiva, costruendo un linguaggio universale. Nel Romanticismo, opere come *Giselle* (1841) o *Il lago dei cigni* (1877) traducono in movimento le tensioni dell'animo umano. La ballerina sulle punte diventa metafora della condizione esistenziale: un fragile equilibrio tra peso e leggerezza. Dal punto di vista educativo, il balletto si configura come narrazione incarnata: ogni gesto è parola, ogni passo è segno di pensiero (Way

et al., 2015). Nei percorsi di formazione, esso consente di esplorare la dimensione narrativa del corpo e di costruire un racconto di sé attraverso il movimento. Come afferma Sheets-Johnstone (2013), il pensiero prende forma nel gesto: la danza diventa una filosofia in atto del conoscere. La danza crea inoltre comunità di attenzione: il ritmo condiviso e l'ascolto empatico favoriscono la costruzione di un clima inclusivo e cooperativo (Csordas, 1994). Il balletto diventa metafora della didattica come gesto armonico: regola e improvvisazione, disciplina e creatività (Eisner, 2003). Come ricordano Casadei (2020) e Burrige & Nielsen (2018), la comunicazione corporea costituisce un linguaggio universale che permette di includere anche chi vive fragilità linguistiche o culturali, offrendo spazi di partecipazione e riconoscimento reciproco.

La teoria dell'*embodied cognition* ha modificato radicalmente la comprensione dei processi di apprendimento (Varela et al., 1991; Barsalou, 2008; Gallagher, 2006). Conoscere, in questa chiave interpretativa, non significa rappresentare il mondo, ma farlo emergere attraverso l'interazione sensomotoria con esso. Gallese (2005) mostra che la comprensione altrui nasce da un processo di simulazione incarnata: il nostro corpo rispecchia quello dell'altro. Nell'educazione, questo implica che insegnare e apprendere siano atti corporei condivisi (Stolz, 2015; Zembylas, 2021). Il corpo dell'insegnante, in questa cornice pedagogica, diventa un vero e proprio dispositivo formativo: la voce, la postura, la distanza costruiscono relazione e clima educativo. Come ricorda Biesta (2021) "insegnare è un atto di presenza" e educare il corpo significa educare l'attenzione. Nei laboratori danzati per docenti in formazione, il balletto è utilizzato come mezzo per sviluppare *body awareness* e ridurre *body dissociation* (Price & Thompson, 2007).

## LO STUDIO ESPLORATIVO: CORPO, CONSAPEVOLEZZA E FORMAZIONE DOCENTE

La ricerca si inserisce all'interno di un percorso di formazione rivolto a docenti della scuola dell'infanzia in formazione, orientato alla riscoperta del corpo come veicolo di conoscenza e di relazione. L'obiettivo generale era indagare se e in quale misura un'esperienza di danza narrativa, fondata sui principi del balletto e della cognizione incarnata, potesse incidere sulla consapevolezza corporea dei partecipanti, promuovendo un processo di integrazione mente-corpo e di riflessione pedagogica sul proprio modo di "essere nel gesto educativo". Inoltre, il laboratorio si è svolto in

una cornice pedagogica interculturale, in continuità con la prospettiva teorica delineata nell'introduzione. La danza, in quanto linguaggio simbolico e universale, ha permesso alle partecipanti di sperimentare forme di comunicazione non verbale che trascendono la parola e le differenze culturali, favorendo la costruzione di un clima cooperativo e inclusivo. Questa dimensione interculturale, pur non costituendo un oggetto specifico di misurazione, ha rappresentato lo sfondo educativo dell'intervento: il corpo come spazio di incontro, di traduzione e di riconoscimento reciproco.

Studi recenti confermano l'efficacia delle pratiche coreutiche nel promuovere dinamiche inclusive e comunitarie (Sgambelluri & Vinci, 2025) e riconoscono nella danza uno spazio privilegiato per l'apprendimento interculturale e l'integrazione delle differenze (Merino-Campos, 2025).

Questo intento si radica in una visione dell'insegnamento come pratica relazionale e incarnata, in cui il sapere non si trasmette soltanto attraverso la parola, ma attraverso la postura, il tono, il ritmo, la distanza, la presenza. Si è voluto comprendere se, attraverso la danza, i futuri docenti potessero sperimentare un diverso tipo di conoscenza, più sensoriale e autoriflessiva, capace di tradursi in competenza professionale, trasferibile negli attuali ed eterogenei contesti formativi (Margiotta, 1999).

### Obiettivi e domande di ricerca

Due erano le domande centrali che hanno guidato lo studio:

- In che modo un laboratorio di danza basato sul balletto come linguaggio simbolico e narrativo può favorire nei docenti in formazione una maggiore consapevolezza corporea (*body awareness*)?
- Tale esperienza può contribuire a ridurre la dissociazione corporea (*body dissociation*), spesso connessa a stati di tensione, ansia e distacco percettivo nel contesto formativo?

A partire da queste domande, lo studio ha assunto la forma di un disegno quasi-sperimentale di tipo pre-post a gruppo unico, con finalità esplorativa, adottando un approccio misto che intreccia la dimensione quantitativa (questionario) con una riflessione qualitativa derivata dalle osservazioni e dai feedback spontanei dei partecipanti.

La scelta di un disegno quasi-sperimentale pre-post a gruppo unico riflette l'intento di coniugare rigore analitico e validità ecologica. In un contesto formativo autentico, come quello universitario,

l'obiettivo non è isolare variabili, ma comprendere in modo situato i processi di trasformazione che emergono all'interno dell'esperienza *embodied*. Tale impostazione, in linea con la tradizione della ricerca educativa incarnata (Ellingson, 2017), consente di preservare la complessità relazionale e affettiva che caratterizza i processi di apprendimento corporeo.

### Metodologia

L'intervento è stato articolato in un laboratorio intensivo di cinque ore, in cui dopo un'introduzione di carattere teorico sul balletto e le sue caratteristiche, i partecipanti hanno scelto una fiaba ed individuato una scena in particolare da rappresentare. Le uniche forme di rappresentazione consentite sono state la musica, gli effetti sonori ed il gesto. La scenografia è stata resa con elementi costruiti autonomamente. Al termine di ciascuna performance, è seguito un momento di peer assessment e debriefing finale.

Lo strumento di rilevazione utilizzato è la *Scale of Body Connection* (SBC) (Price & Thompson, 2007), composta da due sottoscale: la *Body Awareness*, che misura la capacità di riconoscere e interpretare le sensazioni corporee e la *Body Dissociation*, che valuta la tendenza a ignorare o evitare tali sensazioni. Ogni item è valutato su una scala Likert da 1 a 5. I questionari sono stati somministrati ex ante ed ex post il laboratorio, con codici alfanumerici anonimi. La partecipazione è avvenuta su base volontaria, previo consenso informato espresso tramite modulo Google conforme al GDPR (Reg. UE 2016/679) e al Regolamento privacy dell'Università di Foggia. I dati raccolti, privi di elementi identificativi, sono stati trattati nel rispetto della riservatezza e analizzati in forma aggregata. L'indagine, non interventistica, è stata condotta nel rispetto dei principi etici della ricerca educativa e della tutela della persona. Le analisi statistiche sono state condotte con metodi descrittivi e test per campioni appaiati, integrando il calcolo di Cohen's d.

### Risultati

L'analisi descrittiva e inferenziale restituisce un quadro di sostanziale stabilità della consapevolezza corporea e di lieve diminuzione della dissociazione corporea, in linea con la direzione attesa.

Per la sottoscala *Body Awareness*, la media resta invariata (Pre M = 4.12; Post M = 4.12), con differenza trascurabile e non significativa ( $t(30) = 0.05$ ;  $p = .96$ ;  $d = 0.01$ ). Le deviazioni standard mostrano una lieve oscillazione (DS da 0.52 a 0.63), indicativa di una variabilità naturale tra partecipanti, ma senza perdita di coesione percettiva.

Per la sottoscala *Body Dissociation*, i punteggi medi mostrano una lieve diminuzione (Pre M = 2.50; Post M = 2.36), non statisticamente significativa ( $t(30) = -1.45$ ;  $p = .16$ ;  $d = -0.27$ ). Tale riduzione, sebbene di piccola entità, suggerisce una tendenza verso una minore separazione dal corpo e una maggiore integrazione percettiva. Le deviazioni standard aumentano leggermente (da 0.62 a 0.75), segnalando una maggiore variabilità individuale, ma all'interno di un trend coerente di riequilibrio corporeo.

I grafici con barre d'errore ( $\pm SE$ ) mettono in evidenza la stabilità delle medie, mentre i grafici individuali pre-post mostrano come la maggior parte dei partecipanti mantenga livelli elevati di *Body Awareness* e tenda a ridurre la *Body Dissociation*.

La Tabella 1 riporta congiuntamente medie, DS, t, p e Cohen's d, offrendo la base documentale del risultato: non emergono differenze statisticamente significative tra pre e post (Figura 1), ma si osserva una tendenza coerente verso la stabilizzazione della consapevolezza corporea e una lieve diminuzione della dissociazione corporea.

In altri termini, più che un incremento medio, i dati indicano un processo di consolidamento percettivo, in cui il gruppo mantiene una buona sintonia nel modo di percepire e abitare il proprio corpo.

Nel complesso, i dati suggeriscono due movimenti: a) un effetto soffitto sulla consapevolezza corporea (valori già elevati in ingresso); b) un trend di riduzione della dissociazione, debole ma coerente, accompagnato da una leggera dispersione interindividuale. Questi risultati sono coerenti con la natura breve dell'esperienza laboratoriale e con un campione già sensibilizzato al tema della corporeità.

Accanto ai dati quantitativi ottenuti tramite la *Scale of Body Connection* (SBC), è stata condotta una rilettura qualitativa delle riflessioni prodotte dai par-

tecipanti al termine del laboratorio.

Questa analisi ha evidenziato che la trasformazione principale non ha riguardato soltanto la percezione corporea, ma la consapevolezza del messaggio e dei valori trasmessi attraverso la performance.

Nella fase conclusiva, i gruppi hanno individuato il significato simbolico e pedagogico delle proprie fiabe musicate, riconoscendo nei gesti e nelle scelte coreografiche il riflesso di valori universali: la fragilità e la dignità umana, la cura e l'accoglienza, l'emancipazione e la libertà.

In particolare, il gesto della *Piccola fiammiferai* è stato riletto come rappresentazione dell'indifferenza e della ricerca di calore nell'assenza di relazioni, mentre *Biancaneve* e *Cenerentola* sono diventate metafore di rinascita e di autodeterminazione.

I partecipanti hanno dunque elaborato una metacognizione del gesto performativo, riconoscendo che ogni movimento racchiudeva un messaggio etico e un'intenzione educativa.

Il corpo si è così configurato come mezzo di traduzione valoriale, capace di incarnare pensieri e significati attraverso l'azione.

Questo passaggio - dal gesto spontaneo alla riflessione simbolica sull'agire educativo - costituisce l'esito qualitativo più rilevante dell'esperienza, documentando l'emergere di una competenza riflessiva incarnata, coerente con il paradigma dell'*embodied cognition* (Gallagher, 2006; Eisner, 2003; Koch et al., 2014).

Tale consapevolezza richiama la prospettiva di Mortari (2017), secondo cui il corpo è il primo luogo dell'aver cura, forma originaria di attenzione e responsabilità che attraversa ogni gesto educativo.

### Discussione

L'analisi dei risultati, quantitativi e qualitativi, delinea un quadro coerente con la letteratura sul cor-

Sottoscala	Media Pre	Media Post	DS Pre	DS Post	t(30)	p (Shapiro)	p (t-test)	Cohen's d
<b>Body Awareness (BA)</b>	4.12	4.12	0.52	0.64	0.05	0.20	0.96	0.01
<b>Bodily Dissociation (BD)</b>	2.50	2.36	0.62	0.75	-1.45	0.24	0.16	-0.27

Tab. 1 - Elaborazione propria risultati descrittivi e inferenziali della *Scale of Body Connection* (SBC)

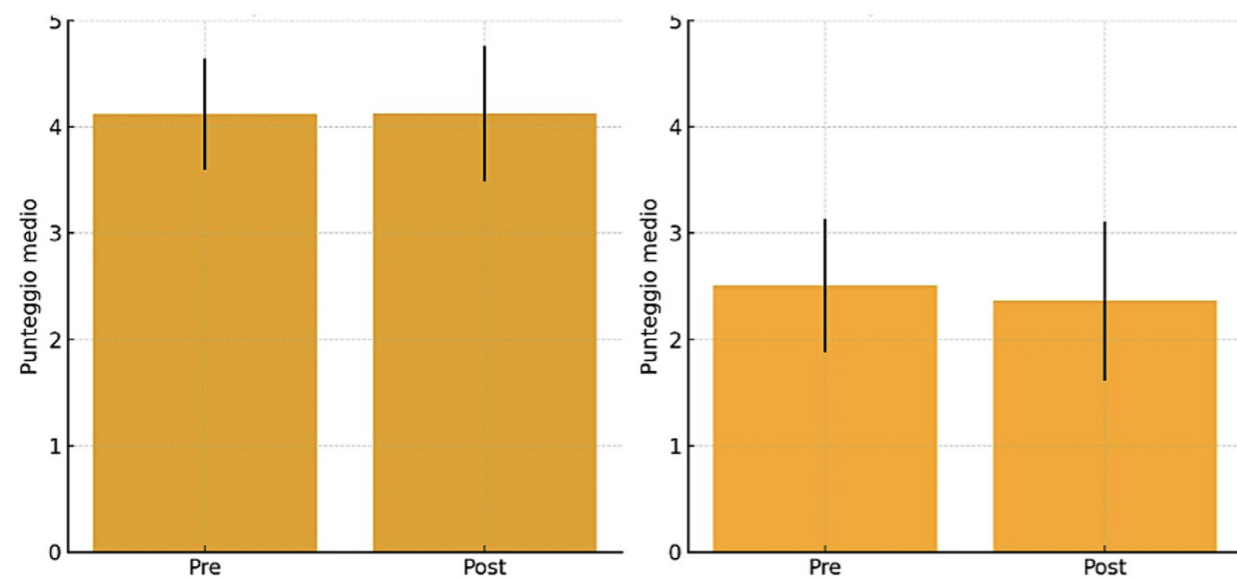


Fig. 1 - Elaborazione propria del confronto tra punteggi medi pre e post per le sottoscale Body Awareness (sx) e Body Dissociation (dx)

po come mediatore di apprendimento e di relazione, pur evidenziando effetti contenuti e non statisticamente significativi. I dati numerici della *Scale of Body Connection* (SBC) mostrano, come già osservato, un mantenimento dei punteggi medi di consapevolezza corporea (*Body Awareness*) e una lieve riduzione della dissociazione corporea (*Body Dissociation* invertita). In assenza di significatività statistica, tali risultati possono essere letti come indizio di un processo di regolazione condivisa più che di trasformazione individuale: il gruppo appare complessivamente coeso nel modo di percepire e di abitare il corpo.

Questa osservazione trova riscontro nelle riflessioni emerse, in cui più voci convergono nel riconoscere che la danza ha reso possibile “sentirsi simili” pur restando diversi, “entrare nello stesso ritmo” o “capire l’altro senza parlare”. Espressioni che, pur nella loro semplicità, rinviano a una dimensione relazionale e regolativa che la sola media numerica non cattura ma che rappresenta il nucleo esperienziale dell’attività *embodied*. La stabilità dei punteggi non suggerisce dunque assenza di cambiamento, bensì un processo di consolidamento percettivo: il laboratorio sembra aver favorito modalità comuni di ascolto corporeo e una sintonia intercorporea più condivisa, anche se in forma iniziale e circoscritta.

I punteggi di *Body Awareness*, già elevati in ingresso, rivelano che i partecipanti partivano da una buona consapevolezza corporea, plausibilmente derivata dalla loro formazione pedagogica orientata alla relazione e all’ascolto. In tale contesto, il laboratorio ha agito non tanto incrementando il livello di consa-

pevolezza, quanto consolidandone la qualità intersoggettiva. Come nota Stolz (2015), l’apprendimento *embodied* non produce necessariamente mutamenti quantitativi, ma spesso micro-trasformazioni percettive e relazionali, difficilmente misurabili ma pedagogicamente significative.

La danza, in particolare, può favorire un passaggio “dal controllo alla presenza”: il soggetto non mira più a correggere il movimento, ma a stare nel movimento, sviluppando un’attenzione diffusa e partecipata. In tal senso, la stabilità dei punteggi può essere interpretata come indice di equilibrio e integrazione raggiunti tra percezione di sé e apertura all’altro, pur in un campione omogeneo e in un tempo limitato.

I dati qualitativi rafforzano questa interpretazione, evidenziando come, durante le attività di fiaba incarnata, i partecipanti abbiano sperimentato un processo di accordo progressivo, sia corporeo sia narrativo. Il fatto di reinterpretare fiabe note come *La piccola fiammiferaia*, *Biancaneve* e *Cenerentola* ha consentito di lavorare su archetipi emotivi universali — abbandono, speranza, salvezza, riconoscimento — che sembrano aver facilitato la costruzione di significati condivisi. Ciò suggerisce che la comprensione educativa possa emergere anche da processi non verbali, in cui il gesto diventa veicolo di senso collettivo, pur restando necessarie ulteriori indagini per confermare tali dinamiche.

Way et al. (2015) sostengono che nella danza l’individuo si “accende di significato”, poiché ogni movimento implica una decisione estetica ed etica: scegliere come muoversi è scegliere chi essere. In questa

linea, il laboratorio di balletto narrativo può essere considerato uno spazio di autocoscienza incarnata, dove la costruzione di senso passa attraverso l’ascolto del corpo e la negoziazione dei gesti all’interno del gruppo, sebbene con effetti limitati e da esplorare più a fondo. Gallagher (2006) descrive l’*embodiment* come *resonant attunement*, un sintonizzarsi reciproco attraverso il movimento, e le testimonianze raccolte sembrano indicare che tale processo di co-presenza sensoriale sia stato percepito, anche se non quantificabile in termini di cambiamento significativo.

In questa prospettiva, la danza non è solo oggetto di studio, ma ambiente epistemico: un luogo in cui si costruisce conoscenza relazionale. Nel contesto della formazione dei futuri docenti, questi risultati assumono un significato preliminare ma promettente. La scuola dell’infanzia, più di ogni altro grado, richiede una presenza corporea consapevole: il corpo dell’insegnante è il primo linguaggio educativo. Attraverso la voce, il ritmo e la postura, l’adulto trasmette sicurezza, curiosità, calma o tensione. La danza e il movimento narrativo possono offrire un terreno di allenamento per la comunicazione non verbale, rafforzando empatia, coordinazione e capacità di lettura emotiva, ma ciò andrà verificato su campioni più ampi e diversificati.

Le evidenze neuroscientifiche, come mostrano Gallese (2005) e Barsalou (2008), confermano che l’apprendimento passa attraverso la simulazione corporea: nel laboratorio, l’atto di danzare la fiaba può aver attivato processi di identificazione empatica e rielaborazione simbolica delle emozioni, ma il disegno esplorativo non consente di stabilire relazioni causali. Da un punto di vista pedagogico, l’esperienza suggerisce che l’educazione è prima di tutto un atto di presenza. Formare alla presenza significa insegnare a “sostare” nelle emozioni, a regolare l’intensità corporea e a tradurre l’esperienza in gesto educativo.

L’incremento, seppur lieve, nella riduzione della dissociazione corporea indica che i partecipanti hanno sperimentato un piccolo passo verso l’integrazione mente-corpo, ma questo dato va interpretato come tendenza preliminare, non come risultato consolidato.

La letteratura internazionale offre un quadro coerente con tali osservazioni. Gli studi di Koch et al. (2014) e Batson & Wilson (2014) mostrano che programmi di *dance movement therapy* e *movement-based learning* producono benefici in termini di consapevolezza corporea e coesione di gruppo, ma richiedono tempi e intensità di lavoro ben maggiori rispetto al presente intervento. Analogamente, Høffding (2019)

sottolinea che l’esperienza musicale e coreutica genera forme di *attunement intercorporeo* che favoriscono collaborazione e fiducia reciproca, dimensioni che nel presente studio sembrano emergere solo in parte, come indizi qualitativi da approfondire.

In ambito educativo, Fogliata & Mazzella (2024) e Battista (2022) ribadiscono la necessità di restituire al corpo un ruolo epistemico nella formazione docente, come luogo di pensiero in azione. Il laboratorio di balletto narrativo si inserisce in questa direzione, ma con risultati che vanno letti come esplorativi e preliminari. Nel complesso, i dati possono essere interpretati come un lieve avvicinamento simbolico tra i partecipanti più che come un cambiamento profondo e misurabile. Questo fenomeno, analogo a quello descritto da Behrends, Müller e Dziobek (2012) come *embodied synchrony*, suggerisce che la danza possa favorire coesione e senso di appartenenza, ma occorrono studi futuri per confermare la stabilità e la generalizzabilità di tali effetti.

#### Limiti e prospettive future

Come ogni ricerca esplorativa condotta in contesti formativi reali, anche questo studio presenta limiti metodologici e contestuali che ne riducono la generalizzabilità, pur offrendo spunti di riflessione significativi sul piano pedagogico ed epistemologico.

Il primo limite riguarda la dimensione e la composizione del campione. I partecipanti erano trentuno docenti in formazione per la scuola dell’infanzia, tutte donne e appartenenti a un contesto universitario specifico. Tale omogeneità, se da un lato ha favorito la coesione del gruppo e la fluidità relazionale, dall’altro limita la possibilità di estendere i risultati a popolazioni più ampie e diversificate, includendo docenti in servizio o appartenenti ad altri ordini scolastici.

Un secondo limite concerne la durata relativamente breve dell’intervento (cinque ore), che non consente di osservare trasformazioni stabili nel tempo né di verificare la persistenza delle consapevolezze corporee acquisite. Il percorso ha rappresentato un’esperienza densa e riflessiva, ma temporalmente circoscritta: il processo di integrazione corpo-mente richiede continuità, ritualità e tempi di sedimentazione che solo progetti longitudinali possono esplorare in modo più approfondito.

Va inoltre considerata l’assenza di un gruppo di controllo, dovuta alla natura laboratoriale e non sperimentale del disegno di ricerca. Tale impostazione, coerente con l’approccio pedagogico adottato, impone

però cautela nell'interpretazione dei dati statistici, che vanno letti come indicatori di tendenza e non come evidenze causali.

Un'ulteriore limitazione riguarda la componente qualitativa, basata su riflessioni scritte spontanee e non su interviste o focus group strutturati. Ciò ha permesso di valorizzare l'autenticità del vissuto formativo, ma ha ridotto la possibilità di un'analisi comparativa e triangolata dei dati. Tale scelta metodologica resta tuttavia coerente con la filosofia *embodied*, che privilegia la centralità dell'esperienza vissuta rispetto alla sua verbalizzazione sistematica.

Un limite di natura epistemologica concerne invece la tensione tra osservazione scientifica e vissuto estetico. Come ricorda Shapiro (2019), la pedagogia *embodied* si colloca in uno spazio liminale tra scienza e arte, dove il rischio è quello di ridurre, attraverso la misurazione, ciò che per sua natura è qualitativo, relazionale e situato. La *Scale of Body Connection* (SBC) consente di quantificare alcune dimensioni della consapevolezza corporea, ma non può restituire la complessità simbolica, affettiva e narrativa che caratterizza l'esperienza del movimento. Il corpo, in quanto luogo di senso, sfugge parzialmente alla metrica psicometrica e richiede una lettura integrata che coniughi dati numerici, osservazione fenomenologica e interpretazione ermeneutica.

Un secondo limite epistemologico riguarda la difficoltà di tradurre l'esperienza *embodied* nel linguaggio accademico senza perderne l'essenza. Come osserva Mortari (2017), ciò che è vissuto nel corpo non sempre trova una corrispondenza adeguata nelle parole; il rischio è un'eccessiva concettualizzazione che impoverisce il significato originario dell'esperienza. La scrittura accademica dovrebbe dunque configurarsi come linguaggio di soglia, capace di mantenere aperto il dialogo tra sapere e sentire, tra gesto e significato, senza semplificare la complessità del vissuto formativo.

Nonostante questi limiti, i risultati dello studio offrono indicazioni interessanti per ulteriori approfondimenti sul piano formativo, metodologico e teorico. In primo luogo, si potrebbe ampliare il percorso includendo docenti in servizio o studenti di altri cicli scolastici, per verificare se e come la consapevolezza corporea si evolva in relazione all'esperienza professionale e alle condizioni di contesto. Un'estensione longitudinale consentirebbe inoltre di indagare la persistenza nel tempo delle trasformazioni emerse, valutando se e in che misura la riflessione *embodied* possa influire sulle pratiche didattiche reali.

Sul piano metodologico, sarebbe utile affiancare alla SBC strumenti di osservazione multimodale, come analisi del movimento, diari riflessivi strutturati o tecniche di body mapping, in modo da esplorare la costruzione del sé corporeo in modo più dinamico e triangolato. Un approccio *mixed-methods* più articolato potrebbe permettere di cogliere il nesso tra corpo, narrazione e *agency* educativa, ampliando la profondità interpretativa dei dati.

Dal punto di vista formativo, il laboratorio sul balletto narrativo potrebbe essere replicato e adattato in contesti scolastici, come strumento di educazione emotiva e interculturale. Le fiabe, in quanto narrazioni archetipiche, rappresentano un linguaggio accessibile anche ai bambini, e l'esperienza del corpo che racconta può costituire una via promettente per promuovere empatia, cooperazione e inclusione. In prospettiva, sarebbe opportuno progettare percorsi integrati di formazione estetica e corporea per docenti, che combinino danza, musica e drammatizzazione come pratiche riflessive e metacognitive, ma verificandone progressivamente la sostenibilità e l'impatto formativo.

Sul piano teorico, i risultati incoraggiano una riflessione più ampia sulla validità pedagogica della cognizione incarnata, ma invitano a evitare letture generalizzanti. La formazione del docente, soprattutto nella scuola dell'infanzia, sembra beneficiare di una alfabetizzazione corporea che restituisca al gesto, al ritmo e alla presenza il loro valore educativo. Come suggerisce Nussbaum (2011), l'educazione estetica costituisce una forma di conoscenza etica, poiché insegna a "vedere l'umano nell'altro". In questa prospettiva, la danza e il movimento narrativo si configurano come strumenti epistemici potenzialmente utili, ma ancora da indagare in modo sistematico e comparativo.

La sfida per la ricerca pedagogica resta quella di elaborare un modello epistemologico ibrido, capace di coniugare rigore metodologico e profondità esperienziale. La cognizione incarnata, letta in chiave educativa, non va ridotta a una teoria del corpo che apprende, ma intesa come pedagogia della relazione, in cui mente, corpo e mondo si co-costruiscono. Riconoscere il valore epistemico dell'esperienza estetica non significa attribuirle un'efficacia automatica, bensì considerarla una forma di conoscenza primaria e trasformativa che richiede ulteriori validazioni empiriche e teoretiche.

## CONCLUSIONI

Il percorso qui descritto ha voluto esplorare le potenzialità formative della danza narrativa come strumento di consapevolezza corporea e riflessione pedagogica, collocandosi nel quadro teorico della cognizione incarnata.

A partire dall'esperienza dei docenti in formazione per la scuola dell'infanzia, il laboratorio ha offerto un'occasione per interrogarsi su come il corpo possa divenire luogo di apprendimento, di relazione e di pensiero.

Ciò che sembra emergere da questa ricerca non è tanto una conferma empirica, quanto un'indicazione coerente della centralità del corpo nel processo educativo, ma la consapevolezza che ogni atto pedagogico è un gesto incarnato, una forma di presenza che unisce intenzione, emozione e significato.

La danza, in particolare, si è configurata come un possibile linguaggio epistemico, capace di coniugare la dimensione cognitiva, emotiva e simbolica dell'esperienza.

Nel muoversi insieme, i partecipanti hanno sperimentato che l'apprendimento non si produce in un luogo esterno, ma nasce dal corpo che sente e che riflette.

Il gesto, nel contesto del balletto narrativo, non è imitazione né espressione puramente estetica: è atto di conoscenza incarnata, perché traduce un contenuto educativo in esperienza vissuta, condivisa e significante.

In questa prospettiva, la stabilità dei punteggi della *Scale of Body Connection* (SBC) può essere letta come un indizio di consolidamento dell'integrazione corpore-mente.

Le docenti in formazione hanno mostrato di possedere già un buon livello di consapevolezza corporea, ma il laboratorio ha permesso loro di spostare l'attenzione dal corpo come oggetto di percezione al corpo come soggetto che comunica.

L'apprendimento non è consistito in un incremento quantitativo, bensì in una trasformazione qualitativa dello sguardo: dal corpo che si osserva al corpo che pensa e che genera significato.

Questa maturazione riflessiva è il cuore dell'esperienza *embodied*: un apprendimento che non aggiunge nozioni, ma trasforma la modalità stessa del conoscere.

Dal punto di vista educativo, la ricerca conferma che la formazione del docente passa anche attraverso la corporeità, non come elemento accessorio, ma come condizione strutturale della relazione didattica.

Il corpo del docente costituisce il primo canale comunicativo della relazione educativa: attraverso la postura, lo sguardo, il ritmo della voce, egli trasmette sicurezza o incertezza, fiducia o distanza.

Allenare la consapevolezza corporea significa dunque educare alla presenza, intesa non solo come essere fisicamente lì, ma come esserci pienamente, con attenzione e intenzionalità.

È in questa "presenza incarnata" che il gesto educativo trova la sua autenticità: non un insieme di tecniche, ma una modalità di essere con l'altro.

La danza narrativa si è dimostrata un contesto privilegiato per questa presa di coscienza.

La scelta di reinterpretare fiabe classiche ha permesso ai partecipanti di accedere a un linguaggio universale, fatto di archetipi emotivi e morali, e di trasformarlo in esperienza corporea.

Nel momento in cui le storie sono state *musicare* e *incarnate*, i personaggi hanno smesso di essere figure di carta per diventare forme di sé.

Attraverso il movimento, le future insegnanti hanno potuto abitare le emozioni -la paura, il coraggio, la speranza, la solitudine -e riconoscerne la dimensione pedagogica.

In questo modo, il laboratorio non ha solo "insegnato a danzare", ma ha insegnato a leggere la realtà con il corpo, ad ascoltare ciò che accade nella relazione educativa non solo con la mente, ma con l'intero essere.

Da un punto di vista teorico, lo studio offre un contributo alla riflessione sull'*embodied cognition* in educazione, mostrando come il movimento e l'arte possano costituire forme di pensiero a pieno titolo.

La cognizione incarnata, infatti, non descrive solo un modello neurocognitivo, ma delinea una filosofia della conoscenza situata, in cui sapere e sentire coincidono.

Il corpo non è strumento del pensiero, ma spazio del pensare, un dispositivo epistemico attraverso il quale l'essere umano costruisce significato nel mondo.

Riprendendo Rosch, Thompson e Varela (1991), potremmo dire che "conoscere è un atto di partecipazione": la mente non rappresenta il mondo, ma lo co-crea insieme al corpo e all'ambiente.

L'esperienza laboratoriale sembra coerente con questa visione: la danza sembra aver favorito processi di co-costruzione relazionale coerenti con la letteratura sull'*attunement* intercorporeo. Il gruppo, in tal senso, è diventato una mente collettiva, un organismo intercorporeo in cui il significato nasceva dalla risonanza reciproca.

È in questa dimensione che la pedagogia *embodied* trova la sua forza trasformativa: nel ricordare che ogni relazione educativa è una coreografia di presenze, ritmi e silenzi.

Dal punto di vista epistemologico, il lavoro suggerisce la necessità di ripensare le categorie di conoscenza e formazione alla luce dell'esperienza corporea.

Il gesto, il suono, il ritmo, la postura non sono elementi secondari, ma forme prime del pensiero pedagogico, attraverso cui l'individuo costruisce senso e appartenenza.

In un'epoca in cui l'educazione rischia di diventare sempre più astratta e digitalizzata, restituire centralità al corpo significa riaffermare l'umanità dell'apprendere.

L'educazione autentica non consiste nel fornire strumenti per il successo, ma nel rendere possibile la venuta al mondo dell'altro.

In questa prospettiva, il corpo del docente non è solo un tramite, ma il luogo stesso dell'incontro educativo.

In questo senso, il laboratorio sul balletto narrativo si configura anche come esperienza interculturale, in cui il corpo e la musica diventano linguaggi universali capaci di creare ponti tra differenze, promuovendo empatia, cooperazione e cittadinanza educativa condivisa.

L'auspicio che nasce da questo studio è che le pratiche *embodied* possano essere progressivamente integrate nella formazione dei docenti, non come esperienza opzionale, ma come nucleo strutturante del curriculum formativo.

Formare attraverso il corpo significa formare alla cura, all'ascolto e alla responsabilità: competenze imprescindibili per un'educazione inclusiva, ecologica e relazionale.

In futuro, sarà importante consolidare questa direzione con percorsi longitudinali, interistituzionali e comparativi, per verificare come la consapevolezza corporea incida sulla qualità della relazione educativa e sull'autoefficacia professionale.

Il presente studio, pur con i suoi limiti, mostra che anche un'esperienza breve può attivare processi profondi di autoriflessione e di trasformazione identitaria.

Nel momento in cui le docenti in formazione hanno danzato, narrato, rappresentato e poi riflettuto sul significato del proprio gesto, hanno esercitato una forma di pensiero incarnato, in cui mente e corpo si sono fatti strumenti di conoscenza e di cura.

È probabilmente qui che si colloca il contributo più rilevante di questa ricerca: nell'aver mostrato che la formazione non è un processo che accade nella mente, ma un evento che attraversa il corpo e, attraverso il corpo, tocca la coscienza e la responsabilità dell'essere educatori. Come afferma Dallari (2020), il corpo che narra genera sapere attraverso il gesto, poiché ogni movimento traduce l'esperienza in conoscenza. In sintonia, Sheets-Johnstone (2013) ricorda che il movimento non rappresenta il pensiero, ma ne costituisce la forma primaria: una filosofia in atto del conoscere. Questo studio si inserisce nel crescente interesse internazionale verso le pratiche *embodied* nella formazione docente, offrendo una prospettiva italiana centrata sulla scuola dell'infanzia e contribuendo a delineare un quadro teorico e operativo della formazione in chiave incarnata. In questa direzione, il corpo emerge come dispositivo pedagogico e spazio di costruzione condivisa del sapere, invitando a proseguire la ricerca empirica sulle potenzialità transformative della presenza corporea nei processi educativi.

## BIBLIOGRAFIA

Associazione Italiana Biblioteche (2025). Nati per Aruta, L., & Natalini, A. (2024). Ar-Nat La danza come pratica di cittadinanza attiva: l'esperienza del Salerno Danza Festival. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2).

Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annu. Rev. Psychol.*, 59(1), 617-645.

Batson, G., & Wilson, M. (2014). Body and mind in motion: dance and neuroscience in conversation. *Intellect*.

Battista, F. (2022). border pedagogy. the body and art for intercultural education and inclusion. *italian journal of health education, sport and inclusive didactics*, 6(3).

Behrends, A., Müller, S., & Dziobek, I. (2012). Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance. *The Arts in Psychotherapy*, 39(2), 107-116.

Biesta, G. (2021). World-centred education: A view for the present. Routledge.

Burridge, S., & Nielsen, C. S. (2018). Dance, access and inclusion. *Perspectives on Dance, Young People and Change*.

Caldwell, C. (2018). *Bodyfulness: Somatic practices for presence, empowerment, and waking up in this life*. Shambhala Publications.

Csordas, T. J. (Ed.). (1994). Embodiment and experience: The existential ground of culture and self (Vol. 2). Cambridge University Press.

Dallari, M. (2020). La dimensione estetica della paideia: fenomenologia, arte, narratività. Edizioni Centro Studi Erickson.

Damasio, A. (2010). Self comes to mind: Constructing the conscious brain. Pantheon.

Damasio, A. (2018). The Strange Order of Things: Life, Feeling, and the Making of Cultures. New York: Pantheon Books.

Dewey, J. (1934). Having an experience.

Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language arts*, 80(5), 340-344.

Ellingson, L. L. (2017). Embodiment in qualitative research. Routledge.

Fogliata, A., & Mazzella, M. (2024). Il corpo oltre la tecnologia. *Corpo, Società, Educazione*.

Freire, P. (2005). Pedagogia do oprimido (1970). *Rio de Janeiro: Paz e Terra*.

Gallagher, S. (2006). How the body shapes the mind. Clarendon press.

Gallese, V. (2005). Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4(1), 23-48.

Gallese, V. (2007). Before and below 'theory of mind': embodied simulation and the neural correlates of social cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 362(1480), 659-669.

Gaspari, P. (2024). La narrazione interroga la Pedagogia Speciale. *Milano: Franco Angeli*.

Guaraldi, G., & Genovese, E. (a cura di). (2023). Didattica inclusiva e universal design. Trento: Erickson.

Hanna, T. (1988). Somatics: Reawakening the mind's control of movement, flexibility, and health (p. 114). Reading, MA: Addison-Wesley.

Høffding, S. (2018). A phenomenology of musical absorption. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Ianes, D. (2006). La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali. Edizioni Erickson.

Koch, S., Kunz, T., Lykou, S., & Cruz, R. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *The arts in psychotherapy*, 41(1), 46-64.

Le Breton, D. (2023). *À corps perdu*. Amphora.

Lindgren, R., & Johnson-Glenberg, M. (2013). Emboldened by embodiment: Six precepts for re-

search on embodied learning and mixed reality. *Educational researcher*, 42(8), 445-452.

Locatelli, C. (2020). Dal corpo pensante (Thinking body) di Mabel Todd al corpo come creazione. *Intrecci: incontri tra teorie e prassi attoriche e coreutiche nel passaggio tra Otto e Novecento: atti del convegno internazionale di studi* (Università di Padova, 9-10 maggio 2019).-(Visioni teatrali; 15), 173-186.

Margiotta, U. (Ed.). (1999). L'insegnante di qualità. Valutazione e performance. Armando Editore.

Meloni, G. (2019). Il valore educativo dell'arte: linguaggi espressivi per una scuola interculturale.

Merino-Campos, C. (2025). Integrating dance in early childhood education for students with special educational needs: a comprehensive bibliographic review. *Research in Dance Education*, 1-19.

Merleau-Ponty, M. (2014). Fenomenologia della percezione. Bompiani.

Morganti, F., Rezzonico, R., Cheng, S. C., & Price, C. J. (2020). Italian version of the scale of body connection: validation and correlations with the interpersonal reactivity index. *Complementary Therapies in Medicine*, 51, 102400.

Mortari, L. (2017). La pratica dell'aver cura. *Mondadori*.

Nussbaum, M. C., & Capabilities, C. (2011). The human development approach. *Creating capabilities*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard.

Price, C. J., & Thompson, E. A. (2007). Measuring dimensions of body connection: body awareness and bodily dissociation. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 13(9), 945-953.

Rosch, E., Thompson, E., & Varela, F. (1991). The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience, by Cambridge.

Sgambelluri, R., & Vinci, V. (2025). Corporeità e inclusione. Una ricerca con i futuri insegnanti specializzati. *Formazione & insegnamento*, 18(1 Tome I), 1-xx.

Shapiro, L., & Stolz, S. A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 19-39.

Sheets-Johnstone, M. (2013). Movement as a way of knowing. *Scholarpedia*, 8(6), 30375.

Stolz, S. A. (2015). Embodied learning. *Educational philosophy and theory*, 47(5), 474-487.

Valdivia, J. M. P. (2024). La experiencia musical en la

infanzia a través del cuerpo: cognición musical encarnada y fenomenología del mundo social. *Epistemus: Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 12(1), 4.

Vecchi, V. (2010). Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education. Routledge.

Way, R., Schul, J., Schaeffer, C., Rugman, K., Lester, K. F., Fraleigh, S., ... & Biehl, R. (2015). *Moving consciously: Somatic transformations through dance, yoga, and touch*. University of Illinois Press.

Zembylas, M. (2021). The affective turn in educational theory. In *Oxford research encyclopedia of education*.

---

### **Policy Compliance Statement – Uso di Intelligenza Artificiale**

Durante la redazione del presente contributo non sono stati utilizzati strumenti di intelligenza artificiale generativa per la produzione di contenuti scientifici o argomentativi.

Strumenti digitali di supporto linguistico e di formattazione- nello specifico *Grammarly* e *DeepL Write*- sono stati impiegati esclusivamente nella fase di revisione linguistica e stilistica finale, con l'obiettivo di ottimizzare la chiarezza espressiva e la coerenza sintattica.

L'autrice mantiene piena responsabilità del contenuto, della struttura argomentativa e dell'interpretazione dei dati. Nessuna parte del testo è stata generata integralmente da sistemi di IA senza supervisione critica o rielaborazione umana.

# Musica, canto e filastrocche nei nidi d'infanzia: uno studio esplorativo nella Città Metropolitana di Napoli

Angela Mastrogiacomo

## INTRODUZIONE

La musica, il canto e le filastrocche, nel lavoro educativo con i bambini piccoli, non sono semplicemente “attività” da proporre in alcuni momenti della giornata, ma possono diventare un vero e proprio linguaggio quotidiano: un modo per sostenere la relazione, la partecipazione e il benessere, e per accompagnare lo sviluppo linguistico e comunicativo, oltre, evidentemente, quello musicale. Nei servizi educativi per la prima infanzia, e in particolare nei nidi 0-3 anni, la dimensione sonora attraversa la giornata in modo naturale: può favorire l'orientamento nel contesto, rendere riconoscibili le routine, e offrire al gruppo un ritmo condiviso, soprattutto nei momenti di transizione e cura.

Negli ultimi anni, la letteratura ha evidenziato con crescente chiarezza la connessione tra esperienze musicali precoci e sviluppo del linguaggio. In particolare, canto e repertori in rima sembrano contribuire alla sensibilità fonologica e alla costruzione del vocabolario. Ad esempio, è stato osservato che la percezione implicita delle rime nei canti per bambini si associa a esiti linguistici, come il vocabolario (Hahn et al., 2018). In modo coerente, le filastrocche vengono descritte come un supporto pratico per pronuncia, intonazione e ritmo del parlato e come

strumento utile per l'apprendimento linguistico (Pourkalhor & Tavakoli, 2017). Anche sul piano neurocognitivo, è stato proposto che il tracciamento neurale delle nursery rhymes evolva dall'infanzia alla prima età prescolare e risulti correlato a esiti lessicali (van der Klis et al., 2021). Nel complesso, i contributi suggeriscono che la musicalità del linguaggio e la ripetizione ritmica possano rappresentare una via privilegiata per sostenere processi comunicativi e sviluppo linguistico nei primi anni di vita (Pino et al., 2023).

Accanto alla dimensione linguistica, la musica riveste un ruolo rilevante anche sul piano emotivo e relazionale (Brown et al., 2022). Nei primi anni, infatti, la comunicazione adulto-bambino non è riducibile ai contenuti verbali: ritmo, prosodia, ripetizione e intensità affettiva costituiscono elementi sostanziali del modo attraverso cui il bambino interpreta l'altro, costruisce aspettative e stabilizza continuità nell'esperienza quotidiana (Stern, 1992; Stern, 1995). In questa prospettiva, canto e filastrocche possono essere intesi come tipici formati interattivi che condensano prevedibilità e coinvolgimento: sostengono l'attenzione condivisa e offrono un canale di co-regolazione che è particolarmente adatto a bambini con competenze linguistiche ancora emergenti.

Per comprendere meglio il significato delle pratiche musicali nei nidi, è utile adottare una chiave interpretativa che consideri musica e canto non solo come momenti educativi, ma piuttosto come una forma di organizzazione pedagogico-educativa della quotidianità. Nei nidi, infatti, una parte rilevante dell'esperienza dei bambini è scandita da micro-passaggi ripetuti (accoglienza, igiene, cambio, passaggi tra spazi, pasti, preparazione al sonno, riordino). In tali momenti, più che la complessità dell'attività proposta, conta spesso la capacità dell'adulto di rendere i passaggi riconoscibili e abitabili. Il canto, in questo senso, può funzionare come segnale relazionale e temporale: non si limita ad "accompagnare" l'azione, ma aiuta a darle forma, rendendola anticipabile e condivisibile dal gruppo.

Anche alcune evidenze empiriche recenti, provenienti da contesti diversi, supportano la rilevanza della musica nella vita quotidiana dei servizi 0-3. Un'estesa ricerca osservativa condotta in Finlandia, basata su un ampio numero di osservazioni random in servizi per bambini 1-3 anni, mostra che nei gruppi in cui musica e canto sono valorizzati in modo più marcato si osservano, in media, livelli più alti di coinvolgimento, emozioni più positive e una migliore qualità dell'adattamento sociale e dell'interazione con l'adulto (Ruokonen et al., 2021). Pur trattandosi di risultati associativi, tali evidenze suggeriscono che la musica possa essere intrecciata a dimensioni fondamentali della qualità educativa, come clima relazionale e partecipazione.

Un ulteriore contributo, particolarmente pertinente rispetto ai momenti di inserimento e alle transizioni, proviene da uno studio survey condotto in Croazia sull'uso della musica durante l'adattamento al nido. Gli educatori riportano benefici percepiti soprattutto in termini di più rapida stabilizzazione emotiva e co-regolazione, gestione più fluida delle routine e comunicazione più ricca con i bambini; inoltre, l'ingaggio viene considerato più alto quando la musica è integrata con il movimento. Un punto interessante è che le pratiche ritenute più utili non sono necessariamente complesse, ma spesso consistono in canzoni-segnale collocate in transizioni specifiche e micro-routine musicali brevi, ripetute e riconoscibili (Svalina & Sabo, 2026).

Queste evidenze si intrecciano con una tradizione pedagogica che, in Italia, ha da tempo attribuito valore educativo alla dimensione sonora e alla tradizione orale nella vita quotidiana dei piccoli. In una prospettiva storica, canto e semplici canzoni sono

stati descritti come strumenti concreti dell'educazione dell'infanzia, utili a sostenere, oltre al linguaggio, la relazione e la vita di gruppo, lo stesso progresso civile (Agazzi, 1950). In una cornice più contemporanea, la centralità dei linguaggi espressivi come dimensione costitutiva dell'educazione dell'infanzia è stata ribadita anche da contributi che insistono sulla pluralità dei "linguaggi" dei bambini come forme di conoscenza e comunicazione (Malaguzzi, 1996). In parallelo, le indicazioni curriculari nazionali invitano a valorizzare esperienze espressive e comunicative come dimensioni fondamentali dei percorsi 0-6, in una prospettiva di benessere e inclusione (MIUR, 2012).

In un'ottica storico-internazionale, è possibile richiamare anche la tradizione froebeliana, che attribuiva al canto e ai repertori ritualizzati un ruolo di mediazione affettiva e di connessione tra adulto e bambino. Un contributo presentato in ambito di ricerca educativa (centrato sul tema delle "mother songs" nei contesti per piccolissimi) segnala come, anche in assenza di riferimenti froebeliani espliciti, gli educatori descrivano il canto come canale privilegiato per attivare attenzione, presenza e partecipazione; al tempo stesso, gli autori notano come sia raro che i servizi sviluppino una riflessione sistematica su repertori, intenzionalità e inclusività culturale delle canzoni (Powell et al., 2013). In modo analogo, un case study in un servizio danese di ispirazione Steiner/Waldorf descrive il canto come pratica quotidiana capace di sostenere co-regolazione e transizioni, creando un "campo" relazionale contenitivo ("holding space") nei momenti di attesa o tensione; si tratta tuttavia di un'evidenza situata, utile come confronto interpretativo più che come modello trasferibile (Gitz-Johansen, 2024).

Un ulteriore elemento di contesto riguarda il punto di vista degli educatori. Studi sulle credenze e sui valori dei practitioners mostrano un atteggiamento complessivamente positivo verso la musica come risorsa educativa, anche in presenza di una preparazione musicale formale disomogenea (Barrett et al., 2019). Parallelamente, alcune ricerche di intervento mostrano che attività di musica e movimento, quando integrate nella routine quotidiana e implementate dagli educatori, possono sostenere processi di autoregolazione nei bambini, pur senza indagare direttamente le percezioni soggettive degli insegnanti (Williams et al., 2023). In questa direzione, alcune cornici orientative dell'educazione musicale precoce, fondate sull'idea di progressioni e sequenze

di apprendimento, possono offrire un lessico utile anche a educatori non specialisti, purché tradotte in indicazioni operative compatibili con la vita del nido (Gordon, 2010; Tafuri, 2007; Delalande, 1993). In prospettiva più ampia, la musica può inoltre essere letta come esperienza che intercetta più domini (attenzione, memoria, coordinazione, linguaggio), dialogando con concezioni estese di competenza e differenze individuali (Gardner, 2007). In una chiave culturale, si può infine ricordare come la musica contribuisca a dare forma al "tempo vissuto" e alla qualità dell'esperienza condivisa, tema che, pur non essendo di per sé una prova empirica, è utile come cornice interpretativa del lavoro educativo quotidiano (Barenboim, 2012).

A partire da queste considerazioni, il presente contributo propone un'indagine descrittiva esplorativa sull'impiego di pratiche musicali e del canto nei nidi pubblici della Città Metropolitana di Napoli, con particolare attenzione all'utilizzo del canto, delle filastrocche, dell'ascolto musicale e degli strumenti. L'obiettivo non è valutare l'efficacia delle pratiche musicali né stabilire relazioni causali con esiti di sviluppo specifici, ma descrivere frequenze e contesti d'uso, e raccogliere la prospettiva delle educatrici rispetto a benefici percepiti, criticità e bisogni formativi, così da offrire una prima fotografia di pratiche reali e delle condizioni che ne facilitano o ostacolano un impiego più intenzionale.

## METODO

### Disegno di ricerca

Lo studio ha adottato un disegno descrittivo esplorativo basato su questionario. La scelta di questo approccio è coerente con la finalità dell'indagine: raccogliere informazioni sulle pratiche quotidiane effettivamente adottate nei servizi 0-3, senza l'ambizione di generalizzare a livello nazionale o di stabilire relazioni causali.

### Contesto e campione

L'indagine è stata condotta in otto nidi pubblici situati in una città metropolitana italiana. I servizi coinvolti sono gestiti da una cooperativa sociale che lavora per conto del Comune: la cooperativa è accreditata, ha vinto una gara pubblica per la gestione dei nidi ed è sottoposta a controllo da parte dell'amministrazione comunale. Questi elementi, insieme alla collocazione dei nidi in quartieri diversi della città, costituiscono un contesto di interesse per osservare pratiche educative all'interno di un quadro gestionale

e qualitativo formalmente definito.

Hanno partecipato 20 educatrici. La partecipazione è avvenuta su base volontaria.

### Strumento: questionario

Lo strumento utilizzato è un questionario strutturato finalizzato a indagare la presenza della musica e del canto nei nidi e le modalità del loro impiego. Il questionario è suddiviso in cinque aree:

1. canto e utilizzo della musica (frequenza del canto, tipologia di canzoni, criteri di scelta, momenti della giornata, eventuali tecniche di canto/coreutica);
2. promozione del linguaggio attraverso la musica (uso di filastrocche e repertori);
3. esperienze musicali nei nidi (ascolto musicale, tipologie di musica, coinvolgimento di esperti, eventi esterni, progetti di alfabetizzazione musicale);
4. tradizione orale e giochi linguistici (filastrocche, conte, scioglilingua e modalità di integrazione nella giornata);
5. esperienze aggiuntive e routine (uso di strumenti musicali e presenza della musica come sottofondo o nelle attività).

Il questionario include sia domande a risposta chiusa (scale di frequenza, scelte multiple) sia domande aperte, finalizzate a raccogliere l'approccio educativo delle educatrici e le criticità percepite (ad esempio formazione specifica, strumenti, tempo e supporto organizzativo). La costruzione del questionario è stata guidata da riferimenti presenti nella letteratura sul ruolo di canto, filastrocche e pratiche musicali nello sviluppo linguistico e musicale precoce (Cardany, 2013; Hahn et al., 2018; Pan, 2017; Pourkalthor & Tavakoli, 2017; van der Klis et al., 2021).

### Procedura

Il questionario è stato somministrato nel febbraio 2025. È stato garantito l'anonimato e l'uso dei dati esclusivamente a fini di ricerca.

### Analisi dei dati

Le risposte chiuse sono state trattate con analisi descrittiva (frequenze e percentuali). Le risposte aperte sono state analizzate in modo esplorativo attraverso l'individuazione di nuclei tematici ricorrenti relativi al valore attribuito alla musica, alle criticità incontrate e ai bisogni formativi.

## RISULTATI

Le risposte chiuse sono state trattate con analisi descrittiva (frequenze e percentuali). Le risposte

aperte sono state analizzate in modo esplorativo attraverso l'individuazione di nuclei tematici ricorrenti relativi al valore attribuito alla musica, alle criticità incontrate e ai bisogni formativi.

### **Canto e utilizzo della musica nella giornata educativa**

Dalle risposte emerge che il canto è una pratica ampiamente utilizzata nel lavoro quotidiano. Le educatrici indicano il canto soprattutto come strumento "funzionale" e relazionale, integrato nei momenti di routine e di transizione. In particolare, i momenti maggiormente citati sono quelli dell'accoglienza, delle transizioni (ad esempio cambio, passaggio tra attività) e della fase precedente al riposo. In questi contesti il canto viene percepito come una risorsa che facilita la gestione del gruppo, accompagna le azioni quotidiane e contribuisce a creare un clima emotivo più disteso e prevedibile.

Per quanto riguarda la tipologia di canzoni, le educatrici dichiarano di utilizzare sia canzoni tradizionali sia canzoni moderne per bambini, oltre a repertori "inventati" o adattati. La scelta delle canzoni è descritta come frutto di una combinazione di fonti: suggerimenti tra colleghe, esperienze personali e, in alcuni casi, apprendimenti maturati in percorsi di formazione. In misura minore vengono citati suggerimenti provenienti dalle famiglie.

In relazione alle tecniche specifiche, una parte delle educatrici dichiara di associare al canto movimenti corporei e forme di coreutica, evidenziando quindi un utilizzo della musica non solo come linguaggio sonoro ma anche come esperienza integrata tra corpo, ritmo e interazione.

### **Promozione del linguaggio attraverso filastrocche e altre risorse orali**

L'uso delle filastrocche come strumento esplicito di stimolazione linguistica appare presente, ma meno stabilizzato rispetto al canto. Le educatrici che dichiarano di utilizzare filastrocche tendono a descriverle come un repertorio utile per lavorare su ritmo del linguaggio, ripetizione e partecipazione, spesso in contesti collettivi e brevi. In alcuni casi viene citata la funzione delle filastrocche nel sostenere l'attenzione, nel facilitare la memorizzazione e nel favorire la partecipazione anche di bambini più timidi o meno verbali.

La presenza di filastrocche e giochi linguistici si intreccia in modo naturale alla quotidianità, ma non sempre viene descritta come parte di una

progettazione strutturata. Più frequentemente appare come una pratica che si attiva "quando serve": per agganciare il gruppo, per gestire una transizione, per accompagnare un'attività breve o per riattivare l'attenzione.

### **Esperienze musicali: ascolto, repertori, esperti esterni**

L'ascolto musicale condiviso mostra una maggiore variabilità tra i servizi e tra le educatrici. Alcune riportano un uso frequente dell'ascolto, altre indicano un impiego più sporadico o legato a specifiche circostanze (ad esempio particolari periodi dell'anno, attività tematiche, feste o progetti). Anche la tipologia di musica ascoltata risulta eterogenea: canzoni per bambini, musica classica, musica moderna e suoni della natura vengono citati come repertori possibili.

Per quanto riguarda l'invito di musicisti o esperti, emerge che tale pratica non rappresenta una componente consueta della vita dei nidi. Analogamente, la partecipazione a eventi musicali esterni sembra del tutto inesistente.

La presenza di progetti di alfabetizzazione musicale o di metodi specifici viene riferita solo da alcune educatrici. Anche in questo caso, la differenza sembra legata alla disponibilità di competenze specifiche e alla presenza di una progettazione più intenzionale.

### **Tradizione orale e giochi linguistici tradizionali**

Le educatrici segnalano l'uso di giochi linguistici tradizionali (filastrocche, conte, scioglilingua) come parte del patrimonio educativo informale. Tuttavia, tali pratiche non appaiono uniformemente distribuite, né sempre integrate in modo stabile nella progettazione. Quando presenti, vengono utilizzate soprattutto in momenti di routine, nelle transizioni e nel gioco libero, con la funzione di sostenere il ritmo della giornata, di creare continuità e di favorire il coinvolgimento del gruppo.

### **Uso di strumenti musicali e musica nella routine quotidiana**

L'uso di strumenti musicali risulta meno frequente rispetto al canto. Le educatrici che li utilizzano tendono a descriverli come risorsa interessante, ma non sempre disponibile o facilmente integrabile. In alcuni casi lo strumento appare presente come oggetto di esplorazione sensoriale, in altri come supporto a giochi ritmici e attività collettive.

Riguardo alla musica come "sfondo" nella routine

(ad esempio durante i pasti o il gioco libero), le risposte indicano che questa pratica è adottata in modo differenziato: alcune educatrici la utilizzano come accompagnamento, mentre altre preferiscono non usare musica di sottofondo, probabilmente per evitare sovrastimolazione o per preservare la qualità dell'ascolto e dell'interazione.

### **Percezioni delle educatrici: valore, criticità e bisogni**

Le domande aperte confermano una valutazione complessivamente positiva della musica e del canto come risorse educative. Le educatrici descrivono spesso la musica come strumento capace di sostenere la relazione, l'espressione e il benessere dei bambini, oltre che di facilitare la gestione dei momenti complessi della giornata.

Accanto a questa consapevolezza, emergono criticità ricorrenti che riguardano soprattutto:

- la mancanza o insufficienza di formazione specifica;
- la disponibilità di strumenti e materiali adeguati;
- il tempo necessario per progettare attività musicali più strutturate;
- il supporto organizzativo e la possibilità di attivare interventi esterni.

Queste criticità suggeriscono che la musica viene riconosciuta come importante, ma non sempre viene sostenuta da condizioni che ne permettano un impiego sistematico e intenzionale.

### **DISCUSSIONE**

Lo studio restituisce una fotografia interessante delle pratiche musicali nei nidi pubblici coinvolti, evidenziando una presenza diffusa della musica soprattutto nella forma del canto quotidiano e nelle routine. Questo dato appare coerente con l'idea che il canto rappresenti una pratica educativa "naturale" e ad alta accessibilità: non richiede necessariamente materiali specifici, può essere adattato ai diversi momenti della giornata e consente una regolazione immediata del clima relazionale.

In particolare, il fatto che il canto venga frequentemente collocato nelle transizioni e nelle routine suggerisce una funzione pedagogica concreta: accompagnare azioni ripetitive, sostenere la prevedibilità, ridurre la tensione e favorire la partecipazione. In prospettiva teorica, ciò risulta compatibile con l'idea che la dimensione ritmica e prosodica dell'interazione sia strettamente connessa

alla costruzione del linguaggio e della relazione. La letteratura sottolinea infatti come la familiarità con pattern ritmici e fonologici presenti in canzoni e filastrocche sia legata a esiti di vocabolario e sviluppo linguistico (Hahn et al., 2018; van der Klis et al., 2021), e come l'uso di nursery rhymes possa favorire aspetti di pronuncia, intonazione e consapevolezza fonologica (Pourkalhor & Tavakoli, 2017; Cardany, 2013).

Allo stesso tempo, emerge una differenza significativa tra pratiche "spontanee" (canto nelle routine) e pratiche che richiedono una maggiore intenzionalità progettuale (ascolto guidato, alfabetizzazione musicale, uso di strumenti, coinvolgimento di esperti). Questa distinzione è rilevante perché suggerisce che il problema non sia l'assenza della musica, ma piuttosto la sua collocazione: la musica appare spesso presente come repertorio funzionale e relazionale, ma meno frequentemente come oggetto di progettazione educativa strutturata.

In questo quadro, le criticità espresse dalle educatrici (formazione, strumenti, tempo, supporto organizzativo) risultano particolarmente informative e in linea con la letteratura precedente (Arasomwan & Mashiyi, 2021). Esse indicano che una parte del potenziale educativo della musica potrebbe restare "inespresso" non per mancanza di sensibilità pedagogica, ma per l'assenza di condizioni abilitanti. Un nodo specifico, spesso sottolineato negli studi sul tema, riguarda infatti la dimensione della sicurezza professionale: anche quando gli insegnanti riconoscono il valore della musica, possono sperimentare livelli disomogenei di confidence nel proporre attività musicali, soprattutto in assenza di una formazione mirata o di un repertorio operativo condiviso (Ebbeck et al., 2008; Kong et al., 2025). Da questo punto di vista, appare utile richiamare anche il contributo di Pan (2017), che mostra come l'integrazione di filastrocche in contesti educativi possa diventare un dispositivo intenzionale per apprendere musica, linguaggio e cultura, ma richiede accesso a risorse, competenze e una cornice metodologica esplicita. Tale cornice d'altronde, in prospettiva storica, era già richiamata esemplarmente dalla Agazzi (1941).

Un ulteriore elemento interessante riguarda la musica di sottofondo: la variabilità delle risposte suggerisce che la scelta di usare o non usare musica come "sfondo" non sia neutra, ma dipenda da concezioni educative differenti (ad esempio attenzione alla qualità dell'ascolto, timore di sovrastimolazione,

preferenza per suoni ambientali e interazione verbale). Questo aspetto potrebbe essere esplorato in ricerche future più qualitative, attraverso osservazioni in sezione o interviste approfondite.

Nel complesso, i risultati indicano che la musica è percepita come risorsa educativa rilevante, ma la sua integrazione intenzionale appare disomogenea. Ciò suggerisce la necessità di interventi formativi mirati e di una progettazione pedagogica che valorizzi la musica non soltanto come supporto alla routine, ma anche come linguaggio educativo per lo sviluppo del linguaggio e della relazione (Savage et al., 2025).

### LIMITI DELLO STUDIO

Lo studio presenta limiti che devono essere considerati nell'interpretazione dei risultati. In primo luogo, il campione è ridotto e non rappresentativo; di conseguenza, i risultati non sono generalizzabili. In secondo luogo, i dati si basano su autovalutazioni delle educatrici, con possibili *bias* di desiderabilità sociale o di percezione soggettiva delle pratiche. Inoltre, il contesto organizzativo è specifico (nidi pubblici gestiti da una cooperativa accreditata in una città metropolitana), e ciò potrebbe influenzare le modalità di impiego della musica.

Tuttavia, in quanto indagine descrittiva esplorativa, lo studio può essere considerato un primo passo utile per orientare ricerche successive più approfondite, basate su osservazioni in contesto, raccolta sistematica di repertori, o disegni di ricerca-formazione.

### IMPLICAZIONI EDUCATIVE

I risultati suggeriscono alcune implicazioni operative:

1. Formazione mirata per le educatrici sull'uso educativo della musica e del canto, con particolare attenzione a filastrocche, giochi linguistici, ascolto guidato e strumenti.
2. Sostegno alla progettazione: predisporre tempi e spazi per progettare pratiche musicali intenzionali, evitando che la musica resti solo un repertorio spontaneo.
3. Risorse materiali: dotazione minima di strumenti musicali adeguati e materiali sonori di qualità, anche semplici.
4. Valorizzazione della tradizione orale come risorsa accessibile e culturalmente significativa, utile per lo sviluppo del linguaggio, della memoria e della relazione.

### CONCLUSIONI

Questo studio esplorativo offre una prima fotografia delle pratiche musicali in nidi pubblici di una città metropolitana italiana. La musica risulta presente in modo diffuso, soprattutto nella forma del canto quotidiano e nelle routine, mentre pratiche che richiedono maggiore progettazione (strumenti, ascolto strutturato, progetti di alfabetizzazione musicale, interventi esterni) appaiono più variabili e meno sistematiche.

Le educatrici mostrano una consapevolezza del valore educativo della musica, ma segnalano criticità legate a formazione, risorse e tempi. In prospettiva, appare utile promuovere percorsi formativi e progettuali che sostengano un uso più intenzionale e strutturato della musica nei servizi 0-3, valorizzandola come linguaggio educativo trasversale per lo sviluppo del linguaggio, della relazione e del benessere.

### RINGRAZIAMENTI

Si ringrazia il prof. Andrea Lupi per la supervisione scientifica della ricerca, per il supporto metodologico nella definizione del disegno di studio e nella costruzione del questionario, nonché per la rilettura critica del manoscritto.

Si ringrazia inoltre la cooperativa Accaparlante, e in particolar modo il dott. Sergio Vasquez, per aver consentito l'accesso ai propri nidi nella Città Metropolitana di Napoli.

### BIBLIOGRAFIA

- Agazzi, R. (1941). *Bimbi, cantate!* La Scuola.
- Agazzi, R. (1950). *L'abbicì del canto educativo: Ad uso delle scuole materne e delle prime classi elementari* (4a ed.). La Scuola.
- Arasomwan, D. A., & Mashiya, N. (2021). Early childhood care and education educators' understanding and use of music-based pedagogies to positively impact children's communication skills and language development. *South African Journal of Childhood Education* 11(1), a896. <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.896>
- Barenboim, D. (2012). *La musica sveglia il tempo*. Feltrinelli.
- Barrett, M. S., Flynn, L. M., Brown, J. E., & Welch, G. F. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care: Perspectives from practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, 724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>
- Brown, E. D., Blumenthal, M. A., & Allen, A. A.

(2022). The sound of self-regulation: Music program relates to an advantage for children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 126-136.

- Cardany, A. B. (2013). Nursery rhymes in music and language literacy. *General Music Today*, 27(1), 27-31.
- Delalande, F. (1993). *Le condotte musicali*. CLUEB.
- Ebbeck, M., Yim, H. Y. B., & Lee, L. W. M. (2008). Music in early childhood education: Teachers' levels of confidence and happiness. *Australian Journal of Music Education*, (2), 22-30
- Gardner, H. (2007). *Formae mentis*. Feltrinelli.
- Gitz-Johansen, T. (2024). Singing and emotional development in day-care: A case study from a Steiner Waldorf day-care centre. *Nordisk barnehageforskning*, 21(3), 19-36. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.534>
- Gordon, E. E. (2010). *Learning sequences in music*. GIA Publications.
- Hahn, L. E., Benders, T., Fikkert, P., & Snijders, T. M. (2018). Infants' implicit rhyme perception in child songs and its relationship with vocabulary. *Frontiers in Psychology*, 9, 1779.
- Kong, S.-H., & Xiong, X. (2025). Pre-Service Kindergarten Teachers' Confidence and Beliefs in Music Education: A Study in the Chinese Context. *Education Sciences*, 15(6), 772. <https://doi.org/10.3390/educsci15060772>
- Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Children.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum*. Le Monnier.
- Pan, Y. (2017). Integrating Cantonese nursery rhymes into early childhood music classrooms: A lesson for learning music, language, and culture. *Journal of General Music Education*, 31(1), 24-29.
- Pino, M. C., Giancola, M., & D'Amico, S. (2023). The Association between Music and Language in Children: A State-of-the-Art Review. *Children* (Basel, Switzerland), 10(5), 801. <https://doi.org/10.3390/children10050801>
- Pourkalhor, O., & Tavakoli, M. (2017). Nursery rhymes and language learning: Issues and pedagogical implications. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5(1), 111-116.
- Powell, S., Goouch, K., & Werth, L. (2013, November 1-2). Seeking Froebel's "Mother Songs"

in daycare for babies [Conference paper]. TACTYC Annual Research Conference, Birmingham, UK.

- Ruokonen, I., Tervaniemi, M., & Reunamo, J. (2021). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: An extensive observational study. *Music Education Research*, 23(5), 634-646. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1965564>
- Savage, S., Bentley, L. A., Williams, K. E., Nielson, C., & Eager, R. (2025). Developing early childhood teacher confidence to implement classroom music and movement activities: Key professional learning features. *Early Childhood Education Journal*, 53, 2275-2286.
- Stern, D. (1995). *Diario di un bambino*. Raffaello Cortina.
- Stern, D. N. (1992). *Il mondo interpersonale del bambino*. Bollati Boringhieri.
- Svalina, V., & Sabo, T. (2026). Using music during toddlers' nursery adaptation: A cross-sectional survey of early-childhood educators in Osijek, Croatia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2026.2618686>
- Tafari, J. (2007). *Nascere musicali*. FrancoAngeli.
- Van der Klis, M., Menn, K. H., Çetinçelik, M., Bion, R. A. H., & Küntay, A. C. (2021). Neural tracking of nursery rhymes: Development from infancy to early childhood and relations with vocabulary outcomes. *Developmental Science*, 24(6), e13166.
- Williams, K. E., Bentley, L. A., Savage, S., Eager, R., & Nielson, C. (2023). Rhythm and movement delivered by teachers supports self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities: A clustered RCT. *Early Childhood Research Quarterly*, 65, 115-128.

# La riflessività e la narrazione nella formazione dei futuri docenti di sostegno per la scuola dell'infanzia: esiti di un'esperienza laboratoriale

Flavia Capodanno, Alessio Di Paolo, Ilaria Viola  
Università degli Studi di Salerno – ITALIA

## RIASSUNTO

La riflessività può essere intesa come competenza fondante per la formazione dei futuri docenti di sostegno nella scuola dell'infanzia, intesa come processo intenzionale che integra dimensioni cognitive, emotive e valoriali nella costruzione dell'habitus deontologico. Infatti, a partire dal framework teorico del professionista riflessivo di Schön, la riflessività può essere declinata come pratica epistemica e trasformativa, capace di coniugare teoria e prassi, emozione e pensiero, individualità e relazione. In tale prospettiva, la narrazione emerge come dispositivo privilegiato di riflessività: attraverso il racconto di sé e la scrittura autobiografica, i futuri insegnanti danno senso all'esperienza, trasformare le emozioni in conoscenza e costruire un sapere professionale situato. Sulla scorta di tali considerazioni, il presente contributo illustra i risultati di un'esperienza laboratoriale condotta presso l'Università degli Studi di Salerno (TFA IX ciclo), volta a indagare aspettative ed emozioni dei corsisti nel proprio percorso formativo. L'analisi qualitativa, ispirata alla *thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006), evidenzia un'evoluzione della riflessività: dal focus sull'azione presente, alla rielaborazione narrativa dell'esperienza, fino alla progettualità orientata al futuro. In tale scenario, la riflessività e la narrazione

si configurano come dispositivi inclusivi e generativi di agency, autoformazione e professionalità docente consapevole.<sup>1</sup>

**Parole-chiave:** riflessività; narrazione; formazione docenti di sostegno; emozioni; identità professionale; inclusione.

## ABSTRACT

*Reflectivity can be understood as a core competence in the training of future special needs teachers in early childhood education, conceived as an intentional process integrating cognitive, emotional, and value dimensions in the construction of a deontological habitus. Drawing on Schön's theoretical framework of the reflective practitioner, reflectivity can be interpreted as an epistemic and transformative practice, capable of linking theory and practice, emotion and thought, individuality and relationship. Within this perspective, narration emerges as a privileged tool of reflectivity: through self-narrative and autobiographical writing, future teachers make sense of their*

1. L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra gli autori. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Flavia Capodanno ha redatto i paragrafi 3. e 4.; Alessio Di Paolo ha redatto il paragrafo 2.; Ilaria Viola il paragrafo 1.

experiences, transform emotions into knowledge, and build situated professional understanding. Based on these premises, this paper presents the results of a laboratory experience conducted at the University of Salerno (TFA IX cycle), aimed at investigating participants' expectations and emotions throughout their training path. The qualitative analysis, inspired by thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), highlights an evolution of reflectivity: from a focus on present action, to the narrative re-elaboration of experience, and finally to future-oriented projectuality. In this scenario, reflection and narration emerge as inclusive and generative devices fostering agency, self-training, and an aware, ethically grounded professional identity.

**Key-words:** reflectivity; narration; special needs teacher education; emotions; professional identity; inclusion.

## RESUMEN

La reflexividad puede entenderse como una competencia fundamental en la formación de los futuros docentes de apoyo en la educación infantil, concebida como un proceso intencional que integra dimensiones cognitivas, emocionales y valorativas en la construcción del habitus deontológico. A partir del marco teórico del profesional reflexivo de Schön, la reflexividad puede interpretarse como una práctica epistémica y transformadora, capaz de articular teoría y práctica, emoción y pensamiento, individualidad y relación. En esta perspectiva, la narración emerge como un dispositivo privilegiado de reflexividad: a través del relato de sí y de la escritura autobiográfica, los futuros docentes otorgan sentido a la experiencia, transforman las emociones en conocimiento y construyen un saber profesional situado. Con base en estas consideraciones, el presente trabajo presenta los resultados de una experiencia de laboratorio realizada en la Universidad de Salerno (TFA IX ciclo), orientada a investigar las expectativas y emociones de los participantes en su recorrido formativo. El análisis cualitativo, inspirado en el enfoque de *thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006), evidencia una evolución de la reflexividad: desde el foco en la acción presente, hacia la reelaboración narrativa de la experiencia, y finalmente hacia una proyectualidad orientada al futuro. En este escenario, la reflexión y la narración se configuran como dispositivos inclusivos y generativos de agency, autoformación e identidad profesional consciente y éticamente fundamentada.

**Palabras-clave:** reflexividad; narración; formación de docentes de apoyo; emociones; identidad profesio-

nal; inclusión.

## INTRODUZIONE

Nel percorso di formazione dei futuri docenti di sostegno, la riflessività rappresenta una competenza fondante per la costruzione dell'identità professionale e per lo sviluppo di un pensiero educativo capace di integrare dimensioni cognitive, emotive e valoriali. Schön (1983), sottolineando come il sapere professionale non sia un insieme statico di conoscenze ma un'intelligenza pratica che si rinnova attraverso l'esperienza, evidenzia che il professionista riflessivo è colui che riflette nell'azione e sull'azione, costruendo significato mentre agisce. Dewey (1933), in modo analogo, definisce la riflessione come "una forma di pensiero attiva, persistente e accurata che considera qualsiasi credenza alla luce dei fondamenti che la sostengono e delle conseguenze che ne derivano" (p. 9). In questa prospettiva, essa si può configurare come un processo intenzionale che mette in dialogo teoria e prassi, esperienza e progettualità, in un movimento circolare che alimenta costantemente la professionalità docente (Sibilio, 2020).

La riflessività, tuttavia, non può essere ridotta a un atto meramente cognitivo: si alimenta delle emozioni che accompagnano l'agire educativo e che, a loro volta, ne orientano il significato. Come afferma Nussbaum (2001), "le emozioni sono sommovimenti geologici del pensiero" (p. 17), poiché rivelano ciò che per ciascuno ha valore e fungono da ponte tra la dimensione affettiva e quella razionale. "Tirar fuori" le proprie emozioni in relazione ai valori e alle aspettative diviene, per il docente in formazione, un passaggio necessario per comprendere sé stesso in relazione agli altri e per agire in modo consapevole e intenzionale. In questa prospettiva, e in linea con la teoria dell'aspettativa-valore (Eccles & Wigfield, 2002), che interpreta la motivazione ad agire come il risultato dell'interazione tra ciò che l'individuo si attende di poter realizzare e il valore attribuito agli obiettivi perseguiti, la riflessione quindi è volta a una connessione consapevole con le proprie aspettative e i valori che guidano e orientano l'azione. La riflessività in relazione con l'agire educativo, d'altra parte, può avere una valenza significativa soprattutto se nasce e si alimenta all'interno di contesti relazionali e formativi, in cui il dialogo, la collaborazione e la condivisione di significati consentono di generare nuove comprensioni dell'esperienza secondo il costruito di co-agency. In tale direzione, la co-agency (Aiello, 2024) aiuta a leggere l'agire educativo

come processo condiviso e interdipendente, dove la capacità di incidere sui contesti nasce dall'incontro tra soggetti che co-costruiscono significati e condividono responsabilità. La professionalità docente, quindi, assume così una valenza ecologica e riflessiva, fondata sulla reciprocità, sulla cooperazione e sulla possibilità di costruire comunità professionali che apprendono e si trasformano insieme.

Nel quadro della formazione dei docenti di sostegno della scuola dell'infanzia, tale prospettiva trova coerenza con le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012), che valorizzano l'esperienza, la relazione e la partecipazione come vie privilegiate per la costruzione dell'identità e dell'autonomia. Trasposte sul piano formativo, tali dimensioni rappresentano gli assi portanti di un percorso che accompagna i futuri insegnanti a riconoscere e reinterpretare la propria esperienza educativa, trasformandola in risorsa professionale e in competenza riflessiva.

L'esperienza laboratoriale proposta ai docenti in formazione si inserisce in questo orizzonte. Attraverso l'esercizio di osservazione e lettura delle proprie aspettative e delle emozioni ad esse connesse, il laboratorio si è configurato come un contesto narrativo e trasformativo, in cui pensiero ed emozione, individualità e relazione, si intrecciano dando forma a una crescente consapevolezza professionale. Su tale base, il paragrafo seguente approfondisce il valore della narrazione come strumento generativo per la formazione dei docenti di sostegno, mettendo in luce come l'emozione e la riflessività concorrano alla costruzione di un'identità professionale consapevole e situata.

## LA RIFLESSIONE COME STRUMENTO NARRATOLOGICO-INCLUSIVO: ALCUNE RIFLESSIONI PRELIMINARI ALLO STUDIO

Nel campo didattico e della progettazione didattica, in particolare, quando rivolta a discenti della scuola dell'infanzia, la riflessione ricopre un valore centrale, avvalorato dalla letteratura scientifica di riferimento (Richards & Lockhart, 1998; Álvarez, 2021; Sandoval et al., 2023; Rovira, 2023). In tale cornice, il termine *riflessione* conserva una genealogia semantica che rimanda, nell'etimo latino *reflectere*, composto da *re-* e *flectere*, "piegare, volgere indietro", al gesto di

rivolgere lo sguardo verso ciò che precede l'azione, nel tentativo di comprenderne il senso profondo e ri-orientarne l'orizzonte interpretativo (Chupina et al., 2016). Tale movimento del pensiero, che implica al contempo un ritorno e un superamento, costituisce il nucleo della riflessività umana, intesa non come mera introspezione, bensì come pratica discorsiva e *trasformativa* (Fabbri & Romano, 2017) che consente all'individuo e al professionista *in azione* di riconoscersi nel proprio agire, di inscrivere la propria esperienza in una trama di senso e, infine, di orientarla verso una finalità etica ed escatologica. In questa prospettiva, la riflessione si pone come *medium narrativo* capace di coniugare il conoscere e il divenire, nella consapevolezza, altresì, di un armonico intreccio tra memoria e progettualità, finalizzata a valorizzare il sé e l'altro, configurandosi peraltro come spazio simbolico in cui l'azione educativa si trasforma in *consapevolezza* e la consapevolezza in *responsabilità*.

Nel motto socratico del γνῶθι σεαυτόν già è possibile intuire la funzione paideutica della riflessione come percorso di autoconoscenza, che non si chiude nel monologo interiore, ma si realizza nell'incontro dialettico con l'altro, nella parola condivisa che apre alla verità come evento dialogico e relazionale. La riflessione socratica è, in tal senso, il luogo di una narrazione *creatrice di mondi possibili* (Berthoz, 2015; Aiello, 2017), poiché nel domandare e nel rispondere si costruisce non solo il sapere, ma l'identità stessa della persona che progetta. Essa non consiste nel mero rispecchiamento di un sapere preesistente, ma nella continua costruzione del sé attraverso l'esercizio critico della ragione, un atto che, come affermano Vázquez Bernal & Jiménez-Pérez (2007), richiede *complessità, interazione e consapevolezza metacognitiva*, per divenire autenticamente formativo. In questa dimensione dialogico-narrativa, la riflessione appare dunque come un dispositivo inclusivo, poiché solo attraverso l'ascolto dell'altro, la sospensione del giudizio e la decostruzione degli schemi rigidi di interpretazione è possibile costruire una conoscenza che non escluda, ma integri e riconcili. Schön, nel celebre *The Reflective Practitioner* (1983) e nei successivi sviluppi teorici, ha ripreso questa visione in chiave contemporanea, elaborando una epistemologia della pratica che segna una cesura rispetto alla razionalità tecnica dominante nelle professioni educative. La sua distinzione tra *reflection-in-action*, *reflection-on-action* e *reflection-for-action* rappresenta infatti una triade dinamica che descrive la capacità del professionista di interrogare il proprio agire *mentre lo compie, dopo averlo compiuto e*

in vista di una nuova azione, in un circolo ermeneutico che lega conoscenza ed esperienza o, ancora, teoria e prassi (Frauenfelder, 2001), restituendo alla previsione la capacità di revisionare, rintracciandoli, i vissuti. Schön evidenzia come la riflessione non sia un atto successivo all'azione, ma un suo momento costitutivo; il docente, infatti, riflette *nell'azione* quando riformula in tempo reale le proprie strategie, *sull'azione* quando analizza retrospettivamente gli esiti, e *per l'azione* quando progetta nuovi percorsi progettuali. La riflessione, in questo senso, diventa la struttura cognitiva e affettiva che consente alla professionalità educativa di generare sapere situato e di rispondere, in modo creativo, alla complessità dei contesti formativi (Sibilio, 2021).

Le ricerche più recenti sullo sviluppo del pensiero riflessivo, come quelle di Bernal et al. (2007), confermano che la riflessione professionale evolve da una dimensione *tecnica*, centrata sull'efficacia procedurale, a una pratica e, infine, a una critica, nella quale il progettista, inteso quale *designer dell'azione* (Lurillard, 2013) integra i criteri etici e sociali che orientano il proprio operare. Tale progressione non è lineare ma spiraliforme, poiché ogni livello contiene e trascende il precedente, configurando la riflessività come un processo di crescente complessità e di progressiva coscienza del rapporto fra Sé, il *sapere* e il *mondo* (Frison et al., 2017). È in questa circolarità che la riflessione si rivela non solo come atto cognitivo, ma come gesto narrativo in cui l'educatore, nel rielaborare la propria esperienza, la traduce in racconto, e nel raccontarla la riformula, trasformando l'azione in identità. Si potrebbe, pertanto, asserire che la *riflessione* possieda una matrice *autopoietica* (Maturana & Varela, 2012; Aiello, 2012; Nuzzaci, 2011), nella quale il docente costruisce se stesso attraverso un processo autorigenativo, in cui il pensiero riflessivo diviene *principium* di auto-organizzazione e di trasformazione continua. La riflessione non è, in questa visione, una pratica episodica o un esercizio metodologico, ma un vero e proprio modo di esistere nel mondo professionale e relazionale, un movimento che consente al docente di ridefinire costantemente il proprio ruolo, di unificare sapere e valore, di produrre senso attraverso l'interazione con gli altri e con i contesti, in particolare quando la progettazione è rivolta a discenti che avviano un percorso di costruzione identitaria e culturale, rintracciabile nell'infanzia, e favorito da attività progettuali orientate a implementare tale aspetto. Essa assume, dunque, la forma di una *narrazione autopoietica*, in cui la soggettività si struttura e si

rinnova mediante il racconto di sé, e la formazione si realizza come intreccio di di esperienza e intenzionalità in una nuova forma di postura cognitiva.

La riflessione, quindi, come spazio intrapersonale, è al contempo apertura verso l'alterità. Come suggerisce Paul Watzlawick (2011) nei suoi assiomi della comunicazione, non è possibile non comunicare; ogni atto, anche il più silenzioso, produce significato e relazione e, in tal senso, la riflessione è un atto *comunicativo* totale, una metacomunicazione del Sé con il Sé e con il mondo (Bateson, 2000), un continuo scambio fra livelli di significazione che unisce il piano *cognitivo*, quello *emotivo* e quello *pragmatico*. Essa si configura come un linguaggio che traduce l'esperienza in forma condivisibile, generando legami di senso fra persone diverse e rendendo possibile un'educazione inclusiva fondata sulla *reciprocità* del *riconoscimento*. Nel momento in cui il docente riflette sulla propria azione, egli costruisce un discorso che, pur originandosi nella soggettività, tende verso l'altro, e in questa tensione scopre la propria vocazione etica e narrativa.

L'orientamento narrativo della riflessione trova ulteriore conferma in studi di carattere nazionale (Demetrio, 2005; Gaspari, 2008; Montanari, 2023) e internazionale (Rodriguez-Ortiz, 2020; Blanc et al., 2020; Berg & Persson, 2023), che individuano nella pratica riflessiva un'attività formativa capace di connettere *cura* e *conoscenza*. Scrivere di sé, nel contesto educativo, significa trasformare l'esperienza in parola, restituendo spessore e direzione, elaborandola fino a renderla comunicabile e condivisibile. La narrazione diviene allora lo strumento mediante il quale la riflessione si concretizza e si *socializza*, poiché l'individuo, narrando, non solo comprende ciò che ha vissuto, ma costruisce un Sé che si apre alla diversità, che riconosce nella propria parzialità la condizione della propria appartenenza al mondo. In questa prospettiva, la riflessione narrativa è già un atto di inclusione, poiché attraverso il racconto si abbattano le barriere dell'indicibile e si accede a una forma di comunicazione *empatica*, fondamento essenziale nella costruzione di un percorso formativo rivolto al *puer*. Tale dimensione inclusiva, come evidenziato da Sannipoli & Gaggioli (2021), si fonda sull'agire riflessivo, che costituisce la condizione di possibilità per la realizzazione di ambienti educativi capaci di accogliere la diversità e di promuovere la partecipazione attiva di tutti coloro che ne sono coinvolti. Riflettere significa, in questo senso, *decentrarsi* assumendo la prospettiva dell'altro, riconoscendo la pluralità dei punti di vista e delle esperienze (Korthagen, 2001). La riflessione diventa

così strumento di democrazia cognitiva e affettiva, di mediazione culturale e sociale, foriera di edificazione di *comunità dialogiche*, in grado di tradurre l'inclusione da principio normativo a processo epistemologico, in cui *includere* non sia una forma esclusiva di integrazione, ma di comprensione, valore insito nell'etimo stesso del termine, ossia "prendere con sé", nell'atto progettuale e didattico, le differenze per farne fonte di apprendimento e di crescita nella reciprocità.

La dimensione *culturale e contestuale* della riflessione si radica, dunque, nel riconoscimento che ogni atto educativo si svolge in un tessuto di relazioni, di valori e di simboli che ne determinano il significato (Striano, 2012). La riflessione, in questa direzione, non può essere scissa dal contesto in cui si produce, poiché essa è *situata, incarnata, storicamente e socialmente determinata* (Sibilio & Aiello, 2018). L'educatore riflessivo non si limita a interrogare le proprie strategie, ma esplora il modo in cui tali strategie sono inscritte in un sistema di pratiche, di linguaggi e di valori che influenzano l'apprendimento e la relazione educativa, facendo sì che riflessione divenga azione sociale oltre che cognitiva, poiché consente di smascherare le ideologie implicite che attraversano la prassi e di costruire spazi di libertà e di responsabilità condivisa (Sibilio, 2023). In questa direzione, come evidenziato da Acosta de Valera & Páez (2007), educare in valori significa formare alla consapevolezza etica e alla convivenza, e questa formazione non può prescindere dall'atto riflessivo che consente di *discernere*, di *valutare*, di *scegliere*. La riflessione, dunque, nell'ottica di una progettualità didattica rivolta al bambino in crescita, è dunque il luogo in cui la conoscenza si congiunge alla moralità, così come l'intelligenza all'emozione, in un equilibrio dinamico che genera la *saggezza nella prassi*, grazie ad un atto di discernimento e di cura, un esercizio di pensiero critico che trasforma il sapere in *comprensione* e la comprensione in azione orientata all'inclusione. Moreno-Pinado & Velázquez Tejada (2017) arricchiscono ulteriormente questo quadro, evidenziando come la riflessione sia intimamente connessa allo sviluppo del pensiero critico e autoriflessivo, dimensione imprescindibile per la formazione integrale dell'individuo. In tale ottica, la riflessione assume una valenza metacognitiva, in quanto consente di *pensare il proprio pensiero*, di *osservare il processo stesso del conoscere*, di *trasformare l'apprendimento in autocomprensione*. Il docente, nella misura in cui promuove la riflessione nei propri discenti, in particolare quando si accingono ad aprirsi alla comprensione del mondo, li introduce a un esercizio di libertà cogni-

tiva e morale, poiché li invita a interrogare i primi schemi mentali, a conoscere dialogare con le proprie emozioni, a costruire conoscenze che siano al tempo stesso personali e socialmente responsabili. Questa funzione autoregolativa della riflessione la rende anche un processo *escatologico*, nel senso più profondo del termine, poiché essa tende verso un fine ultimo di compimento e di senso, poiché riflettere significa proiettarsi verso un *téλος*, non per raggiungere una verità definitiva, ma per orientare l'esistenza verso la pienezza del significato (Ricoeur, 1993). La riflessione educativa è, in questo senso, un atto di speranza, in quanto anticipa il futuro nel presente, immaginando un mondo più giusto e inclusivo attraverso la trasformazione quotidiana della pratica. In questa prospettiva, come suggerisce Serrelli (2023), la riflessione assume una duplice valenza, *solution-oriented* e *humanity-oriented*, poiché, da un lato, consente di risolvere problemi concreti, dall'altro, apre alla dimensione etica della comprensione empatica e della responsabilità verso l'altro, principi imprescindibili da acquisire già durante l'infanzia.

Da tale *excursus* emerge che la riflessione divenga un dispositivo narratologico-inclusivo, non intesa quale mero metodo di analisi o un esercizio accademico, ma un'azione in grado di convertire la relazione educativa in spazio di co-costruzione di senso, secondo un approccio *autopoietico e dialogico*, connotato in una *memoria progettuale*, densa di *valori e conoscenza*. Attraverso la riflessione, il docente e il discente possono divenire coautori di una storia condivisa, nella quale ogni voce trova il proprio posto e ogni differenza si fa risorsa di apprendimento. In questo incessante movimento di ritorno e di apertura, in sintesi, si compie la più autentica vocazione dell'educazione, ovvero quella di fare dell'esperienza un racconto e del racconto un cammino verso *l'umano* (Visconti, 2015).

## UN'ESPERIENZA LABORATORIALE DI ESERCIZIO DI RIFLESSIVITÀ CON FUTURI DOCENTI DI SOSTEGNO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Alla luce del framework teorico delineato nei paragrafi precedenti, il presente contributo intende illustrare i risultati di una esercitazione svolta durante un laboratorio nell'ambito dei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità tenutosi tra marzo e aprile 2024 presso l'Università degli Studi di Salerno (TFA, IX ciclo). La scelta di proporre un'attività esercitativa focalizzata

sulla pratica riflessiva è nata dalla considerazione che le esperienze laboratoriali, progettate e proposte durante percorsi formativi rivolti a docenti siano *l'humus* sostanziale e concreto di quella fusione tra teoria e prassi (Frauenfelder, 2001) propedeutica ad una formazione completa dei futuri docenti. In questa prospettiva, la dimensione laboratoriale potrebbe essere intesa come un ambiente di apprendimento in cui si profilano nuovi spazi e occasioni per favorire pratiche riflessive (Schön, 1993). Per questi motivi, è opportuno che i percorsi formativi per i futuri docenti siano strutturati dal punto di vista organizzativo e programmatico coniugando suggestioni teoriche e attività pratiche, in cui si vada ad enucleare una riflessione su quanto appreso e su come orientare in concreto il proprio agire secondo la cornice teorica di riferimento. Quanto detto andrebbe a concretizzare la sinergica connessione tra il sapere e l'agire, in cui la cifra identificativa, sia l'equiparazione tra il piano dell'acquisizione del sapere e il piano dell'azione (Damiano, 2004). Infatti, richiamando le suggestioni provenienti dal pensiero di Dewey che intende il laboratorio come esperienza didattica in cui si impara facendo (Dewey, 1961), le occasioni proposte nei laboratori risultano utili ed efficaci nella promozione di un apprendimento significativo che favorisca momenti di riflessività, motivo per cui è sembrato utile proporre l'esperienza qui di seguito illustrata. Il protocollo dell'esperienza laboratoriale ha previsto la somministrazione tramite un Google Moduli all'inizio del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno di un questionario a domande aperte in cui i 150 partecipanti, frequentanti il segmento di scuola dell'infanzia sono stati invitati a indicare su un'immaginaria linea del tempo, le loro aspettative sul breve, medio e lungo periodo. Una volta eseguito questo esercizio di riflessività rispetto ai loro desideri e alle loro speranze, è stato chiesto di illustrare e condividere anche quali emozioni avessero provato nel fare quest'attività, al fine di cercare di recepire gli stati emotivi connessi alle aspettative future.

L'approccio adottato per l'analisi dei dati risultanti dalle risposte aperte è qualitativo di tipo ermeneutico-interpretativo, tenendo conto che il tutto deriva da quanto raccolto nell'ambito di un percorso formativo volto alla costruzione dell'identità professionale. La procedura di analisi si è ispirata ai principi della analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006), declinata in base alla cornice interpretativa del modello del professionista riflessivo elaborato da Schön (1983).

In particolare, la procedura di analisi si è svolta in fasi successive e ricorsive, finalizzate al rispetto

della trasparenza e del rigore metodologico. In un primo momento, ci si è concentrati su una lettura approfondita ed attenta del corpus testuale, per familiarizzare con i dati e passare, poi, a individuare i nuclei di significato emergenti. In seguito, si è passati a una prima codifica, centrata sulla rilevazione di parole e sintagmi ricorrenti riferiti alle aspettative e alle emozioni riferite dai partecipanti.

In una terza fase, i codici emersi sono stati uniti e si è passati alla riorganizzazione in temi, il tutto svolto mediante confronto continuo e riflessione, che hanno consentito l'individuazione di significati condivisi. Successivamente, tenendo conto del framework teorico di riferimento, i temi sono stati ulteriormente definiti e declinati secondo i tre momenti della riflessività (riflessione nell'azione, sull'azione e per l'azione).

Il processo di analisi si è coerentemente ancorato a quanto affermato da Shon nel riconoscere nella riflessione l'elemento cardine dell'*habitus* professionale e come processo che promuove anche la costruzione di conoscenza e apprendimento situato. In tale prospettiva, la riflessione si enuclea in tre segmenti temporali distinti: la riflessione nell'azione, intesa come quella capacità di riflettere e cambiare in itinere il proprio comportamento mentre si agisce; la riflessione sull'azione, consistente nel rielaborare criticamente quanto esperito dopo aver agito; la riflessione per l'azione, che indirizza la progettualità conferendo intenzionalità futura del soggetto agente. L'analisi si è infine estesa alla dimensione emotiva, seguendo una procedura analoga di codifica e tematizzazione, finalizzata a interconnettere la dimensione cognitiva con le aspettative e gli stati emotivi ad esse associati. In generale, è stato adottato un approccio riflessivo e iterativo, che ha permesso di arrivare all'identificazione dei temi mediante un processo dialettico tra dati empirici e cornice teorica, valorizzando il carattere situato e formativo delle narrazioni raccolte.

Inoltre, richiamando anche le suggestioni provenienti dal *learning by doing* di John Dewey (1933) e successivamente i contributi come quelli di Kolb (1984), Mezirow (1989) e Demetrio (2003), la lettura delle aspettative individuali non si limita solo a considerarle come mera narrazione di ciò che si desidera, bensì si amplia nel rappresentarle come forme di pensiero riflessivo, come versioni traduttive dell'esperienza durante la formazione e la crescita personale e professionale in ottica trasformativa e migliorativa.

## Risultati

Per una maggiore chiarezza nella condivisione dei risultati, si è deciso di presentare i temi emergenti nelle risposte sul breve, medio e lungo periodo.

Al quesito indicante *Cosa ti aspetti a breve termine?* è possibile rilevare una forte tendenza al desiderio di concludere in modo brillante il percorso di specializzazione (TFA) e, in misura leggermente minore, i partecipanti si aspettano con la fine del percorso anche una maggiore stabilità professionale, con ricadute positive sulla sfera personale. Nello specifico, i temi emergenti sono:

**1° tema:** completamento del percorso di specializzazione:

- “Mi aspetto... di concludere in modo brillante il percorso TFA”;
- “mi aspetto di terminare il tirocinio formativo attivo”;
- “A breve termine, concluderò questo percorso formativo, raggiungendo una tappa importante della mia vita”.

**2° tema:** inserimento professionale

- Mi aspetto...di realizzarmi lavorativamente
- Mi aspetto...di iniziare un nuovo percorso lavorativo nella scuola
- A breve termine mi auguro di poter affrontare al meglio le sfide lavorative più imminenti legate al mio lavoro.
- Mi auguro di crescere professionalmente e umanamente per rendere il mio lavoro più fruttuoso.

**3° tema:** benessere personale e motivazione all'agire.

- Mi aspetto...il coronamento delle mie aspettative professionali e la possibilità di supportare ancora più attivamente la mia famiglia.
- Mi aspetto...di trovare stabilità nel privato e nel lavoro
- Mi aspetto...di iniziare a programmare il mio futuro
- Mi aspetto...la serenità emotiva personale

Dalle risposte emerse, analizzate secondo la lente interpretativa della riflessività sembrerebbe prevalere il momento della riflessione nell'azione, centrata sul presente e sulla regolazione immediata del comportamento. Infatti, nell'aspettarsi da un lato la conclusione positiva di un ciclo di formazione e,

dall'altro, l'aspettativa di entrare stabilmente in ambito lavorativo riflettono il desiderio di autonomia e di riconoscimento dei sacrifici e della maturazione delle proprie competenze. In aggiunta, le risposte orientate al benessere e alla tranquillità indicano una riflessione soprattutto sul rapporto con il presente, vissuto come spazio per concretizzare piccoli traguardi che alimentano fiducia e senso di efficacia personale.

Le risposte al quesito indicante *Cosa ti aspetti a medio termine?* manifestano in modo più evidente una focalizzazione sulla riflessione sull'azione, come la capacità di rielaborare criticamente le esperienze passate per ricavarne traiettorie orientative per il futuro.

Per quanto concerne i temi principali sono:

**1° tema:** realizzazione professionale

- “Mi aspetto...di avere più sicurezza in me definendomi anche in un contesto lavorativo stabile”;
- “Mi aspetto...della concretizzazione delle mie aspettative lavorative”;
- “Mi aspetto...una realizzazione lavorativa”;
- “Mi aspetto...di completare la realizzazione lavorativa, cercando una stabilità”.

**2° tema:** equilibrio vita-lavoro,

- “Mi aspetto...un maggior equilibrio lavoro / famiglia”;
- “Mi aspetto...di avere una famiglia, una mia casa e un lavoro "sicuro"”;

**3° tema:** crescita personale e formazione continua:

- “Mi aspetto...di vivere nuove esperienze formative significative”;
- “A medio termine, ci si aspetta di utilizzare le competenze acquisite durante il tirocinio per ottenere un impiego a tempo pieno o continuare gli studi, magari iniziando un percorso formativo più specializzato o conseguendo ulteriori certificazioni nel settore”;

Da quanto emerso, si evidenzia la centralità della consapevolezza del lifelong learning come vettore dinamico di sviluppo dell'identità, della crescita personale e della stabilità relazionale. In aggiunta, si può riscontrare una forte tendenza anche verso un necessario equilibrio tra sfera personale e ambito lavorativo, testimonianza di una certa

maturità riflessiva nella gestione dei ruoli con un orientamento verso la ricerca di benessere e stabilità

esistenziale.

I risultati della domanda *Cosa ti aspetti a lungo termine?* fanno emergere invece, una riflessione per l'azione, proiettata a immaginare e a gettare le fondamenta per un futuro fondato sui valori e coerente tra sfera personale e professionale.

**1° tema:** serenità e benessere globale,

- “Mi aspetto...di sentirmi realizzata e serena”;
- “Mi aspetto...di essere serena sia dal punto di vista personale che lavorativo”;
- “Mi aspetto...qualunque cosa che mi renda soddisfatta, serena e felice”;
- “A lungo termine, mi aspetto di poter andare incontro ad un percorso di vita che sia per me finalmente soddisfacente dal punto di vista delle aspettative di realizzazione personale, e che soprattutto si caratterizzi per uno stato d'animo emozionale di tipo personale, familiare e relazionale sereno e pacificato”.

**2° tema:** stabilità professionale

- “Mi aspetto...di trovare stabilità lavorativa”;
- “Mi aspetto...una stabilità lavorativa”;
- “Nel lungo termine, l'aspettativa è di avere consolidato una carriera nel settore professionale di interesse, possibilmente avanzando in posizioni di maggiore responsabilità e guadagno, e di avere stabilito una solida rete di contatti professionali che favoriscano lo sviluppo e l'avanzamento della carriera”.

**3° tema:** costruzione e consolidamento familiare

- “Mi aspetto...di realizzarmi professionalmente e contemporaneamente di crearmi una famiglia tutta mia”;
- “Mi aspetto...di stare bene, essere felice, continuare a scegliere mio marito ogni giorno come ora nonostante le difficoltà e vedere crescere i miei figli sperando che riescano a vivere una vita piena senza sciuparla, tutto questo facendo un lavoro che mi soddisfi”;
- “Mi aspetto che i miei figli siano cresciuti bene, sereni, realizzati e soddisfatti dei loro traguardi e che il mio rapporto con loro e con mio marito sia bello come quello di oggi”.

**4° tema:** senso di utilità

- “Mi aspetto di favorire il benessere dei miei piccoli alunni”;

- “Mi aspetto di poter registrare una significativa ricaduta sugli alunni”;
- “A lungo termine mi auguro di poter dare sempre il meglio di me nel mio lavoro, di essere sempre all'altezza delle sfide e delle aspettative che mi si presentano”.

Da quanto emerso, sembrerebbe plausibile evidenziare una diffusa tendenza a disiderare calma, equilibrio e pace interiore, sottolineando una prospettiva matura di benessere personale e relazionale. È possibile rintracciare anche un'aspirazione alla stabilizzazione lavorativa e al riconoscimento professionale che si collegano alla volontà di creare e salvaguardare una serenità familiare, indice di autorealizzazione e continuità affettiva. Inoltre, in alcune risposte si evocano il proiettarsi al sentirsi utili per contribuire al benessere altrui, soprattutto degli alunni tramite il proprio impegno professionale.

L'illustrazione dei risultati dei tre periodi fa sì che si possa rintracciare un iter riflessivo che segue una traiettoria evolutiva passando da un pensiero maggiormente focalizzato sulla pratica e orientato all'*hic et nunc* a una riflessione nel medio periodo più orientata alla consapevole ricerca di stabilità lavorativa e personale che vanno a integrare e completare la parte maggiormente legata all'esperienza nell'immediato, per giungere poi a una riflessione nel lungo periodo, focalizzata su una progettualità globale declinata in termini di autorealizzazione, autonomia e autodeterminazione finalizzate al benessere.

A questo punto, con l'obiettivo di offrire una panoramica di correlazione tra la dimensione cognitiva e quella emotiva-il pensare e il sentire relativi alle aspettative- dell'esperienza laboratoriale, si presentano i risultati del quesito “Quali emozioni provi nel pensare alle tue aspettative future?”.

In totale su 150 risposte individuali sono state analizzate circa 230 occorrenze emotive

Per una maggiore chiarezza si è optato per una rappresentazione in tabella delle categorie emergenti, con relativa frequenza numerica e in percentuale (Tab. 1):

Categoria emotiva	Parole chiave associate	Frequenza stimata (n)	% sul totale	Descrizione sintetica
Ansia / Paura / Incertezza	ansia, paura, timore, preoccupazione, angoscia, incertezza, rassegnazione	78	34%	Emozioni di preoccupazione connesse all'imprevedibilità del futuro e al timore di non farcela.
Speranza / Fiducia / Ottimismo	speranza, fiducia, ottimismo, tenacia, determinazione, motivazione	62	27%	Fiducia nella possibilità di realizzarsi e di affrontare le difficoltà.
Gioia / Entusiasmo / Curiosità	gioia, entusiasmo, curiosità, eccitazione, sorpresa, stupore, adrenalina	38	17%	Emozioni di apertura, desiderio di scoperta e gratificazione per i traguardi futuri.
Serenità / Tranquillità / Appagamento	serenità, calma, equilibrio, soddisfazione, leggerezza, pace, fiducia interiore	31	13%	Stato emotivo di stabile tranquillità, soprattutto dopo un periodo di sacrificio.
Amore / Affetto / Responsabilità familiare	amore, tenerezza, responsabilità, affetti, famiglia, figli	17	7%	Emozioni legate alla sfera affettiva e relazionale, intrecciate al percorso professionale.
Orgoglio / Autoefficacia / Crescita personale	orgoglio, soddisfazione, consapevolezza, forza, miglioramento, crescita, autostima	13	6%	Emozioni legate alla fiducia nelle proprie competenze e alla percezione di sé come persona in formazione che evolve.

Tab. 1 - Categorie tematiche emergenti (elaborazione propria)

Da quanto detto emerge una postura di professionisti in formazione con emozioni ambivalenti, oscillanti tra ansia e speranza. Ciò potrebbe far pensare ad un senso di preoccupazione certamente non paralizzante, bensì inteso come desiderio e responsabilità di fare bene il proprio lavoro. Ciò denoterebbe una tendenza a processi metacognitivi che indirizzerebbero l'acquisizione di una crescente autoconsapevolezza nello scegliere di fare sacrifici e di affrontarli per un futuro migliore sia dal punto di vista personale sia sul piano professionale.

Se da un lato, infatti, la riflessione sul fare professionale, in cui prevalgono temi cognitivi e progettuali (obiettivi e mete) indirizza i futuri docenti a intendere la formazione come un iter processuale verso l'acquisizione di competenze e postura deontologica tali da affrontare le sfide della quotidianità, dall'altro, l'esercizio di riflessione emotiva allena gli stessi a riconoscere le proprie emozioni come segmento integrato e integrante del processo di formazione in ottica trasformativa (Mezirow, 1991). In particolare, gli esercizi di riflessività proposti orienterebbero i docenti specializzandi di scuola dell'infanzia a leggere e narrare le proprie emozioni e motivazioni in relazione alla definizione della loro identità docente.

In definitiva, i dati analizzati mostrano futuri docenti di sostegno che manifestano: alta motivazione intrinseca, fondata su valori di cura e responsabilità; elevata consapevolezza emotiva, seppur attraversata da ansia e incertezza; forte orientamento alla riflessività trasformativa, in cui la formazione è vissuta come esperienza identitaria e non come mero adempimento accademico.

Si tratta, in sintesi, di professionisti riflessivi in transizione, che imparano a riconoscere le proprie emozioni come parte integrante del fare educativo e del diventare insegnanti di sostegno.

## CONCLUSIONI

In conclusione, è possibile affermare che in base ai risultati emersi, sembrerebbero rintracciabili alcune implicazioni pratiche per la progettazione dei percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti di sostegno, in particolare nella scuola dell'infanzia. Infatti, l'esperienza laboratoriale, qui delineata, mette in luce quanto dispositivi riflessivi e narrativi possano costituire strumenti strutturali, e non aggiuntivi, in una prospettiva formativa dei docenti intesa come processo continuo di maturazione di competenze proteiformi. Infatti, competenze "a tutto tondo" sono

quanto mai necessarie nella "progettazione, nell'azione e nella valutazione da intendersi come fasi di un processo circolare, dando vita ad un agire didattico personalizzato ed individualizzato che vada incontro alle esigenze di ogni discente" (Sibilio, 2015, p.16). In tale ottica, le esperienze laboratoriali si confermano spazi privilegiati di apprendimento trasformativo, luoghi nei quali teoria e prassi, cognizione ed emozione, pensiero e azione si intrecciano in un processo dinamico di co-costruzione del sapere. Per tali ragioni, sarebbe opportuno che i percorsi formativi potessero prevedere momenti e luoghi intenzionalmente indirizzati all'esercizio della riflessività, propedeutica a processi narrativi, all'analisi e alla condivisione delle esperienze al fine di costruire un habitus inclusivo e deontologico del docente di sostegno.

Considerato quanto affermato, i risultati evidenziano l'opportunità di tenere conto dell'importanza della dimensione laboratoriale e riflessiva nei percorsi di specializzazione, individuando nella riflessività una leva strategica per la qualità della formazione e per il rafforzamento di una cultura inclusiva coerente con i principi di equità e partecipazione che orientano i sistemi educativi contemporanei.

Per tutte queste ragioni, in questa sede è stata adottata una prospettiva interpretativa della riflessività come pratica epistemica (Schön, 1983) e come forma di conoscenza incarnata nell'azione, in grado di connettere pensiero, emozione e progettualità. Nella cornice teorica dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1989) e con l'approccio autobiografico-formativo (Demetrio, 1996), la riflessione si colloca come processo di autoformazione continua, attraverso cui la persona rilegge le proprie esperienze, le reindirizza e le proietta in una visione evolutiva di sé e della propria professionalità. In relazione, poi, alla narrazione, come strumento privilegiato di esercizio e di concretezza dell'atto riflessivo, il docente in formazione viene messo nelle condizioni di costruire il proprio Sé, scandagliandone le diverse e molteplici sfaccettature.

L'analisi delle risposte, che riportano le aspettative nei tre orizzonti temporali- breve, medio e lungo periodo- non va intesa solo come un'esplorazione dei contenuti del pensiero dei partecipanti, ma una vera e propria testimonianza della loro competenza riflessiva in fieri, espressione di un'identità docente in costruzione. Tale modalità di snocciolare le aspettative in chiave riflessiva testimonia un passaggio da una riflessione centrata sull'azione presente, a

una riflessione sull'esperienza come strumento di comprensione critica, fino a una riflessione per l'azione, orientata alla progettualità futura e alla definizione di un habitus professionale consapevole.

Inoltre, considerato che la letteratura internazionale (Claire & Adie, 2018) sottolinea la centralità della formazione degli insegnanti come vettore fondamentale per la qualità degli apprendimenti e per l'equità dei sistemi educativi, appare coerente che il profilo del docente inclusivo in formazione debba essere delineato prevedendo l'acquisizione di competenze multidimensionali, riflessive e dialogiche, con forti ricadute anche sul piano relazionale.

## BIBLIOGRAFIA

- Aiello, P. (2012). *Corpo e movimento del corpo nella ricerca educativa: itinerari didattici per l'apprendimento linguistico*. Pensa editore.
- Aiello, P. (2017). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In Vicarianza e didattica. *Corpo, cognizione, insegnamento* (pp. 267-274). La Scuola.
- Aiello, P. (2024). Formazione e professionalità docente tra inclusione e agentività. In P. Aiello & C. Giacconi (a cura di), *Agire inclusivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Álvarez, A. G. (2021). Reflexiones sobre la enseñanza ELE en el contexto socioeducativo universitario japonés. *SIGNOS ELE (Revista de español como lengua extranjera)*, (15), 6-6.
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente* (Vol. 17). New York: Adelphi.
- Berg, M., & Persson, A. (2023). The Didactic Function of Narratives: Teacher discussions on the use of challenging, engaging, unifying, and complementing narratives in the history classroom. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 10(1), 44-59.
- Bernal, B. V., Pérez, R. J., & Mellado, V. (2007). Análisis de las secuencias de actividades: reflexión e intervención en el aula de Ciencias. El caso de una profesora de secundaria. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 6(3), 649.
- Berthoz, A. (2015). *La vicarianza: il nostro cervello creatore di mondi*. Codice.
- Blanc, M. I., Pereyra, S., & Brusadelli, M. (2020). Desde la narración: el diario reflexivo como herramienta de comprensión profesional. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(17).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chupina, V. A., Pleshakova, A. Y., & Konovalova, M. E. (2016). Methodological and Pedagogical Potential of Reflection in Development of Contemporary Didactics. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6988-6998.
- Claire, W.-S., & Adie, L. (2018). Innovation and accountability in teacher education: Setting directions for new cultures in teacher education. In W.-S. Claire (Ed.), *Teacher education, learning innovation and accountability*. Springer.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- De Valera, M. A., & Páez, H. (2007). Estrategias didácticas para educar en valores. 10 valores con intencionalidad. *Revista educación en valores*, 2(8), 57-69.
- Demetrio, D. (1996). Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé. Milano: R. Cortina.
- Demetrio, D. (2005). Narrare per dire la verità: l'autobiografia come risorsa pedagogica. *Rivista elettronica di Scienze Umane e Sociali, m@g@m*, 3(3).
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo: casi, modelli, teorie* (Vol. 1158, pp. 1-240). Roma: Carocci.
- Frauenfelder, E. (2001). *Pedagogia e biologia: una possibile "alleanza"*. Liguori Ed.
- Frison, D., Fedeli, M., & Minnoni, E. (2017). Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione. *Formazione & insegnamento*, 1(4), 255-268.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning, Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. In *Linking practice and theory* (pp. 67-84). Routledge.

- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2012). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living* (Vol. 42). Springer Science & Business Media.
- Mezirow, J. (1989). Transformation theory and social action: A response to Collard and Law. *Adult education quarterly*, 39(3), 169-175.
- MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Montanari, M. (2023). Progettazione inclusiva e narrazione. Il contributo dell'insegnante di sostegno nella scuola primaria. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 489-503.
- Moreno-Pinado, W. E., & Tejada, M. E. V. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 15(2), 53-73.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 9-28.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro* (Vol. 325). Editoriale Jaca Book.
- Rodríguez Ortiz, A. M. (2020). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Sophia*, 16(2), 183-195.
- Rovira, J. M. S. (2023). Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora. *Educação e Pesquisa*, 49, e251005.
- Sandoval, M. T. R., Oviedo, G. M. B., & Rodríguez-Torres, M. I. (2022). From preconceptions to concept: The basis of a didactic model designed to promote the development of critical thinking. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100207.
- Sannipoli, M. & Gaggioli, C. (2021). Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva. *Form@re*, 21(1), 38-52.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Serrelli, E. (2023). La metamorfosi del professionista riflessivo?: mutamenti assiologici e semantici nella diffusione della riflessività alle professioni educative e di cura. *Educational reflective practices: 1*, 2023, 161-177.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Sibilio, M. (2021). Dalla bioeducazione alla semplicità: traiettorie non lineari della ricerca didattica. *NUOVA SECONDARIA*, 15-22.
- Sibilio, M. (2023). *La semplicità: proprietà e principi per agire il cambiamento*. Morcelliana.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). Lo sviluppo professionale dei docenti. *Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdiSES.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P. Rivoltella & M. Rossi (Eds.), *L'agire didattico* (pp. 349-362). Brescia: La Scuola.
- Vázquez Bernal, B., Jiménez Pérez, R., & Mellado Jiménez, V. (2007). La reflexión en profesoras de ciencias experimentales de enseñanza secundaria: Estudio de casos. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(1), 073-90.
- Visconti, E. (2015). Per una scuola pedagogicamente e didatticamente inclusiva: nuovi itinerari di ricerca. In *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva* (pp. 62-73). Franco Angeli.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. WW Norton & Company.

### Dichiarazione obbligatoria sull'utilizzo di strumenti di Intelligenza Artificiale

I sottoscritti Flavia Capodanno, Alessio Di Paolo e Ilaria Viola, autori del contributo La riflessività e la narrazione nella formazione dei futuri docenti di sostegno per la scuola dell'infanzia: esiti di un'esperienza laboratoriale dichiarano di aver utilizzato come strumento di Intelligenza Artificiale, ChatGPT per la revisione linguistica nella fase di traduzione.

# Il canto nell'infanzia: apprendimento musicale, plurilingue e interculturale

## *Singing in early childhood: musical, multilingual and intercultural learning*

Benedetta Toni - ITALIA

### RIASSUNTO

**I**l contributo tratta il tema dei repertori di canto per l'infanzia: ninne nanne, canzoni e filastrocche popolari e d'arte. Esso si articola in tre parti: nella prima parte si propongono concetti e riflessioni desunti dalla letteratura scientifica sull'importanza del canto nell'infanzia per l'educazione musicale e l'apprendimento linguistico e interculturale. Nella seconda parte, a partire dai progetti pluriennali nel contesto scolastico internazionale delle Scuole Europee, ci si sofferma su esperienze significative di musica nella scuola dell'infanzia con la collaborazione di docenti madrelingua nelle lingue insegnate a scuola: Italiano, Inglese, Francese, Tedesco, Portoghese, Spagnolo e Greco. In conclusione, alla luce di tutto questo, si presenta, a titolo di esempio, una proposta per la formazione degli educatori e dei docenti di scuola dell'infanzia.

**Parole-chiave:** ninne nanne, filastrocche, educazione musicale, apprendimento linguistico, contesto internazionale e interculturale, formazione degli insegnanti.

### ABSTRACT

*The essay deals with the theme of singing repertoires*

*for children: lullabies, songs and nursery rhymes, folk and art songs. It is divided into three parts: the first part presents concepts and reflections drawn from scientific literature on the importance of singing in Early Childhood for musical education and linguistic and intercultural learning. The second part focuses on significant experiences of music in nursery schools, based on multi-year projects in the international school context of the European Schools, with the collaboration of native speakers of the languages taught at school: Italian, English, French, German, Portuguese, Spanish and Greek. Finally, in light of all this, a possible proposal for the training of educators and teachers in nursery schools is presented as an example.*

**Key-words:** lullabies, nursery rhymes, music education, language learning, international and intercultural context, teacher training

### **NINNE NANNE E FILASTROCCHIE: REPERTORI DI MUSICA PER L'INFANZIA**

Le ninne nanne e le filastrocche popolari e d'arte costituiscono un ventaglio di repertori musicali infantili primari per l'educazione musicale, plurilingue e interculturale. Sono forme musicali che tramandate oralmente dai genitori e proposte dagli insegnanti e dagli educatori educano alla poesia, alla fantasia, alla

creatività, alla letteratura e alla storia fin dall'infanzia. Sono esperienze di canto e movimento ricche di atmosfera e suggestioni, che ci consentono di insegnare il sentimento, il divertimento, la cultura.

Sono componimenti narrativi che narrano storie che possono essere ascoltate, interpretate, ricreate e reinventate. Sono opere artistiche che accomunano le diverse culture e vengono eseguite in concerto come art songs o come esperienze musicali innovative accompagnate dal digitale o da strumenti musicali diversi in forme di spettacolo non comuni.

Sono alfabeti musicali in cui si può fare esperienza dei parametri del suono e delle prime forme di notazione musicale. Sono melodie che curano l'anima e fanno stare bene. Sono testi linguistici che consentono di apprendere le lingue giocando, ripetendo, improvvisando.

## EDUCARE ALLA MELODIA E ALLO STARE INSIEME

Le ninne nanne hanno caratteristiche musicali universali: forme melodiche ripetitive, modelli ritmici, linee prevalentemente discendenti, effetti di portamento, movimenti lenti, frasi semplici, toni vocali positivi e ricchi di pause (Martin, 2014).

Sono collegate all'espressione facciale della madre, ai gesti di cullare e accudire, contengono messaggi emotivi rassicuranti, di fiducia e di vicinanza, sono strumenti per creare un positivo attaccamento tra la madre e il bambino all'interno di un ambiente calmo e sicuro (Martin, 2014).

Il canto è un'esperienza di piacere individuale, di acquisizione di empatia nel gruppo sociale e di inclusione per tutti. Il canto innesca l'ossitocina o "ormone dell'amore" e nell'esperienza canora di circle time nella scuola dell'infanzia la tristezza e il senso di solitudine scompaiono lasciando spazio ai sorrisi, ai salti e agli sguardi d'intesa (Kulset, 2020).

Il gruppo canoro diventa un'esperienza di "flusso" e gli alunni che cantano possiedono maggiore connessione interiore, si propongono di aiutare e supportare gli altri alunni all'interno di una comunità che apprende insieme. Attraverso l'imitazione canora si crea un'esperienza emozionale collettiva di comprensione e di senso di comunità (Kulset, 2020).

Con la sincronizzazione musicale, attraverso il canto, si genera sintonia emozionale. Il piacere del far musica insieme è disinteressato, orientato esclusivamente all'immersione in suoni, movimento e sentimenti. Per cantare insieme bisogna adattarsi al tempo, al ritmo, al volume e all'armonia degli altri:

richiede flessibilità (Kulset, 2020).

La coralità è un'esperienza partecipativa e intenzionale: è un rituale che favorisce un canale comunicativo con il gruppo, in cui l'atmosfera è positiva e, dato che vi è una struttura definitiva, si tollerano momenti di chaos in cui è necessario riconnettersi e riadattarsi (Kulset, 2020) (Kulset, 2016).

## FAVORIRE LO SVILUPPO LINGUISTICO E MUSICALE

Le filastrocche e le ninne nanne sono usate a scuola per lo sviluppo cognitivo, fisico, sociale, emozionale e musicale dei bambini, per incoraggiare ambienti ludici di apprendimento e offrire opportunità interdisciplinari (May, 2020).

Sono i repertori letterari tradizionali per l'apprendimento musicale e linguistico: attraverso attività cinestetiche gli alunni comprendono concetti musicali, mimano e descrivono il testo, recitano a memoria e improvvisano creando dialoghi sonori (Cardany, 2013).

Le filastrocche possono essere strumenti per l'interiorizzazione delle parole e delle melodie attraverso giochi di cloze lessicali e musicali, si trasformano in andature musicali per comprendere il ritmo e sono utili per lo sviluppo della creatività nell'interpretazione o riscrittura e del pensiero critico nella riflessione sui contenuti o sulla musica (Cardany, 2013).

Sono esempi di gioco linguistico, esperienze interattive che coinvolgono il bambino a livello olistico e sono centri per lo sviluppo di unità interdisciplinari. Dal punto di vista poetico e letterario è bene identificare le allitterazioni, le assonanze, le immagini, le metafore, le onomatopee, la personificazione, la ripetizione, le stanze, lo schema delle rime e le similitudini. Si possono prevedere attività musicali estensive: di creazione, esecuzione, di risposta e di connessione (May, 2020).

Le filastrocche possono essere arricchite musicalmente, con parti rap, creando forme musicali più ampie, componendo una melodia per la filastrocca, utilizzando ostinati ritmici e melodici, supportando il testo con paesaggi sonori con strumenti (May, 2020).

Possono essere drammatizzate e/o raccontate, caratterizzando i personaggi con i timbri vocali diversi, recitando o improvvisando; possono essere illustrate con diversi materiali e diverse tecniche esaminando il lavoro di illustratori famosi o anche l'arte contemporanea che ha ispirato diverse opere

d'arte sul tema; possono essere danzate evidenziando le parti del discorso o caratterizzando elementi della danza (May, 2020).

## APPRENDERE ATTRAVERSO LA MUSICA E IL MOVIMENTO

Il gesto e il movimento sono fondamentali per l'apprendimento della musica e dei repertori infantili. L'intelligenza cinestetica, una delle intelligenze multiple offre, ad esempio nel metodo Dalcroze, opportunità di scoperta e sviluppo della competenza ritmica, della competenza concettuale e nel complesso della musicalità. Inoltre l'apprendimento della danza di specifiche culture consente di comprendere le pratiche musicali e le persone (Abril, 2011).

Nel metodo Kodaly si utilizzano i segni delle mani in corrispondenza del canto e le intelligenze visuale e cinestetica servono per meglio comprendere le relazioni fra gli intervalli. Nel metodo Orff la danza e le arti musicali sono importanti, la musica è un'unione di musica, linguaggio e movimento e il movimento può essere creativo e libero o strutturato e pianificato. Nel metodo Gordon il movimento consente la conoscenza di concetti ritmici, che sono insegnati per migliorare la performance (Abril, 2011).

## SVILUPPARE COMPETENZE LETTERARIE E FONOLOGICHE

Il linguaggio e la musica hanno parallelismi ed inoltre vi sono diversi studi che dimostrano che chi studia musica ha una maggiore consapevolezza della comprensione orale, della produzione orale e della consapevolezza fonologica. La modalità cantata può favorire la conservazione nella memoria e la memorizzazione può essere facilitata da ritmi e melodie (Cornaz & Caussade, 2020).

In relazione all'insegnamento di una lingua straniera l'uso del canto riduce l'ansia e si apprende in un'atmosfera di maggiore serenità. Le canzoni dei bambini favoriscono inoltre l'apprendimento del vocabolario, la pronuncia, l'ascolto, la produzione della fonetica e l'intonazione (Cornaz & Caussade, 2020).

La musica è un contesto privilegiato per l'apprendimento situato dell'alfabetizzazione emergente: il linguaggio orale viene meglio appreso da chi discrimina bene le altezze e i ritmi, la combinazione di ritmo e linguaggio promuove la segmentazione fonetica e la consapevolezza fonologica, il lessico di vario tipo può essere appreso (Hooper, 2022).

## EDUCARE ALLA COMPrensIONE CULTURALE

Le filastrocche e le ninne nanne fanno parte delle tradizioni culturali dei popoli e il primo luogo di apprendimento musicale in tal senso è la famiglia. L'inculturazione è sicuramente un processo che avviene dapprima in famiglia e successivamente informalmente e/o formalmente a scuola (Campbell, 2010).

Fra gli scopi per i quali i bambini utilizzano la musica si sottolineano i seguenti: la musica serve per integrarsi e preservare la cultura di appartenenza, la musica serve per integrarsi nella società (Campbell, 2010), (Campbell, 1998).

Le culture musicali dei bambini nascono nell'ambiente di origine e si sviluppano in continuum nel corso della vita incontrando anche sia l'educazione formale a scuola, sia l'educazione informale nell'extra-scuola o nei contesti di gioco e nelle attività non strutturate della scuola dell'infanzia. Il canto spontaneo e strutturato nel corso della vita si esplica in una varietà di contesti attraverso un apprendimento olistico (Campbell, 1998).

Apprendendo le canzoni delle diverse culture i bambini hanno l'opportunità di socializzare con le lingue e con le culture degli altri ed il canto diviene un atto sociale più che performativo per pochi. La comprensione culturale è una competenza fondamentale che l'insegnante può offrire attraverso un approccio socio-culturale e interdisciplinare all'insegnamento della musica (Ilari et al., 2020).

## EDUCARE ALLA CURA

Il canto può essere utilizzato per creare relazioni di cura: i bambini vengono calmati e rassicurati con ninne nanne e canti familiari, il canto può servire per la regolazione delle emozioni e per l'espressione. Il processo è duplice: è necessario imparare a prendersi cura di sé stessi e quindi a prendersi cura degli altri (Parker & Hutton, 2023).

Cantando con gli altri si sviluppano relazioni di cura multidimensionali, continue e reciproche. L'approccio è olistico e vi sono rimandi all'inclusione, alla connessione e all'equilibrio. Si propongono varie opportunità di apprendimento musicale per includere tutti: i canti conosciuti e i repertori parlati o recitati sono esempi per includere e si beneficia delle connessioni con una comunità che apprende (Parker & Hutton, 2023).

Le ninne nanne e le canzoni di gioco cantate dalle madri e riprese a scuola sono come rituali che

promuovono tranquillità e sonno: sono cantate con altezze acute e timbro espressivo, con movimento lento e spesso con il sorriso, favorendo l'ascolto, la memoria di musica e cultura, l'imitazione (Trehub & Gudmundsdottir, 2015).

Le madri sono mentori dei bambini per l'apprendimento del canto (Toni, 2006), che prima è solo una vocalizzazione, poi vi sono canti verbali con poche componenti melodiche, quindi giochi cantati dapprima in solitudine poi in gruppo ed infine melodie (Trehub & Gudmundsdottir, 2015).

## LA MUSICA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA NELLE SCUOLE EUROPEE

Le trentasette Scuole Europee, scuole multiculturali e plurilingue a forte vocazione internazionale, con sedi in diversi Paesi europei e che accolgono sia i figli dei dipendenti delle Agenzie Europee sia altri alunni che desiderano fruire di un percorso omnicomprensivo e plurilingue, dalla scuola dell'infanzia al baccalaureato europeo, sono gestite, a livello didattico e pedagogico, dall'Ufficio del Segretario Generale delle Scuole Europee con sede a Bruxelles.

In Italia vi sono tre Scuole Europee: una tradizionale con sede a Varese le cui competenze amministrative e gestionali fanno sempre riferimento all'Ufficio del Segretario Generale delle Scuole Europee e due scuole statali, ad ordinamento speciale e accreditate al sistema, una con sede a Parma e una con sede a Brindisi.

La scrittura dei programmi o sillabi è centralizzata presso l'Ufficio del Segretario Generale ed è di competenza di uno o più dirigenti tecnici delle Scuole Europee, competenti per il ciclo di riferimento, con la collaborazione di docenti ed esperti all'interno del sistema delle Scuole Europee.

Per la scuola dell'infanzia è stato redatto un curriculum, *Early Education Curriculum*, che riguarda gli obiettivi generali, i principi didattici, gli obiettivi e i contenuti delle quattro aree di apprendimento (Io e il mio corpo, Io come persona, Io e gli altri e Io e il mondo) e diverse guide per temi fondamentali quali, ad esempio, la costruzione del portfolio e lo sviluppo della competenza linguistica (Schola Europaea, EEC 2022).

La musica è parte integrante dell'*Early Education Curriculum* fin dalla scuola dell'infanzia ed è correlata all'apprendimento della lingua materna e all'apprendimento di altre lingue. Le attività musicali si svolgono nel corso dell'intera giornata, valorizzando la

didattica del *Project Based Learning* e quella del *Competence Based Learning*, e nell'attività di "intersezione di linguistica" della scuola dell'infanzia, definita come "Ore Europee" nella scuola primaria.

Nel laboratorio settimanale di "Ore Europee" si scelgono tematiche culturali di rilievo quali le fiabe, i repertori musicali dell'infanzia, le storie, l'arte, che vengono approfondite con un approccio di tipo olistico e comunicativo per l'apprendimento di una lingua diversa da quella della sezione di riferimento: Italiano, Inglese o Francese.

Nei prossimi paragrafi si procederà ad un'analisi tematica, sul tema del canto nella scuola dell'infanzia, dell'*Early Education Curriculum*, alla descrizione di alcune aree trasversali nell'ambito delle quali si sono sviluppate le buone pratiche di musica nelle Scuole Europee, alla presentazione di esperienze musicali della Scuola per l'Europa di Parma sui temi delle ninne nanne e filastrocche del mondo e delle ninne nanne d'arte nell'opera lirica.

## ANALISI TEMATICA DELL'EARLY EDUCATION CURRICULUM

L'analisi tematica riflessiva dell'*Early Education Curriculum* delle Scuole Europee consente di enucleare alcuni temi per analizzare i dati del curriculum con un approccio riflessivo (Brown & Clarke, 2006) e in relazione alla letteratura di riferimento.

Procedendo con una decodifica dei temi legati alle canzoni e alle filastrocche nella scuola dell'infanzia sono stati individuati cinque temi centrali: "Comunicazione, Conoscenza e Comprensione"; "Gioco"; "Generi e Giochi linguistici"; "Documenti"; "Patrimonio" (Schola Europaea, EEC 2022).

Analizzando ogni tema si procederà a citare i passaggi del curriculum che ne hanno consentito la decodifica e, per quanto riguarda la letteratura scientifica di riferimento, si rimanda al primo capitolo del presente articolo.

Il tema delle "Comunicazione e Comprensione Culturale" in relazione alle canzoni e alle filastrocche si evince da questi estratti:

"Gli insegnanti introducono i bambini a *filastrocche, storie, canzoni*, media moderni, TIC e esperienze altrui che arricchiscono la comprensione e la conoscenza culturale dei bambini" (Contenuti di apprendimento area dell'area "Io e gli altri", Schola Europaea, EEC 2022)

"I bambini, ripetendo *filastrocche*, raccontando e ri-raccontando storie, giocando con le parole in modo progressivo, sviluppano la loro conoscenza e com-

prendimento. Le capacità individuali vengono annotate dagli insegnanti" (Contenuti di apprendimento area dell'area "Io e il Mondo", Schola Europaea, EEC 2022)

"Cresce la capacità dei bambini di comprendere la propria vita e quella degli altri. La vita quotidiana, dentro e fuori dalla scuola, offre molteplici opportunità per sviluppare la comunicazione: ai bambini vengono letti in modo vivace fiabe, storie, testi narrativi e di cronaca, poesie, *filastrocche*, ecc." (Contenuti di apprendimento area dell'area "Io e il Mondo", Schola Europaea, EEC 2022)

Il tema del "Gioco" in relazione alle canzoni e alle filastrocche si desume da queste citazioni:

"L'apprendimento attraverso il gioco è fondamentale nei primi anni di vita. Ecco alcuni suggerimenti per genitori e tutori su come sostenere lo sviluppo dei propri figli attraverso il gioco: - sviluppare il linguaggio - *Filastrocche e canzoni*; - contare e riconoscere i numeri...*Filastrocche e canzoni* con gesti; - comprendere il tempo e lo spazio...Imparare *canzoni e balli* in rima, che utilizzano anche azioni." (Contenuti di apprendimento area dell'area "Io e il Mondo") (Annex 7: Facile guida per supportare l'EEC a casa, Schola Europaea, EEC 2022)

Il tema dei "Generi e Giochi linguistici" in relazione alle canzoni e alle filastrocche fa riferimento alle seguenti considerazioni:

"Gli insegnanti introducono una varietà di generi linguistici (fiabe, racconti, testi narrativi, poesie, filastrocche, canzoni) e li ripropongono regolarmente collegandoli alle attività. Dimostrano che giocare con la lingua è divertente. Offrono ai bambini numerose e varie opportunità di parlare insieme. Il gioco libero, ma anche i giochi organizzati, offrono molte opportunità per sviluppare le capacità di espressione orale. Gli insegnanti si assicurano che queste attività supportino e migliorino il vocabolario specifico dei temi e dei progetti. In questo modo, sviluppano una buona pronuncia, sintassi e aumentano il vocabolario" (Contenuti di apprendimento area dell'area "Io e il Mondo", Schola Europaea, EEC 2022)

"Gli insegnanti trascrivono occasionalmente ciò che dicono i bambini e discutono il testo con loro. Stimolano l'interesse e la curiosità dei bambini verso i testi e le lettere, oltre a mostrare come le lettere e i suoni siano collegati attraverso diversi tipi di giochi come filastrocche, spelling, canzoni, ecc. In questo modo, i bambini acquisiscono familiarità con il principio di corrispondenza tra lingua orale e scritta" (Contenuti di apprendimento area dell'area "Io e il Mondo", Schola Europaea, EEC 2022)

Il tema dei "Documenti" in relazione alle canzoni e alle filastrocche si riferisce alla seguente descrizione:

"Il portfolio comprende vari documenti visivi e audio: fogli di lavoro, immagini, disegni, appunti, simboli, grafici, foto, video, registrazioni di canzoni, spettacoli ecc. Tutti i documenti illustrano le competenze sviluppate dal bambino. Se necessario, gli adulti possono aggiungere alcune spiegazioni sulle competenze dimostrate" (Annex 4: Facile guida sul portfolio, Schola Europaea, EEC 2022)

Il tema del "Patrimonio" in relazione alle canzoni e alle filastrocche si decodifica dalle seguenti citazioni:

"Come cittadino europeo imparo a rispettare e condividere il mio patrimonio culturale e quello degli altri bambini." "Conosce e apprezza alcune storie/canzoni/opere d'arte provenienti da diverse culture. Rispetta le somiglianze e le differenze tra le altre culture e la propria." (Obiettivo di apprendimento e descrizione dell'area "Io e il Mondo", Schola Europaea, EEC 2022)

"Recito e canto poesie e canzoni imparate in classe, comprese alcune in lingue diverse dalla mia." (Obiettivo di apprendimento e descrizione dell'area "Io e il Mondo", Schola Europaea, EEC 2022)

"Divento più curioso e informato sul mondo. Conosco alcune storie, canzoni/opere artistiche del mio paese, dell'Europa e del mondo." (Obiettivo di apprendimento e descrizione dell'area "Io e gli altri", Schola Europaea, EEC 2022)

## LE BUONE PRATICHE DI MUSICA NELLE SCUOLE EUROPEE

Sempre facendo riferimento al curriculum e a documenti delle Scuole Europee sull'implementazione delle competenze chiave nelle programmazioni annuali e periodiche dei docenti, verranno esplicitati alcuni esempi di attività che definiscono buone pratiche di musica nelle Scuole Europee (Schola Europaea, EEC 2022), (Schola Europaea, *Key Competences for lifelong learning* 2018), (Schola Europaea, *New annexes to syllabus and Learning Scenario Template* 2021).

Tenendo conto del tema della consapevolezza linguistica all'interno dell'*Early Education Curriculum* e delle competenze chiave da implementare nelle programmazioni e nelle pratiche, si contestualizzano alcune attività musicali che si svolgono nella maggior parte delle Scuole Europee.

Settimanalmente o quotidianamente, come routine, all'interno dell'*assembly* o del circle time vengono cantate canzoni, ninne nanne e/o filastrocche sul tema del periodo nella lingua materna e/o nelle lingue

delle altre sezioni. Per questa attività si può collegarsi a diverse competenze chiave quali la competenza alfabetico funzionale, la competenza multilinguistica e quella di cittadinanza.

Settimanalmente si svolge il progetto “Ore Europee” dove il canto può essere un esempio di espressione culturale e consapevolezza linguistica. Si possono scegliere canti nelle diverse lingue o anche storie brevi di letteratura per l’infanzia di diverse lingue e culture, da recitare come filastrocche in tutte le lingue europee insegnate nella scuola dell’infanzia.

Questa attività è utile anche per includere gli alunni che non hanno una sezione linguistica di riferimento, ma per i quali viene offerto fin dall’infanzia un curriculum nella loro lingua materna. La competenza chiave di riferimento è quella multilinguistica.

Il canto accompagna le celebrazioni e le tradizioni di tutto l’anno: le canzoni per i compleanni nelle diverse lingue; le rime per *Halloween*; le canzoni per le lanterne di San Martino, tradizione tedesca a cui spesso partecipano anche alunni delle altre lingue cantando per la città o per i parchi con le lanterne multicolore costruite in sezione; i canti di Natale in tutte le lingue insegnate nella scuola; le filastrocche di Carnevale; le filastrocche, le conte e le canzoni insieme alle storie per il *World Book Day* o per il progetto delle Scuole Europee *Writing Fest*.

Si possono poi proporre filastrocche e giochi cantati per la tradizionale caccia alle uova a Pasqua; l’Inno Europeo, eventuali altri inni nelle lingue materne della scuola e canti tradizionali per la settimana e la festa dell’Europa; canti o filastrocche nelle varie lingue per la consegna dei diplomi di fine anno, che segna il passaggio per alcuni alla scuola primaria. Le competenze chiave di riferimento sono la competenza alfabetico funzionale, la competenza multilinguistica, quella di cittadinanza, quella personale e sociale e quella di consapevolezza ed espressione culturale.

Il canto è lo strumento per la consapevolezza fonologica: si svolgono laboratori con canti ricchi di onomatopoeie per giocare con le sillabe, apprendere i fonemi, sviluppare la pronuncia, sperimentare e riconoscere le rime e le figure retoriche.

I laboratori sono legati ai temi del periodo e dell’anno: si indicano alcuni temi dell’anno trasversali: il rispetto, il viaggio, il sentiero, esperienze in tutti i sensi etc. La competenza chiave di riferimento è la competenza alfabetico funzionale.

Il canto fa parte di progetti musicali: in diverse Scuole Europee si svolgono progetti che avvicinano gli alunni all’opera lirica con cantanti professionisti:

in area tedesca in genere vengono proposte le opere di Mozart in lingua originale e in Italia o in Belgio vengono proposte le opere dei compositori italiani.

Spesso si collabora con associazioni specializzate in *Opera Education* e si mettono in scena laboratori teatrali a scuola sull’educazione all’opera lirica, considerando i cori come scioglilingua, filastrocche, giochi linguistici e le arie come ninne nanne e melodie per esprimere i sentimenti dei personaggi principali. In genere si costruiscono anche costumi ed oggetti scenici per partecipare, a livello olistico, sia a scuola che a teatro alle rappresentazioni. Le competenze chiave di riferimento sono la competenza alfabetico funzionale, la competenza multilinguistica, quella di cittadinanza, quella personale e sociale e quella di consapevolezza ed espressione culturale

## LE ESPERIENZE DELLA SCUOLA PER L’EUROPA DI PARMA

La Scuola per l’Europa di Parma ha una progettazione sulla musica pluriennale, dal 2011 ad oggi, e un’esperienza in campo musicale riconosciuta a livello nazionale ed europeo. Pensando al curriculum verticale i temi portanti della progettazione di istituto hanno riguardato l’educazione all’opera lirica e il coro inclusivo, multiculturale e plurilingue (Toni, 2025c), (Toni, 2020).

Riferendosi specificatamente alla scuola dell’infanzia, le esperienze sulle ninne nanne e i canti del mondo nelle “Ore Europee” sono state plurime, sentite e partecipate con la collaborazione di tutti gli insegnanti delle diverse lingue insegnate a scuola: Italiano, Inglese, Francese, Portoghese, Tedesco, Spagnolo e Greco. Per diversi anni nella scuola dell’infanzia si è insegnato anche Olandese.

Il progetto “Cori e Alfabeti Musicali” ha riguardato i seguenti repertori: *Lasst uns froh und munter sein* in Tedesco; *Stille Nacht* in Tedesco, Inglese e Italiano; *Beijai o menino* in Portoghese; *Kling Klokje Klingelingeling* in Olandese; *A la nanita nana e Corramos, corramos* in Spagnolo; *Una stella cade* in Italiano; *Light a candle for peace e Santa Claus is coming to town* in Inglese; *On écrit sur les murs* in Francese; *Kalanda* in Greco; *Kalinka* in Russo.

Il progetto si è basato sul *Learning Lives Approach* che mette in relazione gli apprendimenti musicali con le vite delle persone, con le ecologie musicali e le narrazioni, con i ricordi e i canti dell’infanzia (O’Neill, 2017), (Toni, 2020).

Sempre per celebrare il Natale sono stati poi proposti altri repertori: *Dolce Sentire* in Italiano, *Frosty*

*the Snowman* in Inglese, *Noël des enfants du monde* in Francese, *Feliz Navidad e Los Peces en el Rio* in Spagnolo, *Petit Papa Noël* in Francese, *Tutto è ancor di più* in Italiano, *Let it snow* in Inglese, *Nana Nana meu Menino e Linda Noite de Natal* in Portoghese, *Schneeflöckchen, Weißröckchen* in Tedesco, *Hiònia sto kabanariò* in Greco.

Fin dall’infanzia gli alunni hanno beneficiato dell’apprendimento interculturale, un’esperienza naturale che riguarda l’apprendimento di più lingue e culture per un’educazione al rispetto, alla tolleranza e alla mentalità aperta. Grazie al modello di docenti madrelingua, che insegnano la propria lingua e la propria cultura, gli alunni apprendono acquisendo competenze interdisciplinari e competenze di vita: imparano a mettersi in gioco, a collaborare, ad essere accoglienti ed empatici e a riflettere (Toni, 2022).

Tra le ninne nanne e le filastrocche si sono sperimentate quelle appartenenti al repertorio popolare: *Fate la nanna coscine di pollo e Ninna nanna mamma* in Italiano, *Fais dodo e Une chanson douce* in Francese, *Hijo de la luna* in Spagnolo, *Don solidon e Alecrim* in Portoghese, *Star light, star bright, Twinkle, Twinkle Little Star e Hush little baby, dont’ say a word* in Inglese.

Si sono inoltre sperimentate ninne nanne e filastrocche d’arte tratte da opere liriche e musical quali *Summertime* di George Gershwin, *Somewhere Over The Rainbow* di Harold Arlen e *My Favorite Things* di Rodgers & Hammerstein e altre di Tosti, Puccini, Strauss, Dvořák e Brahms, più da ascoltare che da eseguire. Ogni ninna nanna è stata contestualizzata, narrata e letta nella lingua originale, ascoltata e cantata (Toni, 2025), spiegando la funzione del canto per il bambino dove la madre esprime con la musica il sentimento di amore materno, o quella del canto al bambino per calmarlo e farlo addormentare (Fukuda, 2012). Le ninne nanne popolari sono caratterizzate da termini relativi al folklore della cultura di appartenenza (Fukuda, 2012), mentre in quelle d’arte prevalgono le immagini della notte, dei sogni, del sonno, non sempre in termini positivi (Kimball, 2012), (Toni, 2025b).

I repertori popolari musicali infantili sono intimamente connessi con le loro identità individuali, sociali e culturali. Il concetto di sé stessi è contestuale e si costruisce nelle varie relazioni con i contesti, con le persone e con i pari. Anche l’identità musicale si co-costruisce attraverso incontri musicali con i pari e con le culture dei pari, con i contesti e le reti musicali allargate (Niland, 2023).

Attraverso la musica si acquisisce un senso di appartenenza ad una cultura: è quindi necessario

includere le culture musicali dei bambini nella didattica, affinché essi trovino e co-costruiscano la loro identità e possano essere agenti di cultura per i loro pari e per i loro genitori (Niland, 2023). La musica è un patrimonio culturale intangibile e i bambini non sono solo consumatori di cultura, ma sono essi stessi creatori di cultura (Barrett, 2023).

Per quanto riguarda le esperienze sull’opera lirica la Scuola per l’Europa di Parma vanta diverse collaborazioni con istituzioni di divulgazione dell’opera e di educazione al canto lirico. Si sottolinea che il canto lirico italiano è entrato a far parte del patrimonio immateriale dell’Umanità (UNESCO 6 dicembre 2023). La Scuola per l’Europa di Parma ha collaborato con l’Associazione *Europa Incanto* per la messa in scena al Teatro Regio di Parma di riduzioni dell’opera “La Cenerentola” di Gioachino Rossini. Ha poi istituito una partnership consolidata, dal 2015 ad oggi, con il Teatro Regio di Parma per la fruizione consapevole dell’opera adattata e/o la rappresentazione di cori di diversi titoli operistici messi in scena da ASLICO sia nell’ambito della manifestazione *Regio Young* sia nell’ambito della iniziativa *Verdi Off*. Ha infine creato accordi professionali con la Casa della Musica di Parma nell’ambito dei progetti “Opera per le Scuole” e “Museo dell’opera” e dei saggi musicali degli alunni della Scuola per l’Europa, ripresi recentemente con la messa in scena di una riduzione recitata e cantata in più lingue dell’opera “Falstaff”, nell’ambito dell’iniziativa “Verdi Plurilingue” nel cartellone di *Verdi Off*.

L’opera lirica, anche per i più piccoli, dove le arie e i cori principali sono stati adattati sotto forma di ninne nanne e filastrocche, è una forma artistica affascinante: include la musica, i costumi, gli elementi scenici etc. e inoltre vi è un’età nella quale gli alunni possono essere più sensibili verso questo genere musicale e recenti studi hanno individuato che l’età di maggiore predisposizione all’ascolto dell’opera è fino a nove anni. I progetti di avvicinamento all’opera sono sempre molto sentiti in quanto gli alunni vengono coinvolti in attività partecipative e interdisciplinari e i docenti possono partecipare ad iniziative di formazione dedicate (Toadere, 2023).

## LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI ATTRAVERSO LA PEDAGOGIA NARRATIVA

Alla luce di tutto questo, si propongono delle attività di formazione iniziale e in servizio per gli insegnanti di scuola dell’infanzia e gli educatori di infanzia.

Innanzitutto è fondamentale considerare la *Narrative Pedagogy* sia per quanto riguarda i futuri docenti sia per quanto concerne quelli in servizio (Demetrio, 2025), (Huber et al., 2013).

Partire dalle autobiografie dei docenti, anch'essi agenti di cultura, consente di rendere protagonisti i partecipanti della co-costruzione del curricolo di musica per la scuola d'infanzia.

Le vite dei docenti con le loro autobiografie musicali sono risorse ineludibili per la costruzione di un patrimonio culturale musicale che fa parte della loro storia, dei loro vissuti, delle loro origini e di quelle dei loro genitori.

## LA WORLD MUSIC PEDAGOGY

Per quanto riguarda l'insegnamento della musica nella scuola dell'infanzia sarà necessario sia nella formazione iniziale sia nella formazione in servizio riferirsi alla *World Music Pedagogy* tenendo conto delle seguenti indicazioni: sia nell'ambito del tirocinio sia nell'ambito della pratica in servizio i docenti conosceranno culture musicali provenienti da tutto il mondo: forniranno quindi ai loro alunni esempi di canzoni e di giochi musicali che rispecchino le diverse culture musicali; proporranno canti che si possano cantare ad orecchio e tramandare oralmente; si cimenteranno in repertori musicali infantili attraverso un approccio multimodale e multisensoriale (Toni, 2025a); contestualizzeranno i brani musicali a livello interdisciplinare per chiarire i contenuti musicali allargati (Campbell & Mellizo, 2024).

La *World Music Pedagogy*, che riguarda l'integrazione delle musiche di tutto il mondo nella formazione e nella didattica, è un approccio a cinque dimensioni: ascolto attento e focalizzato, verbalizzato attraverso domande; ascolto con attività partecipative; ascolto attivo con esecuzione di brani a cappella e/o accompagnati; creazione di musiche del mondo, con possibili estensioni, improvvisando e componendo ed infine integrazione della *World Music*, esaminando le connessioni culturali e i significati (Campbell & Mellizo, 2024).

## UN INSEGNAMENTO DEL CANTO SENSIBILE ALLE CULTURE MUSICALI DEL MONDO

L'insegnamento dei canti sia nella formazione iniziale che in quella in servizio seguirà l'approccio costruttivista che tiene conto delle vite e delle relazioni fra educatori e alunni, alunni e genitori, alunni e i loro pari. Seguirà anche il *Project Based Learning*, metodo-

logia fra l'altro molto usata nelle Scuole Europee, e l'approccio olistico per un'educazione alle culture musicali del mondo (Allan, 2022).

Si manterrà l'autenticità musicale, in quanto nella didattica e nella formazione musicale in servizio delle Scuole Europee i repertori di canto infantile vengono scelti insieme ai docenti madrelingua delle lingue insegnate a scuola e la pronuncia, la lettura, la recitazione, la spiegazione culturale dei brani sono un lavoro di team fra i docenti di scuola dell'infanzia e i docenti madrelingua.

Il modello utilizzato incorpora anche il digitale nella presentazione del brano tratto da piattaforme dedicate: come autoformazione si possono individuare i tratti distintivi della ninna nanna o della canzone tradizionale e ci si può focalizzare sia sul testo sia sulla struttura per comprendere se eseguirla eventualmente nella sua forma originale o attraverso forme partecipative (domanda e risposta, ostinati ritmici e melodici, canoni etc.).

Le piattaforme dedicate da cui trarre i brani tradizionali sono diverse. Si citano alcuni archivi digitali musicali: *Mama Lisa's World*, un blog ricco di canti tradizionali, descritti, con file midi e/o video e spartiti; *Smithsonian Folkways Recording for Children*, un progetto di ricerca delle musiche dei bambini di tutto il mondo, ricco di esempi, lezioni, video e podcast; *Didier Jeunesse*, un blog con playlist e video di canti, ninne nanne e filastrocche in tutte le lingue del mondo; *Das Liederprojekt*, un archivio digitale con canti, ninne nanne, spartiti, audio del testo e delle melodie in tutte le lingue del mondo.

Si procede con l'insegnamento dei canti tradizionali frase per frase anche creando un'attività di circle time prima a cappella e poi con l'accompagnamento di alcuni strumenti ritmici e/o melodici. Si può infine passare alla performance valorizzando la partecipazione di tutti i bambini (Allan, 2022).

L'esperienza sarà sempre emozionante in quanto coinvolge l'intera comunità, si costruiscono legami con le famiglie, si festeggia, si celebra, si condivide e si co-costruisce un patrimonio musicale ed artistico nell'hic et nunc, ma che tiene conto delle storie e delle identità musicali di tutti e di ciascuno.

## BIBLIOGRAFIA

Abril, C. R. (2011). Music, movement, and learning. In R. Colwell & P. Webster (Eds.), *MENC handbook of research on music learning* (Vol. 2, pp. 92-129). Oxford University Press.

Allan, A. A. (2022). *Singing World Music: Issues*

and Ideas for Culturally Responsive Teaching. *Journal of General Music Education*, 36(1), pp. 32-38.

Barrett, Margaret S. (2023). The Intangible Heritage of Children's Musical Cultures: From "Child's Play" to Culture-Making. *The Oxford Handbook of Early Childhood Learning and Development in Music*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press. pp. 104-118.

Braun V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101.

Campbell, P. S. (2011). Musical enculturation: Sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music. In M. S. Barrett (Ed.), *A cultural psychology of music education* (pp. 61-81). Oxford University Press.

Campbell, P. S. (1998). The Musical Cultures of Children. *Research Studies in Music Education*, 11(1), pp. 42-51.

Campbell, P. S., & Mellizo, J. M. (2024). Teaching Music/Teaching Culture: From the Rhetorical to the Realities. *Music Educators Journal*, 111(2), pp. 26-34.

Cardany, A. B. (2012). Nursery Rhymes in Music and Language Literacy. *General Music Today*, 26(2), pp. 30-36.

Concannon-Gibney, T. (2021). "Teacher, Teacher, can't Catch Me!": Teaching Vocabulary and Grammar using Nursery Rhymes to Children for Whom English is an Additional Language. *Reading Teacher*, 75(1), pp. 41-50.

Cornaz, S. & Caussade, D. (2020). Do Singing and Music Enhance Language Learning, Including Perception and Pronunciation? In Gudmundsdottier, H. R., Beynon, C., Ludke, K. & Cohen, A. J. (Eds.), *The Routledge companion to interdisciplinary studies in singing*, Volume II: Education. Routledge.

De Angelis B. (2006). La ninna nanna e il valore della voce. In Covato C. (Ed.), *Metamorfosi delle identità e modelli educativi. Per una storia delle pedagogie narrate* (pp. 264-279). Milano: Guerini Scientifica.

Demetrio, D. (2025). Per un narrare educativo, *Autobiografie*, vol 6, p 14-24.

Fukuda, H. (2013). Lullabies of the World. *Childhood Education*. 34. Pp. 162-164.

Guanti G., Tortora D. (Eds.). (2016). *Ninna nanna: un canto senza fine*, Napoli: LoGisma.

Huber, J., Caine, V., Huber, M., and Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education. *Review of Research in Education*, 37 (1), 212-242.

Ilari, B., Chen-Hafteck, L., & Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), pp. 202-216.

Kimball, C. (2012). Charm Me Asleep. *Journal of Singing*, 69(1), pp. 79-83

Kulset, N. B. (2020). Singing: A pathway to friendship, empathy and language in children from different backgrounds. In Gudmundsdottier, H. R., Beynon, C., Ludke, K. & Cohen, A. J. (Eds.), *The Routledge companion to interdisciplinary studies in singing*, Volume II: Education. Routledge.

Kulset, N. B. (2016). Children's participation in ritualized circle time - Ritual in music sessions in the multicultural kindergarten: How does it comply with children's right to participation? *Nordic Early Childhood Education Research*, 13(3), pp. 1-15.

Hooper, A. (2022). Sing and play your way to reading: Building emergent literacy skills in infants and toddlers through music. *The Reading Teacher*, 76(4), pp. 451-458

Marchetti L. (2022), Sull'educazione orale. Canti, fiabe, ninne-nanne, *ReladEI*, 11(2), pp. 15-26.

Martin, K. (2014). On the Importance of Lullabies in Early Childhood, in *Perspectives 9/4*, pp. 11-16.

May, B. N. (2019). The Rhyme and Reason for Nursery Rhymes in the Elementary Music Classroom. *General Music Today*, 33(2), pp. 90-96.

Niland, A. (2023). Young Children's Musical Identities: A Network of Musical Worlds. *The Oxford Handbook of Early Childhood Learning and Development in Music* (pp. 219-236)

Niland, A. (2019). Singing and Playing with Friends: Musical Identities and Peer Cultures in Early Years Settings. In *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Interdisciplinary Exchanges*, ed. Ilari, B. & Young, S., Cham: Springer, pp. 21-37.

O'Neill, S. A. (2017). Young people's musical lives: Learning ecologies, identities and connectedness. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Meill (Eds.), *The Oxford handbook of musical identities* (pp. 79-104). New York, NY: Oxford University Press.

- Parker, E. C., & Hutton, J. C. (2023). Singing and caring. In K. S. Hendricks (Ed.), *The Oxford handbook of care in music education*. Oxford University Press.
- Rowe, M. L., Kirby, A.L., Dahbi, M., & Luk, G. (2022). Promoting language and literacy skills through music in early childhood classrooms. *The Reading Teacher*, 2022, Nov. 3.
- Schola Europaea. *Early Education Curriculum*; Office of the Secretary-General of European Schools, Pedagogical Development Unit: Bruxelles, Belgium, 2022.
- Schola Europaea. Proposal to facilitate the integration of the eight key competences - New annexes to syllabuses and Learning scenario template; Office of the Secretary-General of European Schools, Pedagogical Development Unit: Bruxelles, Belgium, 2021.
- Schola Europaea. Key competences for Lifelong Learning; Office of the Secretary-General of European Schools, Pedagogical Development Unit: Bruxelles, Belgium, 2018.
- Schola Europaea. *Early Education Curriculum*; Office of the Secretary-General of European Schools, Pedagogical Development Unit: Bruxelles, Belgium, 2011.
- Toadere, D.L. (2023). The Magic of Opera. Approaches and Strategies for Familiarizing Children With the Operatic Genre. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Musica*. 68 (1), pp. 181-195.
- Toni B. (2025a), Apprendimento multimodale e multisensoriale nella scuola dell'infanzia e primaria, in *Educare.it* (rivista on line) - Anno XXIV, N. 5.
- Toni B. (2025b), Educare alla poesia e al canto. *Ninne nanne d'arte*, Bologna: Clueb.
- Toni B. (2025c), Verdi Plurilingue, in *Sesamo*. La rivista per l'intercultura, rivista online.
- Toni, B. (2022). Apprendimento interculturale e leadership educativa nel sistema scolastico delle Scuole Europee, Trento: Erickson.
- Toni B. (2020), Cori e alfabeti musicali. Lingue e culture nelle ninne nanne e nei media per l'infanzia, in *Infanzia*, 2/2020, pp. 144-148.
- Toni B. (2014), Verdi a scuola, in *La Vita Scolastica*, anno 68, n. 5, 16-17.
- Toni B. (2006), *Nella musica un tesoro*, Cremona: Cremonabooks.
- Trehub, S. E., & Gudmundsdottir, H. R. (2019). Mothers as singing mentors for infants. In G. F. Welch, D. M. Howard, & J. Nix (Eds.), *The Oxford handbook of singing* (pp. 455-469). Oxford University Press.
- Wang, J., Wong, A. W.-K., & Chen, H.-C. (2021). Second language experience influences salience of phonological units in spoken word production in the first language. *International Journal of Bilingualism*, 25(6), 1.
- Williams, K. E. (2018). Moving to the beat: Using music, rhythm, and movement to enhance self-regulation in early childhood classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), pp. 85-100.
- Wolf, D. P., Anderson, K., & Ortiz, T. (2024). Music and mutuality: The lullaby project. In R. Perkins (Ed.), *Music and parental mental wellbeing* (pp. 237-261). Oxford University Press.

---

#### **Policy Compliance Statement – Uso di Intelligenza Artificiale**

Dichiaro di aver utilizzato DeepL Translate per traduzione di alcune parti dell'*Early Education curriculum* delle Scuole Europee, la traduzione è comunque stata da me rivista e rielaborata.

Dichiaro di non aver utilizzato altri strumenti di Intelligenza Artificiale.

# Palabras, sonidos y símbolos: el cuento como lenguaje relacional en los contextos educativos 0–6

## *Words, Sounds and Symbols: The Fairy Tale as a Relational Language in 0–6 Educational Contexts*

Rossana Pia Laccone, Silvia Artusi, Alessandro Frolli - ITALIA

### RESUMEN

**E**l proyecto *Narrazioni "altre"*, promovido por el Centro de Investigación DRC de la Università degli Studi Internazionali di Roma, tiene como objetivo valorar el cuento como herramienta educativa e intercultural en los servicios para la infancia. Nace de la necesidad de ofrecer a niños y niñas de 0 a 6 años experiencias narrativas que favorezcan la empatía, la pluralidad y la convivencia en contextos cultural y lingüísticamente diversos. Desde un enfoque cualitativo y experiencial, se desarrolla un itinerario pedagógico basado en la fábula "Kai", acompañada de un glosario en lengua nativa y actividades de lectura dialógica, juego cooperativo y dramatización. Las prácticas se realizan en colaboración con educadores y familias, favoreciendo la reflexión sobre la representación de la diferencia en los espacios educativos. Los resultados indican que la narración estimula la expresión emocional, el reconocimiento del otro y la construcción de la identidad desde los primeros años de vida. El proyecto aporta un modelo flexible y replicable que promueve entornos educativos inclusivos y culturalmente sensibles, fortaleciendo el diálogo entre escuela, territorio y comunidad.

**Palabras clave:** narrativa, educación intercultural,

inclusión, primera infancia, identidad pluricultural

### ABSTRACT

*The Narrazioni "altre" project, promoted by the DRC Research Center at the Università degli Studi Internazionali di Roma, aims to enhance storytelling as an educational and intercultural tool in early childhood settings. It arises from the need to provide children aged 0–6 with narrative experiences that foster empathy, diversity, and cooperation in culturally and linguistically heterogeneous contexts. Using a qualitative and experiential approach, the project develops a pedagogical pathway centered on the tale Kai, accompanied by a native-language glossary and activities such as dialogic reading, cooperative games, and dramatization. Implemented with educators and families, the initiative encourages reflection on how difference is represented in educational environments. Findings highlight storytelling's role in supporting emotional expression, identity formation, and intercultural understanding from early childhood. The project offers a flexible, replicable model that promotes inclusive, culturally responsive educational practices and strengthens collaboration among schools, families, and communities.*

**Key-words:** storytelling, intercultural education, inclusion, early childhood, plural identity

## DESCRIPTORES UNESCO:

educación preescolar, desarrollo infantil, narración oral, niños en edad preescolar, educación intercultural, diversidad cultural, diálogo intercultural, crianza del niño.

## UNESCO DESCRIPTORS:

*early childhood education, child development, story telling, preschool children, intercultural education, cultural diversity, intercultural dialogue, child rearing.*

## INTRODUCCIÓN

El cuento de hadas representa uno de los lenguajes simbólicos más antiguos y universales, capaz de conectar emociones, cultura y conocimiento. Al mismo tiempo, da forma a un pensamiento narrativo que precede y sostiene toda forma de pensamiento lógico y reflexivo. En la educación infantil, desempeña un papel central en la construcción de la identidad, en la socialización y en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños (Bocci y Franceschelli, 2014). Desde los primeros años de vida, la narración permite al niño organizar las experiencias, otorgar sentido a los acontecimientos y situar las emociones en tramas compartidas. Contar y escuchar historias significa aprender a representarse a sí mismo y al otro, a ordenar el mundo, a transformar las percepciones en pensamiento y el pensamiento en palabra. En el contexto educativo contemporáneo, marcado por una creciente pluralidad cultural y lingüística, se vuelve urgente repensar el cuento de hadas como un espacio educativo que favorezca la construcción de identidades plurales e interculturales. Su dimensión simbólica y universal permite explorar la diversidad, escenificar conflictos y reconciliaciones, y atravesar la alteridad de manera accesible y profundamente humana (Baldini, 2022). A través de los personajes, las metamorfosis y las pruebas, los niños se enfrentan a figuras que representan lo desconocido, el miedo, la diferencia y la transformación, aprendiendo formas de reconocimiento y acogida del otro sin borrar su especificidad.

La pedagogía de la narración reconoce en el relato un dispositivo afectivo y relacional. La escucha compartida, la lectura dialógica y la dramatización de las historias favorecen la participación emocional y el desarrollo del lenguaje, al mismo tiempo que fortalecen los vínculos entre adultos y niños (Panza, 2015). Narrar se convierte así en una práctica educativa de cuidado que une cuerpo, voz y mirada, promoviendo un aprendizaje basado en la experiencia y la reciprocidad. El acto de

contar no es neutro: produce significados, genera identidades y construye comunidad. El enfoque narrativo en la primera infancia no solo educa en la lengua y el pensamiento simbólico, sino también en la convivencia y en una ciudadanía empática. En la pedagogía contemporánea, la narración no puede reducirse a un simple instrumento para la adquisición lingüística. Debe reconocerse, en cambio, como un dispositivo simbólico y relacional mediante el cual el niño construye significados, elabora la experiencia y se sitúa en el mundo social y cultural. La dimensión dialógica del relato transforma la escucha en participación activa, favoreciendo procesos cognitivos de comprensión, inferencia y organización narrativa. Numerosos estudios muestran que la lectura dialógica mejora significativamente el vocabulario, la comprensión del texto y la conciencia fonológica, potenciando al mismo tiempo las habilidades sociales y la motivación por la lectura (Pillinger y Vardy, 2022). La interacción directa entre adulto y niño, enriquecida con gestos, miradas y retroalimentación inmediata, constituye un potente contexto multimodal de aprendizaje, donde emoción, lenguaje y pensamiento se entrelazan en la construcción compartida del significado. Además, la presencia física y el contacto relacional se revelan factores decisivos para el desarrollo de las competencias lingüísticas: investigaciones recientes señalan que la lectura dialógica cara a cara produce resultados notablemente mejores que la mediada por pantallas, precisamente por su componente afectiva y la posibilidad de interpretar señales no verbales esenciales para la comprensión y la elaboración simbólica (Hen et al., 2025). La narración también actúa como puente entre las esferas cultural, familiar y escolar, sosteniendo la formación de la identidad y del sentido de pertenencia. Las prácticas narrativas domésticas —relatos orales, historias familiares, narraciones intergeneracionales— contribuyen de manera decisiva a la construcción del yo y a la transmisión del patrimonio cultural, mediando entre la experiencia cotidiana y el aprendizaje formal (Hayes et al., 2025). Refuerzan los lazos entre niños y adultos, fomentan la confianza, la autoestima y la motivación, y crean un terreno fértil para el desarrollo de competencias lingüísticas y cognitivas. En esta perspectiva, la narración se configura como un dispositivo educativo integral: simbólico, porque traduce emociones y vivencias en lenguaje; cognitivo, porque estructura conocimientos y esquemas narrativos; y relacional, porque construye vínculos y

genera pertenencia. Esta complejidad la convierte en una herramienta pedagógica esencial en la primera infancia, capaz de entrelazar lenguaje y cultura, experiencia y significado, identidad y alteridad en un proceso dinámico de crecimiento y transformación. El cuento de hadas, presente en todas las culturas con tramas y motivos recurrentes, constituye un lenguaje narrativo universal. Trasciende fronteras geográficas, culturales y lingüísticas. Su estructura arquetípica y simbólica lo convierte en un vehículo privilegiado para transmitir significados universales vinculados a emociones, temores, deseos y procesos de desarrollo. Por su naturaleza transcultural, el cuento de hadas ofrece un terreno común de comunicación en el que los niños, incluso aquellos de diferentes contextos lingüísticos y culturales, pueden reconocerse y compartir experiencias emocionales y cognitivas. Además, permite acceder a un imaginario colectivo que trasciende lo particular, poniendo en escena conflictos, transformaciones y resoluciones que reflejan la experiencia humana en todas sus dimensiones. Esta universalidad hace del cuento de hadas un instrumento pedagógico de extraordinaria fuerza, capaz de abordar temas complejos —como la identidad, la alteridad, la justicia o el miedo— a través de símbolos y metáforas comprensibles y significativas para todos los niños, independientemente de su origen cultural. Al mismo tiempo, el cuento de hadas cumple una profunda función intercultural, ya que crea espacios de encuentro entre diferentes visiones del mundo y permite explorar la diversidad como un recurso. Las narraciones tradicionales de distintas culturas, cuando se introducen en los contextos educativos, se convierten en herramientas de mediación simbólica que favorecen el diálogo y la construcción de significados compartidos. En este sentido, el cuento de hadas no solo representa la pluralidad, sino que la pone en escena y la convierte en experiencia vivida: escuchar y contar historias de diversas procedencias implica reconocer y legitimar la existencia del otro, abrir el grupo de iguales a nuevas perspectivas y estimular procesos de empatía y descentramiento cognitivo. La dimensión intercultural del cuento adquiere así un valor político y educativo. No se limita a promover la tolerancia y el respeto, sino que contribuye activamente a la creación de comunidades educativas inclusivas, capaces de transformar la diversidad en una oportunidad de aprendizaje mutuo y de crecimiento colectivo. De este modo, el cuento de hadas se afirma como un lenguaje universal y a la vez plural, capaz de unir y diferenciar,

de crear puentes simbólicos y generar pertenencia.

A partir de estas reflexiones teóricas y del potencial educativo del cuento de hadas, resulta necesario preguntarse cómo estos principios pueden traducirse en prácticas pedagógicas concretas en los contextos educativos de 0 a 6 años. En esta perspectiva se sitúa el proyecto *Narrazioni “altre”*, promovido por el Centro de Investigación DRC de la Universidad de los Estudios Internacionales de Roma, que propone el cuento de hadas como lenguaje relacional en los entornos educativos de la primera infancia. El proyecto, actualmente en fase de diseño y validación metodológica, parte de la convicción de que la narración puede constituir un puente entre culturas, generaciones y lenguajes, devolviendo a la educación su función más auténtica: construir vínculos de sentido y de pertenencia. La futura experimentación pretende explorar cómo el cuento puede convertirse simultáneamente en un espacio de expresión y en un dispositivo de inclusión, capaz de reducir las distancias lingüísticas y culturales y de promover la participación de todos los niños, independientemente de su origen. La literatura muestra múltiples experiencias en servicios de atención infantil que evidencian cómo la escucha y la narración compartida favorecen la cohesión grupal, la conciencia emocional y la capacidad de simbolización (Barca, 2021; Finazzi y Bonomi, 2021). Desde un punto de vista metodológico, el proyecto adopta un enfoque cualitativo y narrativo, basado en la observación participante, la documentación educativa y la co-construcción de itinerarios experienciales. Las actividades incluirán momentos de lectura dialógica, circle time, juegos cooperativos, exploraciones sonoras y dramatizaciones colectivas, en las que la narración se entrelazará con la expresión corporal, la música y la imaginación (Panza, 2015; Barca, 2021). Se plantea la hipótesis de que estas prácticas, además de favorecer el desarrollo lingüístico, estimulen en los niños la capacidad de autorrepresentación y de reflexión sobre sus emociones, facilitando el paso del pensamiento concreto al simbólico (Finazzi y Bonomi, 2021). La relevancia pedagógica de la narración encuentra un sólido fundamento en la psicología cultural y en las teorías del desarrollo cognitivo. El pensamiento narrativo constituye una forma particular de construir la realidad y la experiencia (Bruner, 1997), alternativa pero complementaria al pensamiento lógico-científico. Contar historias en la primera infancia significa aprender a dar forma a las vivencias interiores, establecer relaciones de

sentido y construir, mediante la palabra, una primera forma de yo narrativo. Esta dimensión identitaria tiene un profundo valor educativo, ya que permite al niño situarse en el mundo y reconocerse como sujeto de relación y de cultura. Las orientaciones ministeriales más recientes confirman la centralidad de la dimensión intercultural y narrativa en los itinerarios educativos de la infancia. Los Orientamenti interculturali destacan la necesidad de promover prácticas que valoren el plurilingüismo, la diversidad cultural y el diálogo entre iguales, en una perspectiva de ciudadanía global (MIUR, 2022). La narración se configura, en este sentido, como una herramienta privilegiada para concretar los principios de la educación intercultural, pues permite que cada niño aporte su voz y su cultura al grupo, fomentando procesos de participación activa y reconocimiento mutuo. El presente trabajo se estructura en tres partes: la primera expone el marco teórico y pedagógico de referencia, con los principales autores y estudios sobre el valor educativo y simbólico del cuento de hadas; la segunda presenta el diseño del caso “Kai” como experiencia de narración intercultural en la franja 0–6, describiendo su estructura metodológica y las actividades previstas; la tercera ofrece una reflexión final sobre las potencialidades del cuento como lenguaje relacional e inclusivo, capaz de integrar dimensión estética y formativa.

Desde esta mirada, el cuento de hadas se configura como una auténtica gramática de la relación: un lenguaje universal que une emoción y pensamiento, lo local y lo global, lo singular y lo colectivo. Permite superar estereotipos y visiones monoculturales, ofreciendo a los niños la posibilidad de construir significados compartidos a través de la imaginación y la palabra. La educación en la narración, entendida como educación en la pluralidad y en la escucha, se presenta como una vía privilegiada para formar sujetos empáticos, reflexivos y capaces de habitar la complejidad del mundo contemporáneo (Baldini, 2022; Bocci y Franceschelli, 2014; MIUR, 2022).

## MARCO TEÓRICO

### El cuento de hadas como lenguaje relacional y simbólico

El cuento de hadas, por su estructura arquetípica y su dimensión simbólica, puede entenderse como un lenguaje educativo y relacional que atraviesa culturas y generaciones. Su función no se limita a la transmisión de valores o modelos de conducta, sino que ofrece al niño una gramática interior para com-

prenderse a sí mismo y al mundo. Las narraciones de tipo fantástico constituyen un espacio de mediación entre realidad e imaginación, entre emoción y razón, y contribuyen a la construcción de significados compartidos en forma narrativa. A través del lenguaje metafórico y de las imágenes simbólicas, el cuento crea un entorno protegido en el que los niños pueden explorar miedos, deseos y transformaciones internas, elaborando experiencias emocionales complejas mediante el juego y la imaginación (Finazzi y Bonomi, 2021). El elemento simbólico, desde la perspectiva de la pedagogía narrativa, actúa como un dispositivo estético y formativo que permite traducir en imágenes y palabras las tensiones cognitivas y afectivas que acompañan el crecimiento. Las historias, con sus conflictos y resoluciones, pueden leerse como modelos universales del proceso humano de conocimiento y transformación (Demetrio, 2005). En esta dinámica, la palabra se configura como un acto educativo: quien narra o lee no transmite solo contenidos, sino que participa en la creación de un horizonte común de significados. El relato, mediante su ritmo, repeticiones e imágenes, genera un contexto relacional que alimenta la confianza, la seguridad y el sentido de pertenencia. Se plantea que el cuento, cuando se inserta en un entorno educativo intencionado, puede activar procesos de participación afectiva y cognitiva capaces de integrar lenguajes diversos —verbales, corporales, sonoros— en una síntesis experiencial rica y plural (Barca, 2021). Desde esta perspectiva, la narración no es solo portadora de significados, sino una forma de relación: un espacio simbólico donde las emociones se reconocen, se transforman y se devuelven en forma de lenguaje.

### Narración, identidad y desarrollo en la primera infancia

La psicología cultural ha destacado el papel central de la narración en el desarrollo cognitivo, lingüístico y afectivo. La elaboración narrativa, entendida como modo de construcción del significado, permite al niño organizar la experiencia y dotar de sentido a los acontecimientos de su entorno. Desde la perspectiva teórica de Bruner, el pensamiento narrativo constituye una forma específica de conocimiento, distinta del pensamiento lógico-científico, pero igualmente fundacional en la mente humana (Bruner, 1997; 2002). A través de las historias, los niños aprenden a reconocer secuencias temporales, comprender relaciones de causa y efecto, identificarse con diferentes roles y situarse en el mundo simbólico de la cultura

(Bruner, 1996). En el proceso educativo, la narración adquiere una función epistemológica e identitaria: escuchar y producir relatos activa procesos de autorregulación emocional y de interiorización de normas culturales, favoreciendo la conciencia de sí y del otro. El relato, en su dimensión dialógica, genera una relación continua entre quien narra y quien escucha, dando forma a las primeras experiencias de intersubjetividad y de participación lingüística (Bocci y Franceschelli, 2014). En este proceso, el niño no solo adquiere palabras, sino que aprende a situarlas dentro de tramas de sentido, construyendo un “yo narrativo”, es decir, la capacidad de contarse y comprenderse a sí mismo a través del lenguaje. Esta competencia narrativa está estrechamente vinculada al desarrollo de las funciones cognitivas superiores y de la conciencia metacognitiva. Los estudios sobre la lectura dialógica muestran que la interacción entre adulto y niño durante la lectura estimula la comprensión léxica, la memoria semántica y la capacidad inferencial, reforzando al mismo tiempo la relación educativa (Panza, 2015). La experiencia narrativa involucra simultáneamente cuerpo, voz, mirada y gestualidad, que funcionan como canales expresivos a través de los cuales el significado se hace visible. El cuento de hadas, en particular, facilita la transición del lenguaje concreto al simbólico, acompañando al niño en el descubrimiento del mundo interior y en la formación de esquemas narrativos que organizan la experiencia. La literatura pedagógica y psicológica más reciente subraya también el valor emancipador de la narración: contar y escuchar historias permite reconocer la multiplicidad de las identidades, explorar diferentes puntos de vista y desarrollar la capacidad de empatía. Este proceso adquiere una profunda relevancia intercultural, ya que la narración se convierte en el espacio donde los mundos simbólicos de cada persona se encuentran y entrelazan, contribuyendo a la formación de una identidad plural y dialógica (Grilli, 2018).

### Educación intercultural e inclusión temprana

En el contexto educativo actual, caracterizado por una alta diversidad lingüística y cultural, la narración y el cuento de hadas desempeñan un papel central en los procesos de inclusión. La educación intercultural, entendida como construcción compartida de significados y diálogo entre culturas, encuentra en el relato un medio privilegiado para promover el respeto mutuo, la empatía y la participación. Los cuentos procedentes de distintas tradiciones permiten a los niños reconocerse en las historias de los demás y descubrir

la diversidad como una fuente de crecimiento común (Baldini, 2022). Los servicios educativos de la primera infancia constituyen, en este sentido, un terreno especialmente propicio para el desarrollo de competencias interculturales tempranas. Las prácticas narrativas que incluyen lecturas plurilingües, escucha compartida y dramatizaciones contribuyen a crear un clima relacional acogedor y a valorar los repertorios lingüísticos familiares. La educación intercultural, sobre todo en la franja de 0 a 6 años, puede considerarse no solo un objetivo didáctico, sino un principio ético que orienta toda la acción educativa (Bocci y Franceschelli, 2014). La infancia representa el momento decisivo para el aprendizaje del lenguaje de la convivencia: los niños que crecen en contextos multiculturales pueden desarrollar un sentido de pertenencia múltiple y la capacidad de reconocer la complejidad social como parte de la realidad. Desde esta perspectiva, la narración se configura como un laboratorio intercultural, en el que el imaginario colectivo se abre a la pluralidad de las experiencias humanas y las diferencias se transforman en elementos de diálogo y reciprocidad. El cuento de hadas, con su estructura simbólica y su accesibilidad lingüística, constituye un espacio en el que la pluralidad cultural se vive como una oportunidad de encuentro y descubrimiento compartido, más que como fuente de distancia o conflicto.

### Marco normativo y perspectivas pedagógicas contemporáneas

El valor de la narración y del cuento de hadas como instrumentos de inclusión se refleja también en el marco normativo nacional e internacional, que reconoce la educación intercultural como un proceso relacional orientado al diálogo y la participación. Los Orientamenti interculturali conciben la educación intercultural como un proceso de interacción continua entre sujetos de distintas culturas, orientado a promover el diálogo y la transformación recíproca en los contextos educativos (MIUR, 2022). El documento subraya la importancia de prácticas que valoren la diversidad lingüística y cultural, garantizando el derecho a la educación y la participación activa de todos los niños. En esta línea, los servicios de atención infantil se reconocen como espacios privilegiados para la construcción de comunidades educativas inclusivas, capaces de acoger la pluralidad y prevenir la marginalidad y la segregación social (MIUR, 2022).

Esta visión coincide con la pedagogía cultural de Bruner, para quien la educación es un proceso de negociación de significados y de construcción

compartida del conocimiento (Bruner, 1996). El aprendizaje no puede separarse del contexto simbólico y social en el que se origina: la escuela debe configurarse como una comunidad narrativa, donde el saber se construya colectivamente mediante el relato, la escucha y la reflexión. En este marco, el cuento de hadas se presenta como un medio privilegiado para el desarrollo de una cultura educativa basada en la reciprocidad y la justicia simbólica. Permite reconocer la pluralidad de las pertenencias, dar voz a experiencias invisibilizadas y ofrecer a los niños la posibilidad de imaginar mundos alternativos. La narración adquiere así una función transformadora: posibilita la elaboración de conflictos, otorga sentido a las diferencias y genera formas de ciudadanía activa sustentadas en la escucha y el reconocimiento mutuo (Demetrio, 2005; Grilli, 2018). El marco teórico que sustenta este proyecto parte de la idea de que la narración, y especialmente el cuento de hadas, constituye una forma de conocimiento y educación capaz de integrar dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. En la educación infantil (0–6 años), se configura como un lenguaje universal que une símbolos y relaciones, educación y cultura, identidad y alteridad. Fomentar la narración desde los primeros años significa formar no solo oyentes y lectores, sino ciudadanos del mundo capaces de reconocer en la diversidad la raíz de su propia humanidad (Bruner, 2002; MIUR, 2022). A pesar del creciente interés hacia la narración como recurso educativo e intercultural, la literatura evidencia aún vacíos metodológicos y aplicativos. Los estudios recientes sobre storytelling digital en la primera infancia muestran limitaciones en la consistencia metodológica, tamaños de muestra reducidos y escasa replicabilidad de los modelos, lo que dificulta la generalización de los resultados y su aplicación en contextos reales (Ong y Aryadoust, 2023).

Paralelamente, los informes internacionales advierten sobre nuevos retos vinculados a la inclusión y al derecho a la educación en la primera infancia, especialmente en relación con la dimensión digital, las desigualdades estructurales y la necesidad de prácticas narrativas culturalmente sensibles (UNESCO, 2025). Además, la investigación comparada sobre políticas de infancia revela una brecha persistente entre las directrices institucionales y las prácticas efectivas, en particular en la valorización del plurilingüismo y de la diversidad cultural (Papakosma, 2024). De esta situación surge la necesidad de desarrollar modelos pedagógicos observables y transferibles, capaces de

integrar prácticas narrativas, tecnologías educativas y estrategias de implicación familiar dentro de un enfoque inclusivo e intercultural. En un contexto marcado por la superdiversidad y la multiplicación de las pertenencias culturales, lingüísticas y sociales, los servicios educativos de la primera infancia están llamados a repensarse como bienes comunes educativos que promuevan participación, negociación y construcción compartida de significados. Ya no se trata solo de acoger la diversidad, sino de transformarla en un recurso pedagógico, superando enfoques asimilacionistas o compensatorios y avanzando hacia espacios cogestionados donde educadores, familias y niños sean actores activos en la definición de prácticas y saberes (Collet-Sabé, 2025).

Las políticas de infancia muestran, sin embargo, que la “diversidad” se aborda a menudo como una categoría estática y neutra, que oculta desigualdades estructurales y reproduce modelos monoculturales. Una conceptualización más dinámica y relacional permite, en cambio, interpretar los contextos educativos heterogéneos como laboratorios democráticos y espacios de ciudadanía plural, donde el plurilingüismo y la multiplicidad cultural se convierten en recursos epistemológicos y relacionales (Papakosma, 2024). Del mismo modo, el marco internacional subraya la urgencia de hacer efectivo el derecho a la educación en todas sus dimensiones: no solo como acceso formal, sino como participación significativa y experiencia de calidad que valore las diferencias. A pesar de los avances normativos, persisten barreras vinculadas a condiciones socioeconómicas, estatus migratorio, discapacidad y brecha digital, que generan nuevas formas de exclusión y discriminación (UNESCO, 2025a). Los informes globales más recientes insisten también en la necesidad de invertir en recursos, datos y formación del personal para garantizar equidad, continuidad y sostenibilidad en los servicios educativos 0–6 (UNESCO, 2025b). En este contexto, el proyecto Narrazioni “altre” se presenta como una respuesta pedagógica innovadora y necesaria. Propone el cuento de hadas como dispositivo relacional e intercultural capaz de traducir el derecho a la educación en participación activa, reconocimiento mutuo y construcción compartida de múltiples formas de pertenencia (Collet-Sabé, 2025; Papakosma, 2024; UNESCO, 2025a; UNESCO, 2025b). El proyecto busca responder a estos desafíos mediante la creación de un modelo pedagógico replicable, basado en evidencias empíricas y adaptable a distintos contextos educativos. Su objetivo principal

es integrar prácticas narrativas multimodales — como la lectura dialógica, la dramatización, el uso de glosarios bilingües y la co-creación de historias— con estrategias de participación familiar que fortalezcan el vínculo escuela–familia–comunidad. La investigación demuestra que la implicación activa de las familias constituye un factor decisivo en los logros lingüísticos, cognitivos y socioemocionales de los niños (Hayes et al., 2025), y que las prácticas culturalmente sostenibles contribuyen a crear entornos de aprendizaje inclusivos y participativos (Flannery y Sudduth, 2025). Desde esta perspectiva, el entorno familiar adquiere un papel fundamental: la promoción de prácticas narrativas en el hogar y la creación de un ecosistema alfabetizador compartido representan condiciones esenciales para el desarrollo del lenguaje y de la competencia narrativa (Quintanilla, 2025). El proyecto pretende ofrecer, por tanto, un modelo integrado que no solo valore la narración como herramienta educativa e intercultural, sino que la transforme en un puente simbólico y relacional entre escuela, familia y comunidad, capaz de generar pertenencias múltiples y procesos de participación activa desde la primera infancia. Este trabajo aspira a enriquecer el debate pedagógico contemporáneo al proponer un modelo teórico y operativo que articule narración, intercultural y participación familiar, proporcionando herramientas concretas para la innovación educativa en la educación infantil.

## METODOLOGIA

### Enfoque general y tipo de investigación

El proyecto se enmarca en la investigación cualitativa de orientación narrativa y busca desarrollar un modelo educativo basado en el cuento de hadas como herramienta de inclusión, relación y crecimiento intercultural en los servicios de educación infantil (0–6 años). El enfoque metodológico se inspira en los principios de la investigación-acción participativa, en la que el conocimiento se construye mediante la reflexión compartida y la interacción entre investigadores, educadores y niños. La perspectiva teórica de referencia parte de la idea de que el aprendizaje surge de la negociación de significados y de la experiencia narrativa como forma de construcción cultural (Bruner, 1996). Dado que el proyecto se encuentra en fase de diseño y validación metodológica, esta sección presenta el modelo operativo previsto y las acciones que se implementarán en la fase experimental. El objetivo es establecer un marco coherente que integre prácticas de observación, documentación y participación

educativa, en consonancia con los fines inclusivos e interculturales de los servicios para la primera infancia (MIUR, 2022).

La investigación adoptará un enfoque cualitativo exploratorio, orientado a comprender cómo la narración y la escucha compartida de los cuentos pueden favorecer en los niños el desarrollo de competencias lingüísticas, relacionales y simbólicas, contribuyendo al mismo tiempo a la creación de contextos educativos abiertos a la diversidad. El diseño combina una perspectiva interpretativa con elementos etnográficos dentro de un marco de investigación-acción participativa. Los informes seguirán los estándares SRQR y los criterios de fiabilidad cualitativa —credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad— (Guba & Lincoln, 1989). El modelo lógico del proyecto parte de la hipótesis de que el uso intencional del cuento de hadas activa procesos dialógicos y prácticas de participación capaces de promover el desarrollo lingüístico, relacional e intercultural.

### Pregunta de investigación, objetivos y herramientas de análisis

La pregunta central de este estudio surge de la necesidad de comprender cómo la narración de cuentos de hadas puede convertirse en un dispositivo pedagógico capaz de promover la inclusión, el desarrollo relacional y la construcción identitaria en los contextos educativos de la primera infancia. En particular, la investigación busca explorar de qué manera la escucha y la reelaboración compartida de los cuentos —entendidos como prácticas simbólicas y relacionales— favorecen en los niños procesos de participación, expresión emocional y reconocimiento mutuo en la diferencia. Desde esta perspectiva, el cuento de hadas no se concibe únicamente como un recurso didáctico, sino como un lenguaje que permite construir significados comunes y dar voz a experiencias y vivencias frecuentemente silenciadas en los entornos educativos.

El proyecto se orienta por tres preguntas principales:

1. ¿Cómo inciden las prácticas de lectura dialógica y dramatización de cuentos en las formas de participación infantil (verbal, no verbal, turnos de palabra)?
2. ¿Qué transformaciones se observan en las competencias narrativas (uso del léxico narrativo, cohesión textual, capacidad inferencial) a lo largo del proceso educativo?

3. ¿Cómo evolucionan las representaciones de la diversidad y los niveles de empatía en el grupo cuando se promueven prácticas narrativas plurilingües y se implica activamente a las familias?

El objetivo general es elaborar y validar un conjunto de directrices técnico-metodológicas para el uso del cuento de hadas como herramienta de inclusión y educación intercultural en los servicios de atención infantil. Dichas directrices pretenden integrar la dimensión narrativa con la observación y la reflexión pedagógica, ofreciendo a los educadores un marco flexible para fomentar una pedagogía de la escucha y la participación que valore la diversidad cultural y lingüística como recurso educativo. A partir de este marco, los objetivos específicos son (a) analizar los procesos de participación e interacción que se generan durante las actividades narrativas; (b) identificar las transformaciones en las competencias comunicativas y relacionales de los niños; (c) observar el papel de los educadores en la facilitación de la escucha recíproca y la co-construcción de significados. Para alcanzarlos, se definirán indicadores observables como: número y calidad de los turnos de palabra, iniciativas comunicativas espontáneas, uso del léxico narrativo, formulación de inferencias, referencias emocionales y alusiones a la alteridad o al plurilingüismo. Estos indicadores se recogerán mediante rejillas de observación, listas de control para documentar las interacciones narrativas, fichas de fidelidad de implementación y registros de frecuencia y duración de las actividades. Las tres preguntas de investigación orientan así la creación de un sistema sistemático de observación que permita obtener evidencias empíricas relevantes para la fase experimental y para la construcción de un modelo pedagógico replicable.

### Contexto y participantes previstos

La experimentación se llevará a cabo en varios servicios educativos para la primera infancia (0-6 años) ubicados en entornos urbanos caracterizados por una elevada diversidad lingüística y cultural. Los centros serán seleccionados por su representatividad en relación con las transformaciones demográficas y la presencia significativa de niños con antecedentes migratorios. Esta elección permitirá analizar con mayor profundidad el potencial inclusivo e intercultural de la narración de cuentos de hadas, observando sus efectos en contextos educativos reales y heterogéneos. El estudio prevé la participación de aproximadamen-

te 60 a 80 niños, distribuidos en grupos de unos veinte por cada centro, con edades comprendidas entre los 0 y los 6 años. También participarán educadores, docentes de referencia, estudiantes en formación del Centro de Investigación DRC de la Universidad de los Estudios Internacionales de Roma y familias de los niños involucrados. Los criterios de selección incluirán la asistencia regular al servicio, la disponibilidad de las familias para participar en actividades de lectura compartida y el interés educativo del centro por experimentar prácticas narrativas plurilingües e interculturales. Los entornos seleccionados funcionarán como verdaderos laboratorios narrativos, destinados a observar y documentar las dinámicas relacionales, comunicativas y simbólicas que emergen a través de la narración.

El espacio educativo se organizará para favorecer la escucha, la cooperación y la participación activa, con rincones de lectura, materiales naturales, instrumentos musicales y apoyos visuales que estimulen la curiosidad, la imaginación y la interacción. Las familias participarán no solo como destinatarias, sino como coautoras del proceso educativo, mediante sesiones de lectura colectiva, encuentros de devolución y actividades de co-creación narrativa. Esta colaboración busca fortalecer el vínculo entre escuela, territorio y comunidad educativa, en coherencia con el principio de “ciudad educadora” promovido por las políticas interculturales del MIUR (2022). La dimensión participativa del proyecto constituye, además, un componente esencial para analizar el papel del contexto familiar en la construcción compartida de significados y en la promoción de múltiples formas de pertenencia desde los primeros años de vida.

### Instrumentos y protocolo de intervención

El modelo metodológico prevé un itinerario compuesto por ocho sesiones, distribuidas a lo largo de cuatro semanas con una frecuencia bisemanal. Cada encuentro, de aproximadamente noventa minutos, seguirá una estructura operativa estandarizada que garantice coherencia y posibilidad de replicación. Cada sesión comenzará con una breve fase de activación narrativa (cinco minutos), destinada a introducir el tema mediante dinámicas de sensibilización emocional y lexical. A continuación, se realizará una lectura dialógica (veinte minutos), dirigida conjuntamente por educadores e investigadores. La segunda parte se dedicará a un círculo inferencial de diálogo (veinte minutos), en el que los niños serán guiados

a reflexionar sobre emociones, significados y vínculos con sus propias experiencias, prestando especial atención a la aparición de referencias plurilingües e interculturales. Seguirá una fase de dramatización simbólica (veinticinco minutos), que incluirá actividades teatrales, sonoras y corporales para reelaborar los contenidos narrativos y transformarlos en lenguajes expresivos diversos. La sesión concluirá con una fase metacognitiva (diez minutos), centrada en la reflexión colectiva sobre la experiencia y los aprendizajes emergentes. Esta estructura progresiva permite integrar dimensiones cognitivas, afectivas y relacionales en un proceso educativo coherente, en el que la narración se convierte en una práctica educativa integrada. La metodología combina instrumentos didácticos y observacionales complementarios que promueven un aprendizaje activo y participativo. La lectura dialógica y el circle time fomentan el desarrollo lingüístico y narrativo a través del intercambio y la construcción conjunta de significados, mientras que los juegos cooperativos y las dramatizaciones fortalecen la confianza y la colaboración dentro del grupo. De forma paralela, las observaciones participantes y los diarios narrativos elaborados por educadores e investigadores permitirán documentar las dinámicas relacionales, las formas de participación y los procesos de simbolización. La implicación de las familias, mediante reuniones y momentos de narración compartida, constituye otro elemento esencial del protocolo y contribuye a reforzar el vínculo entre escuela y comunidad educativa (Barca, 2021). Con el fin de fortalecer la conexión entre escuela y hogar, se pondrán pequeñas tareas narrativas familiares, como la preparación de story bags o la grabación de relatos breves, que luego se compartirán y reinterpretarán en el aula. Todas las fases del proyecto serán documentadas mediante grabaciones de audio, fotografías, notas etnográficas y transcripciones de interacciones verbales, respetando en todo momento los protocolos éticos de la investigación educativa.

### Análisis de los datos previsto

El análisis de los materiales se realizará desde un enfoque hermenéutico-narrativo, centrado en la interpretación de los significados emergentes de las prácticas educativas, las interacciones y las narraciones producidas durante el proyecto. Los datos se organizarán en tres ejes principales: (1) comunicación y lenguaje narrativo, (2) relaciones y cooperación educativa, y (3) representaciones del otro y conciencia intercultural. El proceso analítico seguirá las fa-

ses propuestas por Braun y Clarke (2019): lectura y familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, construcción y revisión de temas, e interpretación final. La codificación será predominantemente inductiva, permitiendo que las categorías emerjan directamente de las experiencias observadas. Para asegurar la calidad del proceso, una parte de los datos será analizada de manera independiente por dos investigadores, comparando los resultados y refinando los códigos mediante peer debriefing. Asimismo, se aplicará una triangulación de datos, contrastando materiales procedentes de diferentes fuentes (observaciones, transcripciones, diarios narrativos y devoluciones familiares) y analizados por distintos investigadores, con el fin de enriquecer la interpretación y garantizar una visión más completa de los fenómenos estudiados.

### Aspectos éticos y colaborativos

El proyecto se desarrollará conforme a los principios éticos de la investigación educativa, garantizando el anonimato de los participantes, la protección de los datos personales y el uso exclusivo de la información con fines científicos. Las familias serán informadas de manera clara sobre los objetivos y procedimientos, y se solicitará el consentimiento informado para la participación de los niños. El enfoque ético adoptado se basa en la participación consciente y cooperativa, considerando a niños, educadores, familias e investigadores como co-constructores de conocimiento más que como sujetos pasivos de observación. Se prestará especial atención a la gestión y seguridad de los datos: todas las transcripciones, registros y observaciones serán anonimizados y almacenados en archivos protegidos, accesibles únicamente al equipo de investigación. Además, el proyecto incluye acciones de formación continua para el personal educativo, con el fin de fortalecer su implicación en el diseño, la documentación y la reflexión sobre las prácticas. Esta formación, inspirada en los principios de reflexividad y autoevaluación de la pedagogía intercultural (Grilli, 2018), busca consolidar la conciencia del valor transformador de la narración en la educación y promover una práctica realmente participativa e inclusiva.

## RESULTADOS ESPERADOS

### Evidencias emergentes y transformaciones esperadas

Aunque el proyecto Narrazioni “altre” se encuentra en fase de diseño y validación metodológica, se prevé que su implementación genere evidencias si-

gnificativas sobre el valor educativo y relacional de la narración de cuentos de hadas en la primera infancia. A partir de la literatura científica existente, se espera que la experiencia narrativa tenga efectos positivos en los planos emocional, relacional y lingüístico, especialmente en los primeros años de vida, cuando el pensamiento narrativo comienza a consolidarse como forma de conocimiento (Bruner, 1997). Se anticipa un incremento en la empatía, la cooperación y la curiosidad cognitiva, así como una mejora en el vocabulario y en la capacidad de escucha (Bocci y Franceschelli, 2014; Demetrio, 2005). Se considera que las prácticas de lectura dialógica, los juegos cooperativos y las dramatizaciones favorecerán la creación de un lenguaje compartido que integre palabra, gesto y ritmo (Barca, 2021). En contextos multiculturales, el cuento podría actuar como lenguaje puente, facilitando la participación de niños con diferentes repertorios lingüísticos mediante la dimensión simbólica y ayudando a superar las barreras idiomáticas.

Se espera confirmar el potencial universal de la narración como espacio de identificación afectiva y de construcción cognitiva a través de múltiples lenguajes expresivos (Finazzi y Bonomi, 2021).

### Cambios observables en los niños

El proyecto pretende analizar los posibles efectos de la narración en la primera infancia, centrando la atención en cuatro áreas: empatía, cooperación, curiosidad y lenguaje. En el ámbito emocional, se espera que la escucha compartida de los cuentos ayude a los niños a reconocer y expresar emociones complejas, elaborando miedos, deseos y conflictos simbólicos. Los personajes y situaciones de los relatos podrían funcionar como mediadores que hacen comunicables emociones difíciles de verbalizar (Finazzi y Bonomi, 2021).

En el plano social, se prevé que las actividades cooperativas y el circle time contribuyan al desarrollo de comportamientos prosociales y de colaboración. A través del intercambio narrativo, los niños podrían aprender a respetar turnos, reconocer las aportaciones de los demás y construir historias colectivas. Estas dinámicas favorecerían el sentido de pertenencia y reducirían la competitividad, consolidando la función de la narración como dispositivo de cohesión y reciprocidad (Bocci y Franceschelli, 2014). Desde el punto de vista cognitivo y lingüístico, se espera una ampliación del vocabulario, una mayor comprensión sintáctica y una mejora en la capacidad de anticipación narrativa (Panza, 2015). La repetición de

estructuras y la musicalidad del lenguaje propia de los cuentos podrían fortalecer la memoria verbal y la conciencia fonológica, favoreciendo el desarrollo simbólico del lenguaje.

### Reacciones de los educadores y las familias

Se prevé que los educadores valoren positivamente la propuesta metodológica, reconociendo en la narración un recurso flexible y motivador para promover relaciones educativas más inclusivas. El proyecto aspira a ofrecer a los docentes un espacio para observar a los niños en situaciones de aprendizaje auténtico, donde se integren emoción y cognición. Asimismo, se espera una respuesta favorable por parte de las familias, especialmente en aquellas actividades que promuevan su participación en lecturas compartidas o en la creación de pequeños glosarios bilingües. El modelo busca fortalecer el vínculo entre escuela, familia y comunidad, promoviendo una comunidad educativa participativa (MIUR, 2022). La implicación familiar podría asumir un valor simbólico al reconocer la lengua y la narración como parte del patrimonio cultural del hogar, favoreciendo la continuidad educativa y una ciudadanía intercultural compartida (Grilli, 2018).

### Ejemplos de actividades y dinámicas emergentes

Se espera que, durante la fase experimental, las actividades narrativas generen episodios de cooperación espontánea y expresión creativa. Es probable que los niños propongan gestos, movimientos o representaciones colectivas inspiradas en los relatos, transformando la historia en una experiencia corporal y simbólica compartida. También se anticipa que la reinterpretación de los cuentos mediante el dibujo o la dramatización permita a los niños expresar emociones a través de colores, sonidos o movimientos, revelando procesos de simbolización y sinestesia que integran percepción, emoción y lenguaje (Bruner, 1996; Baldini, 2022). Estos resultados podrían confirmar la función del cuento como lenguaje multimodal que fomenta la empatía y la reflexión sobre la diversidad.

### Dificultades y estrategias de adaptación

Entre los desafíos previstos se encuentra la gestión del tiempo educativo y la necesidad de formación específica para el personal docente. Integrar la narración en la rutina escolar requerirá planificación y un cambio hacia enfoques más dialógicos, donde la

palabra infantil tenga un valor heurístico. Por ello, el proyecto contempla espacios de formación reflexiva y acompañamiento pedagógico, destinados a reforzar el papel del educador como mediador y co-narrador (Demetrio, 2005).

Otro reto anticipado se relaciona con la diversidad lingüística. En grupos multilingües, la comprensión inicial del cuento podría ser parcial; no obstante, se espera que el uso de recursos visuales, gestuales y musicales facilite la participación y la inclusión de todos los niños. La incorporación de glosarios bilingües y dramatizaciones gestuales podría contribuir a mantener la atención y a favorecer la comprensión (Panza, 2015). A pesar de estos desafíos, se prevé que la narración confirme su potencial como dispositivo integrador de lenguaje, emoción y relación. El proyecto aspira a sentar las bases de un modelo pedagógico sostenible y transferible, orientado a promover desde la primera infancia una cultura de la escucha, la reciprocidad y la convivencia intercultural (MIUR, 2022).

## ¿A MANERA DE DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### Interpretación de los resultados esperados

Se prevé que los resultados del proyecto Narrazio ni “altre” confirmen el marco teórico que concibe la narración como una herramienta epistemológica, relacional y simbólica. Desde esta perspectiva, se espera que la narración actúe como un medio educativo integrado, capaz de articular lenguaje, emoción y cultura en una dinámica de construcción compartida de significados.

El pensamiento narrativo, incluso en las primeras etapas del desarrollo, constituye una forma de conocimiento que permite organizar la experiencia de manera coherente y secuencial, ofreciendo al niño un modo de interpretar la realidad y de situarse en ella (Bruner, 1997). Se anticipa que los cuentos de hadas favorezcan la formación del pensamiento simbólico, integrando dimensión cognitiva y afectiva, y promoviendo la capacidad de traducir las emociones en lenguaje. Este proceso refuerza el valor de la narración como instrumento de alfabetización emocional y cognitiva, al facilitar la comprensión de las propias vivencias y de las de los demás (Finazzi y Bonomi, 2021). En términos relacionales, se espera que las actividades narrativas generen formas de participación y cooperación que transformen el grupo en una pequeña comunidad educativa. El relato compartido puede convertirse en un espacio donde se negocian significados y valores,

consolidando la idea de la escuela como lugar de construcción cultural y de intercambio simbólico (Bruner, 1996). Así, el cuento deja de ser un texto estático para convertirse en una práctica social viva, que reinterpreta constantemente la realidad educativa y visibiliza los procesos de aprendizaje y relación. Desde una perspectiva intercultural, el uso de cuentos procedentes de diversas tradiciones podría favorecer una educación en la diversidad, permitiendo a los niños acercarse a universos simbólicos distintos y ampliar su horizonte de comprensión (Grilli, 2018). La exposición a narraciones plurilingües o de contextos no occidentales —como el cuento Kai— puede estimular la empatía cognitiva y la capacidad de descentrarse, reconociendo al otro como portador de perspectivas diferentes.

### Límites e implicaciones del proyecto

El carácter aún proyectual y exploratorio de la investigación representa tanto una limitación como una oportunidad. La ausencia de resultados empíricos definitivos exige prudencia interpretativa, pero ofrece flexibilidad para ajustar el modelo metodológico durante su implementación. Dado su enfoque cualitativo, se prevé que la validación completa del modelo requiera un proceso prolongado de observación, documentación y reflexión colectiva. Entre los desafíos previstos se incluyen la necesidad de formación continua para el personal educativo y la integración efectiva de la narración en la práctica cotidiana, evitando que se reduzca a una actividad lúdica desvinculada del proyecto pedagógico (Demetrio, 2005).

También podrían presentarse dificultades vinculadas al grado de participación familiar o a la gestión de la diversidad lingüística, que pueden generar variaciones en los procesos de implicación. Sin embargo, estas diferencias forman parte inherente de los contextos educativos contemporáneos y constituyen una oportunidad de aprendizaje intercultural, en la medida en que la diversidad se entiende como una fuente de nuevos significados y vínculos (MIUR, 2022). Desde el punto de vista formativo, el proyecto plantea la necesidad de repensar la preparación de docentes y educadores desde un enfoque reflexivo y narrativo. La lectura dialógica y la narración compartida requieren competencias de escucha activa, interpretación y acompañamiento emocional, que fortalecen la dimensión ética y relacional de la práctica docente. En esta línea, la narración no solo se configura como estrategia educativa, sino también como instrumento de desarrollo profesional, al permitir a los educadores

observar e interpretar las dinámicas relacionales del grupo y promover entornos de aprendizaje más inclusivos (Bocci y Franceschelli, 2014). Se espera que la implementación de Narrazioni “altre” contribuya a consolidar un modelo pedagógico centrado en la narración como lenguaje relacional y simbólico, capaz de unir emoción, pensamiento y cultura en una práctica educativa orientada a la inclusión, la participación y la ciudadanía intercultural.

### Perspectivas futuras

La siguiente fase del proyecto contempla la implementación experimental de las actividades en los servicios educativos seleccionados, acompañada de un proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de datos. Los resultados previstos no solo permitirán validar empíricamente el modelo, sino también elaborar guías operativas y materiales de formación dirigidos a educadores y docentes, con el propósito de difundir prácticas narrativas inclusivas y culturalmente sensibles. A medio plazo, el proyecto aspira a consolidar un modelo de educación narrativa intercultural que pueda ser replicado en distintos contextos. Está previsto el desarrollo de un portafolio de cuentos locales y multilingües, elaborado conjuntamente con educadores, familias y comunidades, que reúna relatos de diversas tradiciones acompañados de propuestas didácticas y actividades experienciales orientadas a fomentar la participación y el diálogo. Este archivo narrativo pretende fortalecer la conexión entre educación, cultura y territorio, creando una red de intercambio entre escuelas, servicios infantiles y comunidades locales (MIUR, 2022).

Asimismo, se prevé ampliar la investigación al ámbito de la formación docente, explorando cómo la narración puede utilizarse como metodología reflexiva para analizar la práctica profesional y desarrollar una conciencia intercultural más profunda. Esta línea se enmarca en una concepción pedagógica y psicológica que entiende la narración como espacio de autorreflexión y construcción colectiva de significados (Bruner, 2002). En el conjunto de la investigación, el cuento se perfila como un lenguaje universal y relacional, capaz de unir personas y culturas mediante la expresión simbólica de emociones y valores compartidos. Su fuerza pedagógica radica en la posibilidad de traducir la complejidad de la experiencia humana en formas accesibles a los niños, ofreciendo un medio de encuentro y comprensión mutua. Desde esta perspectiva, la narración no se limita a transmitir conocimientos, sino que construye

vínculos, genera pertenencia y promueve la conciencia de la diversidad como fundamento de la convivencia democrática. El cuento, entendido como acto pedagógico de inclusión, ofrece a niños, educadores y familias la oportunidad de narrarse y reconocerse mutuamente, convirtiendo la experiencia educativa en un proceso continuo de crecimiento compartido. Apostar por una pedagogía de la narración intercultural, apoyada en los aportes de la psicología cultural y en las orientaciones institucionales, constituye una vía fecunda para la escuela contemporánea: una escuela que no solo enseña contenidos, sino que se configura como un espacio de historias, encuentros y humanidad. En este horizonte, el cuento reafirma su potencia educativa y simbólica, erigiéndose en una lengua común de la infancia y en una metáfora viva de la educación entendida como relación, escucha y construcción compartida de mundos posibles (Bruner, 1996; Demetrio, 2005; MIUR, 2022).

### Declaración de edición lingüística asistida por IA

Dado que los autores no son hablantes nativos de español, se recurrió a una herramienta de inteligencia artificial (ChatGPT 5.2) únicamente con fines de revisión lingüística (corrección gramatical, mejora del estilo y adecuación a los límites de extensión). La IA no se utilizó para generar contenido sustantivo ni influyó en el marco teórico, el análisis de datos, la interpretación de los resultados o las conclusiones. Los autores asumen plena responsabilidad intelectual y científica por el manuscrito.

## BIBLIOGRAFIA

- Baldini, M. (2022). Diversi e diversità nella fiaba. La figura del minore dalle fiabe popolari alla fiaba d'autore. In *Civitas educationis – Education, Politics and Culture*. Udine: Mimesis Edizioni, 169–185.
- Barca, A. (2021). Il potere educativo delle favole e delle fiabe per riconoscere, comprendere e affrontare le emozioni. Una ricerca sul campo. *QTimes – Webmagazine*, 45–56. ISSN: 2038-3282
- Bocci, F., & Franceschelli, F. (2014). Raccontarsi nella scuola dell'infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 145–163.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research*

- in *Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676x.2019.1628806>
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. New York, NY: Farrar, Strauss and Giroux.
- Caon, F., Battaglia, S., & Bricchese, A. (2020). *Educazione interculturale in classe: Una prospettiva edulinguistica*. Milano: Sanoma.
- Demetrio, D. (2005). Introduzione. In D. Orbeti, R. Safina, & G. Staccioli (a cura di), *Raccontarsi a scuola. Tecniche di narrazione autobiografica*, 7–12, Roma: Carocci Faber.
- Finazzi, F., & Bonomi, M. (2021). Il valore della fiaba nel passato e nel presente. La fiaba intesa come creazione originata dal connubio tra profondità dell'anima umana e processi universali. *Formazione & Insegnamento*, 19(3), 289–307.
- Giusti, S. (2011). Insegnare la letteratura. In *Atti del Congresso ADI-SD*, 1–6. Roma.
- Grilli, G. (2018). Per un superamento delle “due culture”. I nuovi albi illustrati di divulgazione per l'infanzia e l'intreccio possibile e fecondo tra scienza e arte. *Studi sulla Formazione*, 21(2), 45–59.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Ministero dell'Istruzione – Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità. (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/>
- Panza, C. (2015). Nati per leggere e lettura dialogica: a chi e come. *Quaderni ACP*, 22(2), 95–101.
- Collet-Sabé, J. (2025). Schools as Educational Common Places in an Era of Superdiversity: Policy Debates and Proposals for Citizen Education. *Societies*, 15(9), 240. <https://doi.org/10.3390/soc15090240>
- Papakosma, M. (2023). Concettualizzare la diversità nelle politiche ECEC: implicazioni per il ruolo della scuola materna diversificata in Svezia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(4), 591–606. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2274540>
- UNESCO. (2025a). *Monitoring education rights worldwide: 11th consultation on the 1960 Convention and Recommendation against Discri-*

mination in Education (draft report). Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2025b). *Informe mundial sobre atención y educación de la primera infancia: Construir las bases de la equidad, la calidad y el desarrollo sostenible*. París: UNESCO.
- Hayes, C., Murnan, R., & Bequette, S. (2025). *Family, Culture, and Literacy: Unlocking the Power of Home for Early Literacy Achievement*. *Early Childhood Education Journal*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01986-9>
- Hen, M., Deri, N., & Dolev, N. (2025). Face-to-face vs. screen-based dialogic reading: a comparative study on language skills in preschool children. *Early Child Development and Care*, 195(3), 163–178. <https://doi.org/10.1080/03004430.2025.2465636>
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533–548. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Flannery, J., & Sudduth, M. (2025). *Embracing Multicultural and Multilingual Families: Transforming Education, Empowering Communities*. *The Dialog: A Journal for Inclusive Early Childhood Professionals*, 28(1), 56–61. <https://doi.org/10.55370/thedialog.v28i1.2027>
- Ong, C., & Aryadoust, V. (2023). A review of digital storytelling in language learning in children: methods, design and reliability. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18, 1–25. <https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18011>
- Quintanilla, J. (2025). *Family Engagement and a Rich Home Literacy Environment: The shaping of literacy and language development in early childhood children*. *Community Engagement Student Work*, 140. [https://scholarworks.merrimack.edu/soe\\_student\\_ce/140](https://scholarworks.merrimack.edu/soe_student_ce/140)

### Policy Compliance Statement – Uso di Intelligenza Artificiale

Dichiaro di aver utilizzato DeepL Translate per traduzione di alcune parti dell'*Early Education curriculum* delle Scuole Europee, la traduzione è comunque stata da me rivista e rielaborata.

Dichiaro di non aver utilizzato altri strumenti di Intelligenza Artificiale.

# L'albero delle competenze come dispositivo simbolico-narrativo per la costruzione del sé in chiave UDL nella fascia 3–6 anni

Rosa Sgambelluri e Francesca Placanica

## RIASSUNTO

Questo contributo propone una riformulazione teorico progettuale dell'«albero delle competenze», concepito come dispositivo simbolico narrativo multimodale a supporto della costruzione del sé e della partecipazione nella scuola dell'infanzia (3–6 anni). Collocato nell'orizzonte della pedagogia narrativa e dello Universal Design for Learning (UDL), il dispositivo articola quattro domini – radici (appartenenze), tronco (risorse consolidate), rami (apprendimenti in sviluppo), foglie (proiezioni desiderate), e opera tramite tre meccanismi ipotizzati: metaforizzazione embodied, multimodalità espressiva e documentazione riflessiva. Vengono delineati principi di design, proposizioni verificabili e implicazioni per la progettazione inclusiva, con una sezione metodologica orientata a future indagini osservative e analisi di narrazioni. La trasformazione del registro espositivo – da descrizione laboratoriale a modellizzazione argomentata, mira a rafforzare la leggibilità scientifica del dispositivo e la sua trasferibilità curricolare nel contesto didattico-inclusivo.

**Parole chiave:** scuola dell'infanzia, inclusione, narrazione, metafora, Universal Design for Learning

## ABSTRACT

*This article proposes a theoretical–design reframing of the «competency tree», conceived as a multimodal narrative–symbolic framework to support self-construction and participation in early childhood education (ages 3–6). Situated within narrative pedagogy and Universal Design for Learning (UDL), the framework articulates four domains—roots (belonging/affiliations), trunk (consolidated resources), branches (emergent learning), and leaves (aspirational projections) and is hypothesized to operate through three mechanisms: embodied metaphor-making, expressive multimodality, and reflective documentation. We outline design principles, testable propositions, and implications for inclusive design, along with a methodological section oriented toward future observational inquiries and narrative analyses. The shift in expository register from workshop-style description to argument-driven modelling aims to strengthen the framework's scientific legibility and its curricular transferability within inclusive instructional contexts.*

**Key-words:** early childhood education, inclusion, narrative, metaphor, Universal Design for Learning

## RESUMEN

Este artículo propone una reformulación teórica y de diseño del «árbol de competencias», concebido

come un marco narrativo-simbólico multimodal para apoyar la construcción del yo y la participación en la educación infantil (3-6 años). Enmarcado en la pedagogía narrativa y en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el marco articula cuatro dominios raíces (pertenencias/afiliaciones), tronco (recursos consolidados), ramas (aprendizajes emergentes) y hojas (proyecciones aspiracionales), y se hipotetiza que opera mediante tres mecanismos: metaforización encarnada, multimodalidad expresiva y documentación reflexiva. Se delinearán principios de diseño, proposiciones comprobables e implicaciones para el diseño inclusivo, junto con una sección metodológica orientada a futuras indagaciones observacionales y análisis de narrativas. El desplazamiento del registro expositivo, de una descripción de taller a una modelización argumentada, busca reforzar la legibilidad científica del marco y su transferibilidad curricular en contextos didáctico-inclusivos.

**Palabras clave:** educación infantil, inclusión, narrativa, metáfora, Diseño Universal para el Aprendizaje

## INTRODUZIONE

Fin dalle sue origini, la narrazione (pratica antichissima e presente in tutte le culture) ha rappresentato uno strumento fondamentale attraverso cui l'umanità ha trasmesso saperi, valori, memorie e visioni del mondo (Bruner, 1991; Jedlowski, 2000). Essa non si limita a veicolare informazioni, ma si configura come un dispositivo culturale e cognitivo capace di intrecciare dimensioni emotive, sociali e simboliche, offrendo una chiave condivisa per interpretare la realtà.

In quanto strumento fondamentale di mediazione dell'esperienza, la narrazione permette all'individuo di attribuire significato agli eventi, elaborare il vissuto e costruire progressivamente la propria identità (Restak, 2004), incidendo in modo profondo anche sullo sviluppo cerebrale, al pari dell'esperienza diretta. All'interno di questo orizzonte, la narrazione autobiografica assume un ruolo centrale nei processi di costruzione del sé, poiché consente di rileggere la propria esperienza, dare senso agli eventi e collocarli in una prospettiva temporale che intreccia passato, presente e futuro (Demetrio, 1996; Castigliani, 2013). Le dimensioni della soggettivazione, della presupposizione e della pluralità prospettica (Bion, 1973; Bruner, 1993) si configurano come elementi costitutivi di un processo che si sviluppa attraverso

aperture, discontinuità e ricombinazioni, creando uno spazio privilegiato di emancipazione, esplorazione critica e autoformazione (Contini & Manini, 2007; Nussbaum, 2013).

In questa prospettiva, la scuola dell'infanzia si concretizza come un contesto particolarmente favorevole all'attivazione precoce del potenziale narrativo, grazie alla sua natura simbolica e multimodale. Attraverso storie, giochi simbolici e produzioni grafiche o corporee, i bambini trovano molteplici occasioni per esercitare il pensiero narrativo, che può precedere, accompagnare o persino superare il linguaggio verbale, rendendo l'esperienza accessibile anche ai più piccoli o a chi proviene da realtà linguistiche e culturali diverse. Di conseguenza, l'esperienza narrata si configura non solo come approccio di espressione individuale, ma anche come un artefatto pedagogico inclusivo, capace di accogliere e valorizzare la pluralità dei linguaggi e dei vissuti.

Il presente contributo si colloca in questa prospettiva, proponendo la metafora dell'«albero delle competenze» come dispositivo simbolico-narrativo per i bambini dai 3 ai 6 anni. Radicata nell'immaginario collettivo come archetipo di vita, crescita e trasformazione, la metafora offre una struttura concreta ed evocativa per esplorare l'identità in divenire: le radici rappresentano le appartenenze, il tronco le risorse personali, i rami gli apprendimenti in corso e le foglie i desideri e le prospettive future.

Visto come artefatto pedagogico multimodale, l'albero permette di intrecciare dimensioni narrative individuali e collettive, dando forma a un «bosco inclusivo» in cui ogni storia trova spazio, riconoscimento e risonanza. Qui narrazione, immaginazione simbolica e principi dello Universal Design for Learning (UDL) si fondono, creando una prospettiva educativa capace di promuovere la costruzione del sé, l'inclusione e la valorizzazione delle specificità di ciascuno, all'interno della scuola dell'infanzia.

## NARRAZIONE, METAFORA E COSTRUZIONE DEL SÉ NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Nella scuola dell'infanzia, la *costruzione del sé* rappresenta un processo dinamico e relazionale che prende forma attraverso l'intreccio di esperienze, linguaggi e significati condivisi, sviluppandosi progressivamente nelle interazioni continue tra il bambino, gli adulti, i pari e il contesto educativo, in cui ogni

scambio diventa occasione di apprendimento, di riconoscimento reciproco e di sviluppo dell'identità personale e sociale.

In questo framework, la narrazione si propone come un dispositivo epistemologico e trasformativo, capace di mediare tra esperienza vissuta e conoscenza riflessiva, permettendo al bambino di organizzare il proprio mondo interiore e di riconoscersi come soggetto attivo e pensante (Bruner, 1991; 1993; Bion, 1973).

Raccontare non significa semplicemente riferire eventi, ma implica una rielaborazione simbolica che unisce emozione, pensiero e azione, ponendo le basi di un'identità narrativa in continuo divenire (McAdams, 2001; Jedlowski, 2000). Attraverso la narrazione, i bambini apprendono a strutturare la realtà, a creare connessioni tra vissuti e sentimenti, a riconoscere la propria prospettiva e quella altrui, sviluppando così le prime forme di riflessività ed empatia, essenziali per la costruzione di relazioni significative (Demetrio, 1996; Mortari, 2007). Oltre alla narrazione, la «metafora» costituisce uno strumento educativo e formativo di pari rilievo: un potente mezzo cognitivo capace di trasformare concetti astratti in rappresentazioni concrete, offrendo al bambino la possibilità di rendere visibili e condivisibili emozioni, pensieri e vissuti ancora non pienamente esprimibili attraverso il linguaggio verbale (Lakoff & Johnson, 1980; Gardner, 1993).

In ambito educativo, le metafore favoriscono lo sviluppo precoce della capacità di simbolizzazione e accompagnano il bambino nell'esplorazione e nella rappresentazione di concetti complessi, offrendo attraverso immagini condivise e archetipiche strumenti cognitivi e comunicativi che facilitano la comprensione, la riflessione e l'espressione dei propri vissuti ed esperienze.

La costruzione del sé in età prescolare si configura quindi come un processo narrativo, metaforico e corporeo, in cui linguaggi, emozioni e relazioni sono strettamente interconnessi, dando forma all'esperienza del bambino e sostenendo lo sviluppo della sua identità attraverso l'esplorazione, la comunicazione e l'interazione con gli altri e con l'ambiente educativo (Vygotskij, 1978). L'identità prende forma nel dialogo con l'altro e si sviluppa attraverso pratiche di autorappresentazione, come raccontare, disegnare e mettere in scena, attività che non solo rendono tangibile il percorso di crescita, ma offrono anche strumenti per riflettere sulle esperienze e attribuire senso ai vissuti. Questi momenti formativi

contribuiscono a conferire continuità alla storia personale del bambino, sostenendo la costruzione di un senso coerente di sé nel tempo e favorendo lo sviluppo di consapevolezza emotiva, creatività e autonomia (Gaspari, 2021; Nussbaum, 2013).

Secondo questa prospettiva, narrazione e metafora rappresentano dispositivi privilegiati per promuovere un'educazione inclusiva, poiché consentono a ciascuno di esprimersi attraverso i linguaggi che meglio padroneggia, di partecipare attivamente alla costruzione di significati condivisi e di riconoscersi come parte integrante di una comunità di senso (Rose & Meyer, 2002; Terrusi, 2012).

In sintesi, la cornice teorica che guida la pratica educativa nella scuola dell'infanzia intreccia narrazione, metafora e costruzione del sé in un panorama coerente di formazione e trasformazione, riconoscendo la pluralità dei linguaggi infantili come vie autentiche di conoscenza e di appartenenza. All'interno di questo quadro, l'educazione si delinea come uno spazio di ascolto attento, interpretazione condivisa e cura reciproca, in cui ogni bambino ha la possibilità di esplorare e sviluppare consapevolezza di sé, rafforzare la propria identità e assumere un ruolo attivo nella partecipazione alla vita della comunità educativa (Bruner, 2004; Demetrio, 2003; Mortari, 2017).

## La narrazione come dispositivo epistemologico e trasformativo

Da una prospettiva pedagogica, la narrazione supera il semplice «raccontare» inteso come gesto ornamentale o puramente espressivo, configurandosi come una modalità essenziale di conoscenza, capace di organizzare l'esperienza, mettere in relazione fatti ed emozioni e rendere i significati condivisibili all'interno di un gruppo.

In questa prospettiva, il racconto integra, senza sostituirlo, il pensiero paradigmatico e logico-argomentativo, offrendo una modalità complementare di costruzione del senso che si realizza attraverso trame, personaggi e finalità narrativamente strutturate (Bruner, 1991; 1993; Jedlowski, 2000). Anche sul piano neuro-cognitivo, la narrazione viene descritta come una pratica che modella i nostri assetti mentali con un'efficacia paragonabile a quella dell'esperienza diretta (Restak, 2004), mentre nelle pratiche educative essa si manifesta come un dispositivo non solo rappresentativo ma profondamente trasformativo dell'esperienza vissuta (Petrucco & De Rossi, 2013).

Nei contesti educativi rivolti ai bambini dai 3 ai

6 anni, il pensiero narrativo si attiva precocemente, anche prima che si raggiunga la piena padronanza del linguaggio verbale, sostenendosi su una molteplicità di forme espressive, gesti, ritmi, segni grafici, immagini e parole-chiave, che emergono gradualmente lungo il percorso di crescita.

La letteratura di riferimento (Bruner, 1993) sottolinea come il pensiero narrativo costituisca una specifica modalità cognitiva attraverso cui gli individui strutturano la propria esperienza e regolano l'interazione sociale e la sua funzione essenziale è di tipo connettivo, poiché permette di ordinare gli eventi e attribuire loro una coerenza comunicabile (Kintsch, 1998). Dal punto di vista didattico, questa modalità valorizza la pluralità dei linguaggi espressivi come condizione indispensabile per far emergere il pensiero e renderlo condivisibile, riconoscendo il valore delle diverse forme di comunicazione e simbolizzazione (Petrucco & De Rossi, 2013).

Considerata un dispositivo trasformativo, la narrazione favorisce processi essenziali come la soggettivazione, cioè la consapevolezza di «chi parla» e della propria posizione narrativa, la capacità di costruire coerenza partendo da indizi frammentari, e la pluralità prospettica, che consiste nell'assumere e comprendere il punto di vista dell'altro. Questi processi rappresentano veri e propri nuclei metodologici del lavoro educativo e contribuiscono a favorire un approccio riflessivo e dialogico all'esperienza (Bion, 1973; Bruner, 1993).

In questa prospettiva, narrare non si limita semplicemente a riferire ciò che è accaduto, ma assume una funzione più complessa e dinamica: consiste nel riorganizzare e reinterpretare il vissuto all'interno di un contesto dialogico, in cui significati e prospettive possono essere messi in discussione e rinegoziati. Tale processo di ristrutturazione del senso non solo favorisce una comprensione più profonda dell'esperienza, ma apre anche spazi di trasformazione personale e collettiva, promuovendo cambiamenti interiori e relazionali che arricchiscono l'identità e migliorano le modalità di relazione con sé e con gli altri.

La funzione trasformativa della narrazione appare particolarmente evidente nella sua dimensione autobiografica: il cosiddetto «pensiero autobiografico» e le pratiche del raccontarsi consentono infatti di ripercorrere la propria vicenda personale, di riconoscere continuità e discontinuità, di nominare risorse e desideri, mettendo così in relazione la narrazione con la cura di sé e con forme

di empowerment che valorizzano tanto ciò che si sa fare quanto ciò che si sta apprendendo (Demetrio, 1996; 2003; Jedlowski, 2002). Parallelamente, gli studi sull'identità narrativa dimostrano come le persone diventino in parte ciò che raccontano di sé: la costruzione del sé si realizza attraverso storie che intrecciano passato, presente e futuro, offrendo così una continuità temporale e identitaria (McAdams, 2001; Savickas, 2013; 2014).

Sul piano educativo, questi principi implicano la progettazione di ambienti di apprendimento che orchestrano una pluralità di linguaggi, che offrono interlocutori reali e che prevedono momenti di restituzione e riflessione condivisa. In tale contesto, lo storytelling si configura come una pratica attiva, cooperativa e inclusiva, capace di aumentare la partecipazione, la persistenza nell'apprendimento e la comprensione di eventi e fenomeni complessi (Petrucco & De Rossi, 2013).

In sintesi, la narrazione svolge un duplice ruolo essenziale: da un lato, costituisce un'epistemologia pratica, cioè una modalità di conoscenza e interpretazione del mondo; dall'altro, si configura come metodo formativo, un mezzo per trasformare se stessi e la propria esperienza. Nella scuola dell'infanzia questo ruolo è particolarmente rilevante, poiché valorizza la pluralità dei canali espressivi e comunicativi e riconosce le forme pre- e para-verbali come strumenti pienamente validi per la costruzione di significato e lo sviluppo del pensiero narrativo.

### **Il valore delle metafore nell'educazione: l'albero come archetipo**

Nel contesto educativo, le metafore (Egan, 1989; Cunti & Priore, 2008) devono essere considerate strumenti cognitivi essenziali, in grado di facilitare la comprensione di concetti astratti e di aiutare il bambino a collegare ciò che percepisce e sente con ciò che non è ancora in grado di esprimere verbalmente (Bruner, 1993; Demetrio, 1996).

La ricerca sul pensiero metaforico dimostra che il modo in cui comprendiamo e agiamo nel mondo è profondamente strutturato da mappe metaforiche che modellano la nostra esperienza quotidiana (Lakoff & Johnson, 1980). Per questo motivo, in ambito pedagogico, le metafore fungono da vere e proprie interfacce di significato: ampliano l'accessibilità ai concetti, stimolano l'immaginazione e la memoria, e aprono nuovi spazi narrativi, risultando particolarmente efficaci anche quando il linguaggio verbale è ancora in fase di sviluppo, come avviene tra

i 3 e i 6 anni.

Tra le immagini simboliche più ricorrenti, l'albero riveste un ruolo centrale grazie alla sua forza evocativa di vita, crescita, trasformazione e collegamento tra radici profonde e cielo. La sua struttura semplice ma ricca di significato, radici, tronco, rami e foglie, offre una grammatica simbolica che può sostenere la rappresentazione delle diverse dimensioni dell'identità in formazione.

Nel contesto educativo, le radici simboleggiano appartenenze e legami, il tronco rappresenta le risorse e le competenze consolidate, i rami indicano le aree di crescita, mentre le foglie esprimono desideri e prospettive future. Questa metafora non impone schemi rigidi, ma si offre come un quadro flessibile, capace di accompagnare narrazioni individuali e collettive, lasciando sempre aperta la possibilità di rielaborazioni creative.

L'efficacia dell'albero come strumento simbolico-narrativo deriva dal suo duplice carattere: concreto, poiché può essere disegnato, toccato e vissuto corporeamente, e aperto all'accoglienza di segni diversi, immagini, gesti, parole e suoni, una natura multimodale che permette a ciascun bambino di accedere al senso attraverso modalità differenti, mostrando, rappresentando e mettendo in scena esperienze in linea con i principi dello Universal Design for Learning, che promuovono molteplici opzioni di rappresentazione, espressione e coinvolgimento. In questo modo, l'albero diventa un mediatore che traduce i principi inclusivi dello Universal Design for Learning in pratiche educative concrete, garantendo accessibilità e partecipazione per tutti.

La metafora dell'albero assume un'importanza interculturale significativa, poiché è un'immagine condivisa e facilmente riconoscibile in molte culture, capace di fungere da linguaggio ponte in gruppi eterogenei. Quando ogni bambino costruisce il proprio albero personale, la condivisione collettiva si trasforma in un «bosco» simbolico in cui le storie individuali si intrecciano e si riconoscono a vicenda, un passaggio che va oltre il semplice valore estetico per diventare una concreta espressione di appartenenza e reciproco riconoscimento, capace di trasformare la vita del gruppo rendendo pubbliche e condivise le narrazioni del sé all'interno di un contesto comune.

In conclusione, l'integrazione della metafora dell'albero all'interno di una progettazione curricolare organica e coerente permette di superare il rischio di ridurla a una semplice esperienza progettuale, conferendo all'artefatto un valore pedagogico

duraturo: esso diventa così uno strumento capace di documentare i progressi, di collegare le produzioni ai campi di esperienza e agli obiettivi formativi, e di sostenere processi di apprendimento significativi e integrati nel tempo.

In questa prospettiva, la metafora si configura come una struttura generativa che integra gioco, corpo e linguaggi espressivi, orientata in modo chiaro all'inclusione: ciò che il bambino esprime attraverso radici, tronco, rami e foglie diventa così la base per raccontarsi, per essere ascoltato e per partecipare pienamente e attivamente alla vita del gruppo.

### **Narrazione *embodied* e multimodale nei servizi educativi 3-6**

La scuola dell'infanzia italiana, in linea con le Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 (D.M. 254/2012) e con il documento di accompagnamento «Indicazioni Nazionali e nuovi scenari» (2018), valorizza l'idea che i bambini apprendano e costruiscano la propria identità attraverso una pluralità di linguaggi, esperienze e contesti. I cinque campi di esperienza, Il sé e l'altro; Il corpo e il movimento; I discorsi e le parole; Immagini, suoni e colori; La conoscenza del mondo, offrono una cornice entro cui le pratiche narrative possono innestarsi per sostenere uno sviluppo integrale, relazionale e culturale.

In questo framework narrare non si limita al solo uso della parola, perché nella fascia 3-6 anni la narrazione è multimodale e profondamente incarnata, con i bambini che raccontano e si raccontano attraverso il corpo, i gesti, le posture, il movimento nello spazio, i segni grafici e le immagini, la voce, i suoni, i rumori e gli oggetti simbolici, trasformando azione, immagine e voce in vie equivalenti per dare forma all'esperienza e renderla condivisibile anche quando la competenza linguistica è ancora in fase di sviluppo.

Questo approccio dialoga con il paradigma dello Universal Design for Learning, che invita a progettare ambienti flessibili e inclusivi offrendo opzioni multiple di rappresentazione, azione/espressione e coinvolgimento, e si traduce nella quotidianità dei servizi 3-6 nella creazione di contesti in cui ciascun bambino possa accedere al significato e partecipare attraverso i linguaggi che padroneggia, senza essere vincolato a un unico canale espressivo. In tal senso, la narrazione multimodale funziona da ponte tra i campi di esperienza, favorendo il riconoscimento e l'appartenenza nel campo «Il sé e l'altro», restituendo dignità al linguaggio del corpo

in «Il corpo e il movimento», sostenendo il lessico e la simbolizzazione verbale in «I discorsi e le parole», alimentando creatività e produzione estetica in «Immagini, suoni e colori» e collegando esperienze concrete e rappresentazioni interpretative in «La conoscenza del mondo».

Operativamente, ciò si traduce in ambienti progettati in modo integrato più che in attività isolate: atelier e angoli che favoriscono il mostrare, rappresentare e mettere in scena; materiali multisensoriali (naturali e digitali leggeri) che ampliano le possibilità espressive; momenti di restituzione (esposizioni, riascolti, «messa in comune») che trasformano le tracce in memoria condivisa del gruppo. Questa gestione favorisce la partecipazione e la continuità, riduce le barriere comunicative e rende visibile il contributo di ciascuno, in linea con i principi UDL.

Ne deriva che la narrazione embodied e multimodale non è un «di più» opzionale, ma un orizzonte metodologico che attraversa la progettazione educativa dell'infanzia: un modo di abitare il curricolo che risponde alla variabilità dei bambini e promuove coinvolgimento e senso, come mostrano anche le riflessioni didattiche sulla narrazione e sul digital storytelling quali contesti attivi, cooperativi e autentici.

### **Narrazione e inclusione**

In ambito pedagogico, l'inclusione si configura come un principio progettuale imprescindibile, volto a creare condizioni che consentano a ogni bambino di accedere ai significati, esprimersi liberamente e partecipare pienamente alla vita del gruppo.

In questo scenario la narrazione si configura come un dispositivo ermeneutico e trasformativo, capace di aprire spazi simbolici di incontro con l'alterità e di sostenere la rielaborazione e la riprogettazione dei vissuti, contribuendo così al benessere individuale e collettivo (Bruner, 2004; Gaspari, 2008, 2021; Mortari, 2007). Progettare per l'inclusione significa adottare i principi dello Universal Design for Learning, moltiplicando le modalità di rappresentazione, azione/espressione e coinvolgimento per rispondere in modo efficace alla diversità dei bisogni.

Gli artefatti narrativi multimodali, dagli albi illustrati accessibili (Sgambelluri et al., 2025) al nostro «albero delle competenze», si configurano come interfacce inclusive: il linguaggio delle immagini e delle storie stimola consapevolezza emotiva, empatia e partecipazione, abbattendo le barriere linguistiche e cognitive e rendendo accessibili anche esperienze

complesse (Rose & Meyer, 2002; Terrusi, 2012).

L'inclusione assume inoltre una valenza di empowerment, offrendo la possibilità di progettare la propria vita ed esercitare autodeterminazione, e in questo senso la prospettiva del Life Designing si intreccia con la narrazione autobiografica, poiché raccontarsi consente di integrare continuità e cambiamento, orientarsi verso futuri possibili e sviluppare competenze decisionali (Savickas et al., 2009; Wehmeyer, 2007; Nussbaum, 2013). Nella fascia 3-6 anni, questo processo si manifesta attraverso tracce plurilinguistiche, gesti, immagini, parole emergenti, che, se accolte e restituite in forma accessibile, alimentano il senso di appartenenza e il benessere (Bruner, 2004; Gaspari, 2021).

Da ciò deriva un compito di regia per i contesti educativi, che consiste nel passare da un approccio di semplice adattamento a una vera e propria progettazione inclusiva fin dall'inizio, scegliendo storie e dispositivi capaci di rappresentare la diversità senza ricorrere a stereotipi, curando documentazione e restituzioni come memoria condivisa e predisponendo accorgimenti di accessibilità, supporti visivi e audio, CAA e materiali multisensoriali in grado di arricchire l'esperienza di tutti e non solo di alcuni (Canevaro, 2018; Gaspari, 2021; Rose & Meyer, 2002).

In questa prospettiva la narrazione diventa un ponte tra differenze e partecipazione, orientando la vita quotidiana verso una qualità educativa fondata sul riconoscimento, sulla dignità e sulle opportunità di crescita per ciascuno. Essa favorisce inoltre lo sviluppo di competenze relazionali ed emotive, poiché raccontare e ascoltare storie permette di mettersi nei panni dell'altro e riconoscere punti di vista differenti, mentre la progettazione inclusiva sostiene la creatività e la partecipazione attiva, incoraggiando tutti i bambini a esprimersi attraverso molteplici canali comunicativi e a costruire significati condivisi all'interno del gruppo.

### **Dialogo con la letteratura internazionale e collocazione del dispositivo**

Il framework dello Universal Design for Learning (UDL) nasce nel dibattito internazionale sull'accessibilità curricolare e viene formalizzato dal Center for Applied Special Technology (CAST) attraverso linee guida orientate alla progettazione proattiva di ambienti flessibili, capaci di rispondere alla specificità degli studenti mediante opzioni multiple di rappresentazione, azione/espressione e coinvolgimento

(CAST, 2011; 2018). In questa prospettiva, l'attenzione si sposta dall'adattamento «a posteriori» del singolo alla costruzione intenzionale di contesti che riducono le barriere e ampliano le opportunità di partecipazione per tutti.

La letteratura internazionale più recente interpreta lo UDL non solo come cornice teorica per l'accessibilità, ma come leva per lo sviluppo di agency, autodeterminazione e partecipazione autentica. Le revisioni sistematiche condotte in ambito educativo (Rao et al., 2014; Sgambelluri & Placanica, 2025) evidenziano ricorrenze significative in termini di autonomia, autoefficacia e coinvolgimento quando le pratiche UDL sono sostenute da routine di scelta, feedback formativi e dispositivi che riconoscono lo studente come co-autore del proprio percorso. Al tempo stesso, tali studi richiamano la necessità della formazione docente, di implementazioni sostenibili e di ricerche longitudinali e comparabili, soprattutto nella fascia 3-6 anni, dove gli studi risultano ancora limitati e spesso focalizzati su interventi puntuali più che su artefatti narrativi integrati.

Sul versante della prima infanzia, il dibattito internazionale sulla documentazione pedagogica e sulla valutazione formativa in chiave narrativa offre ulteriori ancoraggi teorici. Le Learning Stories (Carr, 2001; Carr & Lee, 2012) propongono una documentazione orientata all'attitudine all'apprendimento e alla costruzione di identità, mentre la tradizione della pedagogical documentation (Rinaldi, 2021) sottolinea la co-costruzione di significati tra bambini e adulti, rendendo visibile il pensiero e valorizzando la pluralità dei linguaggi. Parallelamente, la letteratura sulla multimodalità e sull'embodied learning (Kress, 2009; Flewitt, 2011) evidenzia come i bambini costruiscano senso attraverso un intreccio di linguaggi corporei, grafici, sonori e simbolici, offrendo un terreno fertile per dispositivi narrativi inclusivi.

In questo quadro, l'«albero delle competenze» può essere collocato come un artefatto simbolico-narrativo che integra i principi dello UDL con le prospettive internazionali sulla documentazione narrativa e sulla multimodalità. La metafora arborea in un'ottica di narrazione autobiografica diventa uno spazio di scelta, di espressione plurilinguistica e di riconoscimento reciproco, sostenendo processi di agency e costruzione del sé in età prescolare. Il dispositivo risponde inoltre ad alcune criticità evidenziate dalla letteratura, in particolare la necessità di strumenti osservativi sostenibili e di pratiche che

rendano visibili i processi, non solo i prodotti, offrendo una routine documentativa che intreccia narrazione, multimodalità e partecipazione. In tal modo, l'albero si inserisce nel dibattito internazionale su accessibilità, identità e partecipazione, contribuendo a esplorare come artefatti simbolici possano sostenere la progettazione inclusiva nella fascia 3-6 anni.

### **PROPOSTA OPERATIVA: «IO E IL MIO ALBERO DELLE COMPETENZE»**

La proposta didattica dal titolo «Io e il mio albero delle competenze» è concepita per la scuola dell'infanzia (3-6 anni) e assume la narrazione come dispositivo formativo per la costruzione del sé, in dialogo con lo Universal Design for Learning e con l'orizzonte dell'orientamento precoce. La metafora arborea svolge la funzione di organizzatore semantico condiviso: le radici rimandano alle appartenenze e alle risorse; il tronco rappresenta abilità e interessi in uso; i rami e i germogli indicano le competenze in crescita; le foglie e i frutti aprono ai desideri e ai progetti possibili. In questa prospettiva, l'idea progettuale mira a incrementare partecipazione, iniziativa e consapevolezza narrativa, rendendo visibili processi e progressi attraverso tracce multimodali che rispettano la pluralità dei linguaggi infantili.

Il dispositivo viene integrato nelle routine ordinarie della sezione (cerchio, laboratori, angoli), senza richiedere settaggi specialistici. La durata consigliata è di cinque-sei incontri di 30-45 minuti distribuiti su quattro-sei settimane, con micro-attività interstiziali per mantenere viva la continuità esperienziale. I materiali sono essenziali e a basso costo: sagome e cartellonistica, cartoncini, sticker o pittogrammi, elementi naturali, pennarelli; opzionale una light box per esplorazioni tattili e luminose. La scelta dei canali espressivi resta intenzionalmente aperta—parola, gesto, segno grafico, suono, manipolazione, così da attivare i tre principi UDL in forma concreta, moltiplicando le vie di rappresentazione, le possibilità di azione/espressione e le condizioni per un coinvolgimento autentico.

L'avvio presenta l'albero come mappa di sé, mediante una breve narrazione o l'osservazione di immagini di alberi reali, e conduce a una prima raccolta di parole-chiave e segni esplorativi per costruire un lessico comune non stereotipato. Si prosegue con la costruzione dell'albero personale: le radici vengono popolate da simboli delle risorse e dei legami significativi; il tronco da abilità e interessi riconosciuti come «in uso»; i rami, progressivamente,

da apprendimenti in corso nominati con frame accessibili («Sto imparando a...»); le foglie e i germogli accolgono desideri e intenzioni proiettate in un prossimo raggiungibile («Questa settimana vorrei provare a...»). Il passaggio dall'individuale al collettivo avviene con l'allestimento del bosco di sezione: gli alberi personali, esposti in un pannello

comune, entrano in dialogo attraverso etichette, connessioni e parole-ancora negoziate in cerchio. In tal modo, la pluralità dei percorsi personali diventa patrimonio condiviso e occasione di riconoscimento reciproco, con ricadute sulla coesione del gruppo e sulla qualità dei climi partecipativi.

Incontro	Obiettivo	Attività (bambini)	Azioni dell'adulto	Scelte offerte (UDL)	Tracce/Evidenze	Durata
1	Lessico condiviso	Ascolto storia/immagini; segni esplorativi in cerchio	Modella parole-ancora; facilita collegamenti	Postura/posizione; tipo di segno (gesto/disegno/parola)	Parole-chiave; foglio comune	30'
2	Radici & tronco	Selezione pittogrammi; costruzione tronco; micro-narrazioni	Feedback descrittivo; esempi non prescrittivi	Materiali (collage/disegno); supporti iconici	Foto lavori; clip audio 10-20"	40'
3	Rami in crescita	Aggiunta rami «sto imparando...»	Scaffolding linguistico/iconico; rituali	Modalità: parlare, indicare, registrare, disegnare	Etichette rami; audio	40'
4	Foglie/desideri	Foglie «questa settimana vorrei...»; <i>think-pair-share</i>	Legittima pause e tempi; rilancia domande	Tempi elastici; scelta strumenti	Foglie con simboli; note	40'
5	Il bosco	Allestimento pannello; negoziazione etichette	Facilita connessioni; valorizza contributi	Scelta posizione; etichette	Pannello; mappa parole	45'
6	Riflessione & rilanci	Selezione evidenze; riascolto; «prima/adesso/prossimo»	Sintesi; propone rilanci leggeri	Canale di restituzione (parola/disegno/audio)	Portfolio aggiornato	30-40'

Tab.1 - Progettazione didattica

La progettazione si fonda su un principio di didattica universale secondo cui le opzioni didattiche sono predisposte per tutti senza tracciare percorsi paralleli o «speciali», assumendo la variabilità inter- e intra-individuale come norma progettuale in linea con la logica dello UDL (tabella 2). Fin dall'inizio si offrono molteplici vie di accesso, senso e risposta: supporti iconici e visual schedule coesistono con parola e materiali manipolativi; i tempi sono elastici con finestre di scelta e pause legittimate; lo spazio include zone di calma e di intensità; gli strumenti variano per peso, dimensione e modalità d'uso; starter linguistici e tavole di scelta sono disponibili a chiunque ne benefici. Questi elementi non costituiscono adattamenti successivi, ma fanno parte integrante dell'ambiente di apprendimento progettato fin dall'inizio per ridurre le barriere, ampliare le opportunità di partecipazione e promuovere

l'agency di tutti, valorizzando le diverse modalità di espressione e coinvolgimento.

La valutazione, coerente con l'impianto inclusivo, è formativa, continua e descrittiva e non mira a certificare, ma a sostenere riflessività e autoregolazione, con l'insegnante che osserva attentamente e in modo sistematico la partecipazione sostenuta, l'iniziativa, intesa come capacità di avvio e di rilancio, l'uso intenzionale di più codici comunicativi e la crescente specificità delle enunciazioni metacognitive, raccogliendo le evidenze in un portfolio leggero composto da fotoregistri, campioni grafici, brevi clip audio e note essenziali, mentre il pannello del bosco funge da memoria pubblica di sezione e periodici momenti di riascolto e rilettura consentono di verbalizzare in forma semplice il passaggio dal «prima» all'«adesso», mantenendo

uno sguardo prospettico sul «prossimo possibile». Allo stesso tempo, il coinvolgimento delle famiglie avviene in modo non invasivo attraverso la raccolta di elementi naturali, la condivisione di una parola sulle «radici» e l'eventuale partecipazione a letture

nel bosco, mentre l'apertura al territorio può tradursi in passeggiate nei parchi o nella cura di un albero di sezione, consolidando il legame tra esperienza scolastica, comunità e ambiente.

Focal point UDL	Barriera tipica	Opzioni di progettazione universale	Esempi di risorse/materiali
Accesso	Carico linguistico del racconto	Narrazione con immagini, pittogrammi, gesti; parole-ancora visibili	Kamishibai; tavole di scelta; visual schedule
Senso	Astrazione della metafora	Ancoraggi sensoriali e iconici; esempi/controesempi	Foglie/corteccia vere; foto di alberi
Risposta	Unico canale espressivo	Scelta tra disegno, collage, assemblaggio, audio	Sagome; cartoncini; elementi naturali; registratore
Autoregolazione	Tempi uniformi	Finestre di scelta; tempi elastici; spazi di calma	Timer visivo; angolo quiete; tappetini
Metacognizione	Linguaggio meta poco accessibile	Starter inclusivi: «so», «sto imparando», «vorrei» + icone	Bacheca frasi; etichette simboliche

Tab. 2 - Progettazione in chiave UDL

Criterio	0	1	2
Partecipazione	Attenzione intermittente; si allontana dal compito	Partecipa con guida; rientra su sollecito	Partecipazione sostenuta; condivide in cerchio
Iniziativa	Avvio solo su richiesta	Avvio con prompt; mantiene per breve	Avvio autonomo; rilancia idee/soluzioni
Espressione multimodale	Un solo codice su guida	Combina 2 codici con supporto	Combina più codici in modo intenzionale
Consapevolezza narrativa	Etichette generiche («mi piace»)	«Sto imparando...» con esempio semplice	Enuncia processi/progressi con esempi specifici
Interazione prosociale	Attende il turno con fatica	Alternanza guidata	Sostiene pari; propone connessioni nel «bosco»

Tab. 3 - Indicatori di valutazione

Sotto il profilo etico, la proposta didattica presa in considerazione, prevede consenso informato per eventuali riprese e registrazioni, attenzione alla selezione di simboli e immagini culturalmente sensibili, anonimizzazione nelle eventuali restituzioni esterne e libertà di astenersi da specifiche attività con proposte equivalenti. In termini di qualità, la sostenibilità è garantita dall'aderenza alle routine ordinarie, dalla chiarezza dei criteri osservativi, dalla coerenza metaforica tra lessico e materiali e dalla

tracciabilità offerta dal portfolio e dalle restituzioni in cerchio. La proposta non presenta dati empirici, ma offre un quadro applicativo attivabile e trasferibile che potrà essere oggetto, in successive indagini leggere, di verifiche di fattibilità e accettabilità, mantenendo fermo il baricentro formativo e non invasivo qui assunto. In questa ottica, la proposta didattica dell'albero delle competenze non è un semplice laboratorio tematico, bensì un dispositivo narrativo-curricolare che intreccia costruzione del

sé e appartenenza, dando forma didattica a un'idea di inclusione come pratica ordinaria, dialogica e multimodale.

### Limiti, implicazioni e sviluppi futuri

La proposta qui presentata ha natura concettuale e non riporta evidenze empiriche: ciò costituisce un limite deliberato che impone cautela nell'inferire effetti su partecipazione, iniziativa e consapevolezza narrativa. La metafora arborea, pur funzionale come organizzatore semantico, può risultare culturalmente marcata o non immediatamente significativa per tutti; per questo andrebbe trattata come ipotesi di lavoro negoziabile, ammettendo equivalenti simbolici (p.es. «mappa», «costellazione») senza rigidità curricolare. Un ulteriore rischio è la reificazione del prodotto (l'albero) a scapito del processo: la valorizzazione di portfolio, verbalizzazioni brevi e restituzioni in cerchio serve precisamente a spostare l'attenzione sui percorsi e non sull'estetica dell'elaborato.

Sul piano operativo, la documentazione, anche se leggera, comporta un carico organizzativo: per contenere tale aspetto, si raccomandano routine stabili, finestre di scelta e strumenti essenziali evitando tassonomie eccessive. La fedeltà d'implementazione può variare tra sezioni: l'uso di parole-ancora, rituali prevedibili e criteri osservativi chiari (partecipazione, iniziativa, multimodalità, consapevolezza narrativa) contribuisce a mantenere coerenza pur nella legittima variabilità contestuale. Restano infine questioni etiche: consenso informato per eventuali registrazioni, anonimizzazione nelle condivisioni, attenzione a simboli e immagini culturalmente sensibili, diritto a opzioni equivalenti senza stigma.

In prospettiva, sarà utile esplorare la trasferibilità in età diverse e in quadri culturali plurali, nonché l'integrazione con pratiche di comunicazione aumentativa e alternativa quando opportuno. Un secondo passo riguarderà l'analisi tematico-narrativa delle verbalizzazioni («so fare... / sto imparando... / vorrei...») come proxy della crescita di agency e della costruzione di significato condiviso. Tali sviluppi permetteranno di consolidare il profilo della proposta progettuale come dispositivo curricolare in progettazione universale, sostenibile e tracciabile, mantenendo il baricentro su inclusione ordinaria, dialogo e multimodalità.

### CONCLUSIONI

La proposta didattica dell'«albero delle competenze», pur rappresentando un significativo tentativo di

tradurre in pratica i principi della narrazione e dello Universal Design for Learning, solleva importanti questioni pedagogiche e metodologiche, mettendo in evidenza la necessità di preservare spontaneità e creatività nei bambini, evitando che la dimensione simbolica e autobiografica venga rigidamente strutturata.

L'utilizzo di una metafora organizzata come dispositivo curricolare richiede un equilibrio delicato tra intenzionalità educativa e libertà espressiva, affinché il processo mantenga la sua autentica valenza formativa. Il valore pedagogico della proposta risiede nella sua capacità di restare aperta, flessibile e dialogica, accogliendo interpretazioni, ipotesi e narrazioni dei bambini come elementi centrali del processo di apprendimento.

In questa prospettiva, la sfida principale consiste nel trasformare la metafora in un ambiente di apprendimento autenticamente dialogico, in cui i simboli non vengano semplicemente trasmessi dall'insegnante, ma co-costruiti insieme ai bambini attraverso esperienza e interazione. Concepite in questo modo, le attività dell'«albero delle competenze» invitano a considerare la progettazione educativo-didattica come un'architettura di opportunità aperte, capace di valorizzare le esperienze, le interpretazioni e la creatività degli allievi, favorendo un apprendimento inclusivo e partecipativo.

L'applicazione dei principi dello Universal Design for Learning costituisce uno degli elementi più innovativi e coerenti dell'attività didattica progettuale, ma rappresenta anche una sfida rilevante per la professionalità docente. Progettare secondo un approccio universale significa assumere un paradigma epistemologico che riconosce la differenza come caratteristica intrinseca e originaria dell'esperienza umana e richiede una postura educativa, etica e politica in grado di promuovere pari opportunità di partecipazione, riconoscimento e valorizzazione di ciascun bambino.

In questo contesto, l'albero delle competenze diventa un'occasione per ripensare la scuola dell'infanzia come comunità educante, capace di favorire partecipazione, riconoscimento reciproco e valorizzazione delle diverse specificità, restituendo all'inclusione il suo pieno valore trasformativo e non semplicemente adattivo.

La narrazione, in questa ottica, rappresenta una forma di pensiero che guida la conoscenza di sé e del mondo, e la sua sfida principale consiste nel preservare il carattere processuale, corporeo e dialogico del racconto, valorizzando la pluralità dei linguaggi

senza ridurli forzatamente a risultati osservabili o misurabili. In questo modo, la metafora dell'albero, con la sua forza archetipica e interculturale, assume un valore euristico che supera la pratica didattica, richiamando a una visione ecologica della crescita e della formazione, in cui l'identità si costruisce nell'intreccio continuo tra radici e aperture, appartenenze e trasformazioni.

Riletta attraverso questa lente, la scuola dell'infanzia si configura come una comunità narrativa inclusiva, in cui la diversità diventa risorsa e la narrazione si fa pratica di cittadinanza, permettendo di riconoscere sé e l'altro all'interno di un orizzonte condiviso di senso.

Secondo questa visione, l'albero delle competenze va oltre la semplice funzione di dispositivo didattico e si configura come una vera e propria metafora del compito pedagogico: esso accompagna ogni bambino nella costruzione di una storia che possa essere detta, ascoltata e riconosciuta, inserita in un ecosistema educativo fondato sulla relazione, sulla pluralità e sulla possibilità di crescere insieme.

### BIBLIOGRAFIA

- Bion, W. R. (1973). *Learning from experience*. Heinemann.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Bruner, J. (1993). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). *La cultura dell'educazione*. Il Mulino.
- Canevaro, A. (2018). *Fuori dai margini: superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Paul Chapman.
- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. London: SAGE.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author.
- Castigliani, M. (2013). La narrazione e la costruzione del Sé. In M. De Rossi & C. Petrucco (a cura di), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione* (pp. 31–44). Carocci.
- Contini, M., & Manini, M. (2007). *La cura in educazione tra famiglia e servizi*. Carocci.
- Cunti, A., & Priore, A. (2008). Aiutami a scegliere. *Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1996). *Il gioco della vita. Kit autobiografico per ripensarsi*. Guerini.
- Demetrio, D. (2003). *Manuale di autobiografia e scrittura di sé*. Carocci.
- Egan, K. (1989). *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. University of Chicago Press.
- Flewitt, R. (2011). Bringing ethnography to a multimodal investigation of early literacy in a digital age. *Qualitative Research*, 11(3), 293–310.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed.). Basic Books.
- Gaspari, P. (2008). Narrazione e diversità. *L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale* (Vol. 9, pp. 1–312). Anicia.
- Gaspari, P. (2021). *Costruire il sé a scuola: pratiche narrative e creative*. FrancoAngeli.
- Jedlowski, P. (2000). *La costruzione sociale dell'identità*. Carocci.
- Jedlowski, P. (2002). *Memoria, esperienza e modernità: memorie e società nel XX secolo* (Vol. 159). FrancoAngeli.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University press.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (D.M. 254/2012).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
- Mortari, L. (2007). *La riflessività: teoria e pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press.
- Petrucco, C., & De Rossi, M. (2013). *Narrazione e apprendimento*. Carocci.
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on Universal Design for Learning from 2002 to 2010. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153–166.

- Restak, R. (2004). *The new brain: How the modern age is rewiring your mind*. Rodale.
- Rinaldi, C. (2021). In *Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367854539>
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Wiley.
- Savickas, M. L. (2014). *Life-design counseling manual*. Author.
- Sgambelluri, R., De Domenico, M. G., & Placanica, F. (2025). Narrare per includere e generare benessere: Gli albi illustrati tra Universal Design for Learning e Life Designing. *Medical Humanities & Medicina Narrativa-MHMN*, 10(1), 175-190.
- Sgambelluri, R., & Placanica, F. (2025). Universal design for learning and self-determination. A systematic review on educational practices for students with disabilities. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 9(1).
- Terrusi, S. (2012). *Metafora e apprendimento inclusivo*. FrancoAngeli.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. Guilford Press.

si è limitato alle fasi di traduzione e revisione finale; la struttura argomentativa e i contenuti scientifici del contributo sono stati sviluppati autonomamente dagli autori, che hanno verificato e, ove necessario, rielaborato criticamente tutti gli output dell'IA.

---

### Policy Compliance Statement – Uso di Intelligenza Artificiale

Gli autori dichiarano di aver utilizzato lo strumento di IA ChatGPT esclusivamente per: (a) la traduzione in inglese e spagnolo dell'abstract e delle parole chiave; (b) la revisione linguistico-stilistica della versione finale del manoscritto. L'impiego di IA

# Autobiographical Narrative as a tool for Emotional Awareness and Educational Care

Valeria Vadalà  
Pegaso University - ITALY

Giuseppina Esposito  
Suor Orsola Benincasa University - ITALY

## ABSTRACT

In contemporary society, marked by the loss of oral traditions and the pervasive digitalization of relationships, autobiographical narrative emerges as a pedagogical and epistemological device capable of reactivating memory (Le Goff, 2024) and fostering reflection on one's personal and professional identity.

In particular, autobiographical storytelling enables individuals to reorganize their experience temporally, attributing meaning to events and developing emotional awareness and self-reflective capacities.

In both initial and in-service training of early childhood teachers, it is therefore essential to enhance the formative potential of autobiographical narrative as an educational practice oriented toward self-care, emotional awareness, and the development of reflective and relational competencies.

From this perspective, the contribution is situated within the framework of narrative pedagogy and aims to offer a theoretical reflection on the formative value of autobiography in early childhood teacher education pathways.<sup>1</sup>

1. Valeria Vadalà is the author of the paper. She wrote the Sect. 1 "Introduction", the Sect. 2 "Theoretical Framework: Autobiographical Narration and Identity Construction"; the Sect. 5 "Pedagogical and Educational Implications" and the Sect.

**Key-words:** Narrative; Autobiographical novel; Emotional awareness; Educational care; Experiential education

## INTRODUCTION

*That desire to write has deep roots and arises from long and fascinating readings which, beginning in childhood, have allowed increasingly aware and articulated forms of writing to flourish. Forms of writing that possess the power to foster metacognitive competence. Forms of writing that have encouraged the development of introspective abilities, expressed through fluent, almost musical discourse. (Frauenfelder, 2012).*

In today's social context, children, from early childhood onward, are increasingly less exposed to oral traditions and narrative practices, essential tools for fostering personal reflection and supporting the development of a conscious identity.

From this perspective, autobiographical narrative

6 "Conclusion".

Giuseppina Esposito is the co-author of the paper. She wrote the Sect. 3 "Autobiographical Memories and Environmental Past" and the Sect. 4 "Autobiographical Approach and Narrative Thinking".

takes shape as a privileged device that enables individuals to reorganize their experience, attribute meaning to events and develop self-reflective and emotional competencies.

In particular, within initial and in-service training pathways for early childhood teachers, autobiographical narrative can represent a pedagogical tool capable of integrating the personal and professional dimensions. Through self-narration, students can gain awareness of their personal and educational trajectories, explore emotions and motivations, and develop observation and interpretative skills useful for educational practice. This contribution therefore aims to provide a theoretical reflection on the educational function of autobiographical narrative, analyzing its epistemological and pedagogical foundations and outlining its pedagogical and formative implications.

The proposed reflection is thus situated on a theoretical and interpretative level and seeks to delineate a conceptual framework useful for future research and educational experimentation in the field of early childhood teacher education.

## **THEORETICAL FRAMEWORK: AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE AND IDENTITY CONSTRUCTION**

Narration represents one of the fundamental ways through which human beings attribute meaning to reality, organize experience and construct knowledge.

Within the field of educational sciences, it assumes a central role as a cognitive, relational, and reflective tool capable of fostering learning processes deeply integrated with the subject's identity dimension.

The human mind makes use of two main modes of thought (Bruner, 1990), the paradigmatic mode, oriented toward logic and categorization and the narrative mode, aimed at interpreting experiences within their historical and subjective context.

From this perspective, narration is not merely an expressive form of thought, but a cognitive structure through which individuals organize their lived experiences and derive coherent meanings from them (Bruner, 1996).

This perspective implies recognition of narration as a tool of knowledge, since it allows formal knowledge to be connected with personal experience, fostering a deep and situated understanding of disciplinary content (Egan, 1988).

Narrative practice also performs a constitutive function on the identity and metacognitive levels

(Schön, 1993; Di Fraia, 2004).

Narrating one's own experience, or reflecting on that of others, enables individuals to develop awareness of their learning processes and to attribute coherence to their educational biography (Dominicé, 2000; Mezirow, 1991). This approach is rooted in a constructivist and socio-cultural perspective on learning, which considers knowledge as the product of interactions and shared narratives (Vygotsky, 1972).

The recognition of the link between cognitive processes and the narrative dimension of consciousness has also had significant pedagogical implications, progressively attributing a central role to stories and narration as practices through which individuals can reinterpret their experiences, construct shared meanings, and promote processes of learning and personal transformation. Narration thus constitutes a fundamental device through which individuals attribute meaning to their experience and actions, organizing life events into a coherent and culturally shared plot.

The narrative process can be understood as an activity of sensemaking, that is, as a cognitive mechanism of meaning construction based on retrospective justification. Through this process, individuals tend to create a continuous chain of causality among different events, attributing coherence to their experience and, ultimately, to their identity (Poggio, 2004).

According to this perspective, the meaning of an experience is not immediately accessible at the moment it occurs but is constructed afterward through reflection and interpretation. Narration thus becomes the privileged space in which self-understanding takes shape, as it allows coherence and continuity to be attributed to one's autobiography. From this viewpoint, autobiographical stories assume an ontological value, as they do not merely describe reality but actively contribute to constituting it.

Personal identity is therefore understood as the result of an ongoing metacognitive activity through which the multiple selves that compose individual experience are integrated into a unified and dynamic narrative.

In educational contexts, autobiographical narration takes shape as a reflective practice capable of activating memories and fostering the emergence of emotional and experiential dimensions. In this sense, autobiographical narration becomes a powerful device for reflective formation, capable of promoting self-regulation and empowerment in the learner

(Demetrio, 1997).

Within teaching practice, narration may be employed as an active methodology capable of integrating the cognitive, emotional, and social dimensions of the educational process, in which the subject participates in the shared construction of knowledge while developing linguistic, critical, and relational competencies (Robin, 2008; Lambert, 2013).

Any attempt to trace a continuous line among the events of one's existential condition inevitably recalls the narrative device through an autobiographical reconstruction that takes the form of productive interpretation (Perla & Vinci, 2021).

The narration of the self, as an individual reconstruction, is always situated within a specific situational (Rivoltella, 2013), relational (Gallese & Morelli, 2024) and cultural context (Ulivieri & Cambi, 2010). In this sense, it takes the form of a laboratory-like practice in which different modes of being can be explored (Dewey, 1938; Montessori, 2008), a physical or mental space in which individuals can imagine themselves through processes of simulation and embodied projection (Gallese, 2005) as well as identity construction (Striano, 2022).

Within this framework, autobiography emerges as a pathway that lays the foundations for the elaboration of one's life project. It is considered a privileged means of access to the most intimate dimensions of consciousness, a way to engage in metacognitive reflection (Schön, 1993) and to promote identity construction.

Autobiographical narration expands the disposition toward communication, which initially takes the form of inner monologue, the result of an introspective dialogue with oneself expressed through reflection (Schön, 1993) and becomes a tool for the development of interiority. Indeed, self-narration and processes of subjectivation (Cahn, 1998) are dynamically intertwined within the subject's intentional effort to produce the story of their own life through processes of elaboration, planning of existential choices, and reorientation of life projects within a teleological perspective (D'Alessio, 2017).

From this perspective, recounting one's life and collecting narrated stories (Mortari, 2003) become significant for self-formation, as reflection on oneself (Schön, 1993), selection of cognitive strategies, reconstruction of dominant themes and significant lived and internalized events, and awareness of one's identity.

The opportunity to narrate oneself, and the very

manner in which this narration takes place, allows individuals to define themselves and their culture within a multifaceted and value-oriented perspective.

According to this view, within a developmental perspective, cognitive and socio-emotional development always unfolds in relation to what has preceded it and this process contributes to the formation of the distinctive traits of one's emerging biography (Cavagnoli, 2020). In this sense, the link between autobiographical memory and environmental past helps explain how experienced contexts become fundamental narrative elements in identity construction.

## **AUTOBIOGRAPHICAL MEMOIRIES AND ENVIRONMENTAL PAST**

The cognitive and socio-emotional development of the person does not occur automatically, as it is closely related to the way individuals interpret and process their past, reconstructing memories and images that reshape recollection in a subjective manner. "An educational project that places at its center the self-education of each individual, grounded in learning first to reflect with and on oneself, to promote one's talents, to acquire intellectual and creative independence as early as possible, is inevitably a project of pedagogical truth. It educates individuals to distinguish themselves, to act autonomously, to compete transparently, and to value personal perspectives as part of a process of self-formation for adult responsibilities, founded on the development of awareness and responsibility for one's thoughts and actions" (Demetrio, 1997).

Moreover, recent developmental theories share the fundamental assumption of the interdependent relationship between human development and the context in which it occurs (Bronfenbrenner, 1979). The ecological theory of human development has emphasized the importance of considering the role of context, understood as the entirety of an individual's social environment. This perspective has gained considerable recognition, leading to the emergence of numerous research strands aimed at deepening the understanding of interactive and enactive dynamics between individual and environment.

Other aspects of personal identity, including spatial identity (or place identity), develop gradually over the course of growth. It represents a synthesis of behavioral patterns, cognitions, memories, preferences, and feelings related to the complexity of the physical contexts that define everyday human

existence (Proshansky, Fabian, & Kaminoff, 1983). The central core of this place identity is constituted by the individual's environmental past, as places and their characteristics have contributed to satisfying biological, psychological, social, and cultural needs. They provide a concrete anchor for autobiographical memories related to different moments of life, thus supporting the maintenance of a sense of continuity of the Self.

Theoretical reflection highlights that the developmental dimension of affective bonds reveals specific ways of relating to the environment depending on the phase of the life cycle considered. Lifelong emotional attachments tend to develop primarily with places experienced during childhood and adolescence, and less frequently with environments encountered only in adulthood (Giuliani, 2004), since attachment to places appears to be stronger when environmental competence is lower (Lawton, 1982).

This implies that during childhood, when autonomy is closely linked to the surrounding environment, attachment to places becomes a significant affective relationship for the growing individual, regardless of the objective quality of the place itself.

Through play experiences and attachment to play environments, children's spatial identity gradually develops. In early childhood, attachment to place is mainly understood as attachment to domestic environments; during preschool and school age, however, the understanding and knowledge of the environment become more complex as children's environmental experiences expand to include play and school settings, which increasingly become privileged contexts for narrative experience.

Every personal story has the potential to modify one's image of the world and of the Self, which in turn is reshaped in memory under the influence of emotions, feelings, desires, and thoughts. The ability to use different narrative registers and genres develops from the earliest years of life and contributes to the harmonious development of the Self, within a perspective of emotional participation and metacognitive reflection on oneself (Schön, 1993). This process becomes both a prelude and a foundation for subjectivation, emancipation, and the educational formation of future teachers.

*“By strengthening spaces of creative experience in education, lived and simulated spaces, the experience of human subjectivity is reinforced, particularly within intersubjective space and in the perceptual and cognitive processes that inhabit it.*

*This becomes a formative space in which to stimulate lateral thinking and the plurality of non-linear languages, highlighting the educational value of the concept of boundary-crossing in enhancing space as a category of the mind, as well as in the conceptualization of emotions and simulations”* (Carlomagno, 2023).

The key concept of communication, expressed through language in its plurality of meanings and non-linear codes, also requires educators to design integrated and multimodal educational approaches, within a theoretical and practical interplay in which teaching in action becomes a driving force for formation.

Within the current educational landscape, the potential developmental contributions of autobiographical practices appear particularly significant in projects aimed at strengthening individuals' self-reflective capacities and supporting the preservation and development of memory across territorial, professional and cultural contexts.

Enhancing narration within educational settings entails rethinking the role of the teacher, who assumes the function of facilitator and co-constructor of meaning.

The educational act, understood as a narrative space, becomes a place of listening, dialogue, and mutual recognition, where the plurality of individual stories contributes to the creation of democratic and inclusive learning communities (Batini & Zaccaria, 2000).

## **AUTOBIOGRAPHICAL APPROACH AND NARRATIVE THINKING**

The autobiographical approach emphasizes its connection with psychology, particularly narrative thinking, linked to the development of cognitive science and social relationships, within a constructivist theory of knowledge (Demetrio, 1997).

The reference perspective draws on social constructivism as an epistemological framework in which individuals develop subjective meanings of their experiences (Creswell, 2018). Hermeneutic philosophy has considered autobiography as the foundational core of the “narrative construction of the Self” (Ricoeur, 1989), arguing that, without storytelling, the processes of subjectivation and self-interpretation of one's life story would be inconceivable.

Connections can also be made with memory studies, which show the interactions in self-narration between semantic memory, related to general

knowledge, and episodic memory, pertaining to specific events remembered with their factual and emotional aspects. Attachment theory (Bowlby, 1989) examines life stories, recounted around particular relational experiences, to uncover individuals' internal working models, through which significant relationships are elaborated and represented, ultimately predicting relational styles that individuals may enact in the future.

Autobiographical narration falls within narrative thinking, differing from paradigmatic thinking, which defines and explains scientific phenomena. Narrative thought takes a position, evaluates and constructs the narrated self through a perspective and point of view that highlights its components. By taking a stance and assuming a perspective, self-narration is necessarily rhetorical: it aims to persuade rather than simply inform the listener about the identity the narrator ascribes to themselves and continues to build (Bruner, 1990). From this viewpoint, the diachronic nature of narrative thought, as an idiographic device aimed at understanding context in relation to historical or human events, focuses on specific life experiences, emphasizing the interpretive and cognitive character of human understanding within a continuum of emotional and experiential life. Narrative discourse serves as a tool for negotiating and constructing meaning, crossing various forms of scientific and symbolic inquiry, while also addressing human, metaphysical, and value-laden dimensions.

The narrative device, therefore, is functional to the human and social sciences in the field, particularly in qualitative research (Striano, 2019). Autobiographical teaching represents a long-standing theoretical and practical perspective, placing a story before its author, fostering subjectivation, and reconstructing personal memory (Le Goff, 2024) with the aim of self-representation and reflecting events shared with others.

Implicit in this approach is the capacity to be fully present in the here and now.

Body and word, narration, emotion and cognition, reality and imagination intertwine, creating a process of mutual contamination. Narration, as the central element of didactic action, is conceived as a communicative channel through which it is possible not only to engage with the world in diverse ways, corresponding to the many languages we can express, but also to assign meaning and value to the surrounding reality, enabling the negotiation and organization of life experiences (Bruner, 1990;

Carlomagno, 2023).

## **PEDAGOGICAL AND FORMATIVE IMPLICATIONS**

From a pedagogical standpoint, the importance of integrating autobiographical practices into university-level training programs becomes evident, particularly in contexts dedicated to the preparation of educators.

The opportunity to tell one's story, represent oneself and share personal experiences allows students to develop reflective and relational competencies, which are essential for future professional practice.

Autobiography is therefore conceived not merely as a teaching methodology but as an epistemological tool through which individuals explore, interpret and transform their life experiences (Bruner, 1996; 2020; Mortari, 2003).

The perspective adopted here emphasizes the pedagogical value of autobiographical narration as a means of developing reflective, metacognitive and emotional competencies, positioning it as an educational practice oriented toward self-care and the holistic formation of the individual. It enables the integration of personal and professional dimensions, promoting experiential learning grounded in self-awareness. This approach aligns with the principles of narrative pedagogy and transformative education, which highlight the value of autobiographical narration as a device for identity and professional development. It fosters deep reflection on the connections between memory, emotion and purposeful planning, supporting the growth of students as future education professionals.

## **CONCLUSIONS**

This contribution aims to highlight the importance of autobiographical narration as a pedagogical and formative device capable of promoting deep self-knowledge and activating processes of reflection and emotional awareness (Demetrio, 1997; Bruner, 1996) from a teleological perspective.

Self-narration is conceived not merely as an act of memory, but as a pathway for identity reconstruction, in which individuals revisit and reinterpret their experiences, attributing new meanings and configuring their personal histories as spaces of learning and transformation (Formenti, 2014).

From this perspective, autobiographical narration is framed as an educational practice oriented toward self-care and the holistic formation of the individual,

where cognitive and emotional dimensions intertwine in a constructive and generative dialogue (Cambi, 2014). This practice holds formative value not only for learners but also for educators, through reflective self-narration, teachers gain deeper insight into their professional and relational selves, developing greater awareness of their emotions, limits, and potential (Mortari, 2003). In this sense, it is crucial to be teachers rather than merely act as teachers, since authentic education arises from being, not just doing (Milani, 1957).

Consequently, the autobiographical pathway emerges as a privileged means for cultivating an authentic educational presence, combining self-knowledge, responsibility, and openness toward others. Promoting narrative pathways within educational contexts encourages a pedagogy of listening and awareness, in which each individual is invited to recognize and value their uniqueness (Demetrio, 1997).

In particular, introducing autobiographical narration from early childhood can serve as a powerful tool to guide children in discovering their own selves, facilitating the construction of a conscious identity and the processing of emotional experiences.

In an era marked by increasing fragmentation of social bonds and communication often mediated through rapid, superficial digital languages, reclaiming the value of storytelling and narrative time restores depth to thought, listening and educational relationships (Bruner, 2002).

As a space of authenticity, dialogue and mutual recognition, autobiographical narration thus emerges as a fundamental practice for contemporary education, capable of connecting knowing with feeling and transforming the formative process into a shared journey of awareness and personal growth.

## BIBLIOGRAFIA

- Batini, F., & Zaccaria, R. (a cura di). (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bowlby, J. (1989). Una base sicura. *Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture* (Vol. 3). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *Frames for thinking. In Modes of thought: Explorations in culture and cognition* (pp. 93–105).
- Bruner, J. (2002). *La cultura dell'educazione* (I. Conalaba, Trad.). Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (2020). *La fabbrica delle storie* (M. Capitella, Trad.). Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2014). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Cahn, R. (1998). La dimension créative dans le processus psychanalytique. In *Créations, psychanalyse*. Presses Universitaires de France.
- Carlomagno, N. (2023). *I linguaggi non lineari della narrazione e della comunicazione nella scena e nella didattica*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Cavagnoli, S. (2020). Diventare insegnanti: l'importanza della riflessione di futuri/e docenti sul proprio percorso di apprendimento linguistico. *Italiano LinguaDue*, 12(2), 375–389.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- D'Alessio, C. (2017). Spunti per una teleologia pedagogica generativa. *Formazione & Insegnamento*, 15(suppl. 2), 317–326.
- Demetrio, D. (1997). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Indianapolis, IN: Kappa Delta Pi.
- Di Fraia, G. (2004). *Identità e narrazione: la costruzione del sé tra psicologia e cultura*. Roma: Carocci.)
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Egan, K. (1988). *Teaching as story telling*. London: Routledge.
- Formenti, L. (2014). La formazione degli operatori alla relazione di cura: contesti, livelli e apprendimenti trasformativi. In *Narrazione e cura* (Collana Scienze della narrazione, 4). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Frauenfelder, E. (2012). Quel desiderio incontenibile di raccontare in *Quaderni di didattica della scrittura*: 17/2012.
- Gallese, V. (2005). Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4(1), 23–48.
- Gallese, V., & Morelli, U. (2024). *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Giuliani, M. V. (2004). Teoria dell'attaccamento e attaccamento ai luoghi. In M. Bonnes, M. Bonaiuto, & T. Lee (Eds.), *Teorie in pratica per la psicologia ambientale* (pp. 145–168). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. New York: Routledge.
- Lawton, M. P. (1982). Competence, environmental press, and the adaptation of older people. In M. P. Lawton, P. G. Windley, & T. O. Byerts (Eds.), *Aging and the environment – Theoretical approaches* (pp. 33–59). New York: Springer.
- Le Goff, J. (2024). *Storia e memoria*. Milano: Mimesis.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Milani, L. (1957). *Esperienze pastorali*. Firenze: LEF.
- Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca: Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 38–67.
- Ricoeur, P. (1989). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica* (Vol. 244). Milano: Jaca Book.
- Rivoltella, P. C., Garavaglia, A., Ferrari, S., Carenzio, A., Bricchetto, E., Petti, L., & Triacca, S. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*. Brescia: La Scuola.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st-century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Ed. orig. 1983). Bari: Dedalo.
- Striano, M. (2019). La ricerca narrativa. In *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 145–167). Roma: Carocci.
- Striano, M. (2022). Sviluppare identità di persone che apprendono. In *Atti del convegno internazionale di pedagogia contemporanea* (pp. 45–58).
- Ulivieri, S., Cambi, F., & Orefice, P. (2010). *Cultura e professionalità educative nella società complessa*. Firenze: Firenze University Press.
- Vygotskij, L. S. (1972). *Psicologia dell'arte*. Roma: Editori Riuniti.

## Policy Compliance Statement – Uso di Intelligenza Artificiale

Use of ChatGPT for linguistic revision in the translation phase from Italian to English

