



**Citation:** M. Albanese, S. Nicolosi (2022)  
Una metodologia innovativa per le  
famiglie al nido. *Media Education* 13(2):  
131-140. doi: 10.36253/me-13347

**Received:** May, 2022

**Accepted:** October, 2022

**Published:** December, 2022

**Copyright:** © 2022 M. Albanese, S. Nicolosi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## Una metodologia innovativa per le famiglie al nido

### Il Digital Storytelling tra competenze riflessive e narrative

MARTINA ALBANESE\*, SILVANA NICOLOSI

*Università degli Studi di Palermo*

[martina.albanese@unipa.it](mailto:martina.albanese@unipa.it); [silvana.nicolosi@unipa.it](mailto:silvana.nicolosi@unipa.it)

\*Corresponding author

**Abstract.** The Covid-19 pandemic has questioned communication and inter-relational methods. During the period in question, educators questioned how to dialogue with children and how to nurture the relationship at a distance. The social sharing of the educational task, the support and accompaniment to parents has proved to be fertile ground for promoting the global growth of the person. The nursery-family relationship and the storytelling activity - declined according to the type of Digital Storytelling - constitute the main axes of the research described below, conducted at a distance with 20 pairs of parents of 20 children attending a municipal nursery school in the city of Palermo. Through the research process, the aim was to enhance parents' reflective competence, narrative competence and critical re-elaboration supported using ICT. The methodology implemented is that relating to the model of Alterio and McDrury (2003). To evaluate the acquisition of reflexive and narrative skills and critical re-elaboration, three focus group sessions and the evaluation sheet of the quality and validity of digital storytelling, created by parents with the support of the nursery educators, were used.

**Keywords:** training, digital storytelling, storytelling, parents, nursery.

**Riassunto.** La pandemia da Covid-19 ha messo in discussione le modalità comunicative e inter-relazionali. Durante il periodo interessato, educatori ed educatrici si sono interrogati su come dialogare con i bambini e su come alimentare la relazione a distanza. La condivisione sociale del compito educativo, il sostegno e l'accompagnamento ai genitori è risultato terreno fertile per la promozione della crescita globale della persona. La relazione nido-famiglia e l'attività di narrazione - declinata secondo la tipologia del Digital Storytelling - costituiscono gli assi portati della ricerca qui descritta, condotta a distanza con 20 coppie di genitori di 20 bambini frequentanti un asilo nido comunale della città di Palermo. Attraverso il processo di ricerca si è voluto potenziare nei genitori la competenza riflessiva, la competenza narrativa e la rielaborazione critica supportate dall'utilizzo delle TIC. La metodologia implementata è quella relativa al modello di Alterio e McDrury (2003). Per valutare l'acquisizione delle competenze riflessive e narrative e di rielaborazione critica sono stati utilizzati tre sessioni di focus group e la scheda di valutazione della qualità e della validità dei digital storytelling, realizzati dai genitori con il supporto degli educatori del nido.

**Parole chiave:** formazione, digital storytelling, storytelling, genitori, asilo nido.

## INTRODUZIONE

La condivisione sociale del compito educativo, il sostegno e l'accompagnamento alla crescita globale della persona è una caratteristica che la nuova genitorialità deve possedere (Fustini, 2009). Questo auspicio si accompagna alla possibilità che ciò si generi sin dalla più tenera età, facendo del nido il primo contesto di educazione formale all'interno del quale sviluppare una cultura ecologica delle relazioni. D'altronde, il nido d'infanzia incarna anche una delle prime forme di esperienze sociali vissute dal bambino nella fascia d'età che si estende dai tre mesi ai tre anni (Fustini, 2009); per tale motivo, risulta fondamentale fornire ai piccoli protagonisti dell'azione educativa un'esperienza caratterizzata dalla continuità e dall'armonia degli intenti educativi. In quest'ottica, «per accogliere il bambino bisogna innanzitutto accogliere i suoi genitori, creare con loro uno spazio comunicativo per costruire un'alleanza e un progetto condiviso, improntato allo scambio e al confronto reciproco» (Fustini, 2009).

Per questo motivo, durante il periodo caratterizzato dalla presenza della pandemia da Covid-19, nell'ambito del nido di infanzia comunale "Iqbal Masih" di Palermo, quattro educatrici della medesima struttura si sono interrogate sui limiti e sulle potenzialità della dimensione digitale.

Si è avviato, così, un percorso di ricerca centrato su un intervento formativo a distanza e volto allo sviluppo delle competenze narrative e riflessive di 20 coppie di genitori di 20 bambini frequentanti un asilo nido comunale della città di Palermo.

## 1. LA RELAZIONE EDUCATIVA AL NIDO

La complessa rete relazionale tra servizi educativi formali e la famiglia, le cui dinamiche animano il dibattito scientifico internazionale, risultano ancora fortemente problematiche e di difficile attuazione (Albanese, 2022). La reciproca responsabilità deve tradursi in una partnership educativa «fondata sulla condivisione dei valori e su una fattiva collaborazione, nel rispetto reciproco delle competenze» (Pati & Dusi, 2011). Il rapporto di natura dialogica e di scambio reciproco avvalorava l'apprendimento degli studenti (Pati, 2019)

Così, per far fronte all'idea del partenariato educativo nel contesto della primissima infanzia, è necessario che educatori e educatrici siano formati ad una «competenza esperta, ma rispettosa delle potenzialità del quotidiano e dei saperi dei genitori», tenendo presente che una continua opera riflessiva e di sperimentazione è

indispensabile (Foni, 2015, p. 147). È chiaro, dunque, che la partnership tesa a generare obiettivi sociali co-progettati può concorrere a generare una crescita realmente efficace (Christenson & Havsby, 2004; Malecki & Elliott, 2002), tuttavia, le ricerche internazionali riportano che gli attori delle istituzioni educative formali non sono preparati/formati per lavorare produttivamente e in armonia con le famiglie dei loro bambini (Bartels & Eskow, 2010; Epstein, 2013; Evans, 2013; Saltmarsh et al., 2014; Willemse et al., 2016).

Che dire poi dello scenario in cui siamo stati catapultati in seguito della diffusione della pandemia da Covid-19? Scenario in cui i contatti diretti tra la diade genitore-bambino e l'educatore hanno subito interruzioni e cambiamenti sostanziali nei mezzi e negli strumenti adoperati. Come notano Antonietti, Guerra e Luciano (2020), in questo periodo che ci ha costretti a periodi di lockdown più o meno prolungati, accanto alle esperienze di didattica a distanza (DAD) nei vari ordini di scuola, si sono sviluppate anche altre esperienze, denominate legami educativi a distanza (LEAD) relative, invece, ai servizi educativi dedicati alla fascia 0-6 anni (Ministero dell'Istruzione, 2020a). Di ciò non si è parlato tanto quanto si è parlato di DAD, né a livello ministeriale, né a livello di ricerca accademica, né di opinione pubblica; eppure, alcune ricerche hanno mostrato come anche educatori e educatrici dei nidi d'infanzia hanno reagito in maniera solerte e tempestiva alla chiusura delle strutture dettate dai periodi di isolamento per evitare il rischio del contagio. Gli stessi studiosi, ad esempio, hanno condotto un'interessante indagine su come genitori e educatori hanno interagito durante il periodo del primo lockdown, mostrando come innanzitutto si è proceduto secondo diverse modalità interattive: asincrone, sincrone, oppure miste. Inoltre, è emerso che i social network (WhatsApp, Telegram), così come le piattaforme che consentono l'incontro virtuale (Meet, Zoom, Teams) hanno fatto da collante relazionale talvolta quotidianamente, talvolta settimanalmente. In tutti i casi, i servizi educativi hanno mostrato una buona reattività di fronte alle difficoltà dettate dalla pandemia.

Tra l'altro, a rigor di merito è necessario sottolineare che le "Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza" (Ministero dell'Istruzione, 2020b) sono state diffuse dal Ministero solo a marzo 2020 e, peraltro, esse contenevano un breve paragrafo dedicato alla scuola dell'infanzia e nessuno per la fascia d'età 0-3 (Antonietti, Guerra & Luciano, 2020, p.71), confermando così l'importante azione educativa dispiegata dalle strutture dedicate alla prima infanzia nel far fronte all'emergenza educativa.

La pandemia, così, ha comportato un ripensamento della relazione con i genitori in quanto la distanza è stata

«occasione per sperimentare modalità diverse, restituendo un ruolo nuovo alle famiglie, tramite indispensabile per consentire un percorso con i bambini» (Antonietti, Guerra & Luciano, 2020, p.74).

## 2. DALLO STORYTELLING AL DIGITAL STORYTELLING: L'INDISPENSABILE ESIGENZA DEL NARRARE E DEL NARRARSI

Qualsiasi azione educativa dovrebbe tenere presente che ogni bambino è portatore di una storia personale da cui non si può prescindere (Anichini et al., 2021). Inoltre, non è inusuale che oltre al bambino, anche il genitore senta il bisogno di raccontare e raccontarsi (Fustini, 2009). Per questi motivi è necessario che i servizi dedicati all'infanzia accolgano le storie e le peculiarità di cui sono portatori ogni singolo bambino e la sua famiglia. Per fare ciò, competenze empatiche e comunicative devono essere sviluppate nell'ambito della formazione degli operatori. D'altronde, «la narrazione è un fenomeno universale e le attività umane che prevedono l'uso delle storie sono virtualmente infinite e ogni volta che narriamo una storia entrano in gioco i nostri circuiti cerebrali. Siamo letteralmente fatti di storie» (Cappuccio & Fiandaca, 2020, p. 42). Sulla stessa scia, Sorzio e Bembich (2020, p. 63) definiscono la narrazione «una tendenza spontanea e costitutiva dell'identità». Attraverso la narrazione, infatti, si espongono i fatti, si modellano le esperienze, si attribuiscono significati e si costruisce la realtà. Per quanto detto, ne consegue che la narrazione condensa intenzioni, paure, motivazioni, desideri, emozioni. Ecco perché risulta un mezzo potente nelle mani dell'educatore per stimolare il bambino da un punto di vista emotivo, affettivo, cognitivo, relazionale, sociale e linguistico (Cappuccio & Fiandaca, 2020).

Alcuni tratti risultano fondamentali nell'interazione narrativa: la soggettività, la costruzione del proprio sé e l'influenza del contesto (Sorzio & Bembich, 2020). Esistono, infatti, marcati tratti individuali nel modo in cui il mondo viene percepito, interpretato e raccontato; per questo motivo, è necessario favorire la soggettività. Inoltre, la narrazione è un modo per costruire e ricostruire la nostra identità e per questo assume forme differenti nel corso del tempo (Bruner, 1992; 2002); allora compito dell'educatore diviene calibrare le modalità comunicative al grado di sviluppo. Infine, la narrazione ha una componente individuale come si è detto, ma anche una forte componente sociale (cultura), per cui nell'interazione sociale, narrazione e cultura si incrociano a vicenda; in tal senso, è bene che si rapporti il racconto al contesto sociale.

Come affermano Cappuccio e Fiandaca (2020, p. 45) «lo sviluppo del pensiero narrativo nel bambino è un importante strumento di maturazione, gli consente di esprimersi, di comunicare, di raccontare in modo logico e ordinato una storia, tramite la costruzione di veri e propri schemi narrativi in cui colloca in modo coerente e sequenziale gli eventi che la compongono, la propria visione del mondo, il proprio sé, la propria storia e gli eventi che lo coinvolgono». Infatti, durante l'ascolto di un racconto, la mente non si attiva in modo casuale, ma in maniera sistematica attraverso l'attivazione di script e schemi. I primi, hanno a che fare con la conoscenza che abbiamo degli eventi nel loro svolgimento ordinario e logico (script=copione); i secondi hanno a che fare con le conoscenze organizzative più propriamente astratte che si richiamano tra loro (Cappuccio, Fiandaca, 2020, p. 45). Sia script che schemi sono in continua evoluzione nel bambino.

Oggi sia adulti che bambini modulano costantemente i propri script e schemi sulla base di esperienze nuove e sempre più multimediali. Per questo motivo, la Media Education rappresenta una sfida per educatori e insegnanti, sin dalla più tenera età. Anichini e colleghi (2021) affermano proprio che: «la costruzione di un pensiero pedagogico e la sperimentazione di strategie di educazione mediale, su cui innestare e diffondere le nuove pratiche, si configura come un bisogno e una responsabilità irrinunciabile». Se così non fosse, il rischio potrebbe essere che i nuovi media digitali vengano utilizzati anche dai più piccoli senza una mediazione educativa che possa aiutarli a sviluppare una lettura critica dei contenuti multimediali.

L'irruenza nelle nostre vite della pandemia mondiale da Covid-19, ha accelerato l'interrogazione sull'utilizzo dei nuovi media nei contesti educativi. Ci si è chiesti, così, come utilizzare tali mezzi e quale formazione offrire a genitori e educatori (Anichini et al., 2021), ma anche che tipo di strategie utilizzare, quali metodologie risultano efficaci e quali stili di insegnamento promuovere.

Una strategia particolarmente produttiva con i bambini di tenera età potrebbe essere rappresentata dallo Storytelling. In accordo con quanto detto sinora, se l'arte di raccontare storie potrebbe essere un valido supporto nel sostanziare l'importanza e la necessità del raccontare e del raccontarsi, essa potrebbe altresì essere legata alla necessità della società contemporanea di fornire mezzi e strumenti adeguati agli interessi cangianti dei bambini. Per tale ragione, il Digital Storytelling rappresenta, allora, una possibilità concreta di educazione al mezzo mediale, di utilizzo dei linguaggi multimediali atti a stimolare diverse dimensioni dello sviluppo, di mezzo di congiunzione tra i genitori e gli educatori.

Il Digital Storytelling si sostanzia in contenuti che propongono la combinazione di diversi format espressivi come, ad esempio, immagini, narrazioni scritte, video, musica, audio-registrazioni. «Una Digital tale è una breve narrazione (max. 4-5 minuti) di una situazione che integra diversi linguaggi: alcuni tipici della narrazione altri della sceneggiatura. Il soggetto attraverso la creazione di una trama narrativa sviluppa alcune abilità: capacità di scrittura e di espressione orale, abilità tecnologiche e sensibilità artistica. Possono essere utilizzate immagini, fotografie, disegni (o altro materiale scannizzabile) video, musica, la voce o effetti sonori» (Capo, 2021, p. 147).

Numerosi sono i contributi scientifici sia nazionali che internazionali che hanno mostrato l'efficacia del Digital Storytelling nei contesti educativi dedicati alla fascia 0-6 (Bertolini & Contini, 2018; De Rossi & Restiglian, 2013; Boase, 2013; Koehler & Mishra, 2009; Zini et al., 2018). In educazione, il digital storytelling è una metodologia operativa che grazie all'uso di numerosi strumenti mediale permette la creazione e la condivisione di narrazioni multimodali e interattive (Robin, 2008; Schrock, 2013, 2017; Xu et al., 2009). Secondo Ohler (2007; 2008) ciò che caratterizza le narrazioni digitali è il processo di costruzione stesso, che fa riferimento sia alle competenze narrative, al pensiero critico, al problem-solving e alle competenze collaborative e creative sia a quelle legate all'impiego di tecnologie digitali. Secondo Jenkins (2009), il digital storytelling consente, inoltre, di sostenere l'apprendimento delle competenze del XXI secolo, attraverso un processo attivo orientato alla realizzazione di contenuti multimodali che permettono di innescare un processo riflessivo e critico prima, durante e dopo l'azione didattica (Stewart & Ivala, 2017).

Lambert (2007) definisce il digital storytelling un processo creativo che ha come protagonisti persone con poca o nessuna esperienza nell'utilizzo di tecnologie digitali, e ha come finalità lo sviluppo delle competenze necessarie per raccontare una breve storia associando il voice-over alla componente visiva (Dunford & Jenkins, 2017).

### 3. LA RICERCA

Durante il periodo del lockdown verificatosi da marzo a maggio 2020 a causa del dilagare della pandemia da Covid-19, nell'ambito del nido di infanzia comunale "Iqbal Masih" di Palermo le quattro operatrici si sono interrogate su quali limiti e quali potenzialità avesse la dimensione digitale. Molte altre sono state le domande che hanno sostanziato il periodo pandemico: quali sono le modalità con le quali i bambini si accostano ai dispo-

sitivi *touch*? come li usano? per quali scopi? è corretto lasciare che un bambino molto piccolo si accosti liberamente ad essi? secondo quali criteri devono essere scelte le app a lui destinate? con quali strategie educative gli adulti possono favorire e co-costruire con i bambini un uso positivo di smartphone e tablet?

A partire da questi interrogativi, ci si è messi in dialogo con il proprio sé, in quanto educatrici/educatori, fino a chiedersi quale idea di infanzia ci portiamo dentro e quale idea del ruolo genitoriale.

Nessuno era preparato a una situazione di questo tipo, ma si è cercato di cogliere la sfida per cercare di condividere con le famiglie dei bambini del nido una relazione di cura vera e autentica. Ricorrere agli strumenti digitali è stato istantaneo e quasi obbligatorio.

Per riconnettere, mantenere e rinforzare la relazione fatta di sguardi, voci, ricordi ed emozioni si è dato avvio ad un percorso ragionato con i genitori del nido comunale. La scelta che alla fine ha prevalso è stata quella di rinsaldare il nostro tessuto di relazioni alimentando una dinamica circolare con i venti bambini del nido e il loro ambiente familiare.

Lo strumento scelto per la comunicazione con i genitori è stato l'utilizzo di un social-media che tutti i genitori sanno utilizzare: WhatsApp.

Le case sono state il luogo in cui poter continuare a leggere e raccontare storie, colorare, impastare, cantare, ridere insieme: la chat è stato il mezzo per avviare dialoghi quotidiani autentici e appassionanti, attraverso i quali raccontare le idee dei bambini, la loro vivacità a casa, i loro ricordi del nido. La chat di gruppo si è riempita così di racconti, di storie, di tracce fotografiche che i genitori hanno condiviso (Nicolosi & Schirrippa, 2021).

Al di là delle storie che liberamente i genitori e le educatrici hanno scelto di condividere, si è deciso di ricorrere ad uno strumento che per eccellenza valorizza la dimensione narrativa: gli albi illustrati. Quest'ultimi non sono oggetti fatti per essere usati a distanza tanto che sulle letture on line si sono levate voci e critiche non immotivate (Negrin, 2020); tuttavia, per il nido condividere a distanza il rituale della lettura degli albi è stato un modo per tener viva una relazione e poter portare avanti quella pratica di cura (Nicolosi, 2018) che la distanza ha azzerato.

Nel presente lavoro, dunque, si mostrano gli esiti di una ricerca, condotta con 20 bambini e bambine e 20 coppie di genitori, in modalità a distanza, centrato sullo sviluppo/potenziamento delle competenze riflessive e narrative dei genitori. Attraverso il processo di ricerca si è voluto verificare, nello specifico, la validità del digital Storytelling allo scopo di potenziare nei genitori la competenza riflessiva, la competenza narrativa e la rielabo-

razione critica utilizzando le tecnologie. La metodologia per lo sviluppo delle azioni progettuali è stato quello delineato da McDrury e Alterio (2003), i quali hanno creato un modello di apprendimento riflessivo che rappresenta il modo in cui le persone identificano, raccontano e costruiscono una storia attraverso processi collaborativi.

Il contatto diretto attivato con il genitore ha permesso di continuare ad alimentare la relazione tra educatrici e bambini. Gli importanti esiti raggiunti e le competenze maturate dalle 20 coppie di genitori coinvolti, sono stati uno stimolo per le educatrici per continuare ad implementare la metodologia innovativa, utilizzata durante il lockdown, anche al ritorno in presenza, nell'a.s. 2021/2022, sempre con gli stessi genitori ma in modalità blended.

### 3.1 La formulazione delle ipotesi

Nell'ambito del progetto abbiamo previsto che al termine dell'azione di ricerca sarebbero migliorate nei genitori prestazioni indicative dello sviluppo delle seguenti tre competenze: riflessiva, narrativa e della rielaborazione critica.

Si è ipotizzato che la metodologia sviluppata da McDrury e Alterio (2003) avrebbe potenziato nei genitori:

- la capacità di riflettere sul proprio processo di narrazione delle storie;
- la capacità di narrazione di storie di qualità;
- la capacità di valutare criticamente le storie;
- la capacità di rielaborazione critica.

Dopo la formulazione delle ipotesi particolari si è proceduto alla scelta degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale, alla definizione del piano di ricerca e alla progettazione e costruzione della metodologia formativa che sarebbe stata utilizzata per la verifica delle ipotesi.

### 3.2 Gli strumenti di rilevazione

Per valutare l'acquisizione delle competenze riflessive e narrative e di rielaborazione critica sono stati utilizzati tre sessioni di focus group e la scheda di valutazione della qualità e della validità dei digital storytelling, realizzati dai genitori con il supporto degli educatori del nido, utilizzando il modello di Alterio e McDrury (2003).

Le tre sessioni di focus group si sono effettuate all'inizio della pandemia nei mesi di marzo, aprile e maggio 2020 attraverso il canale digitale. Si è scelto di utilizzare i focus group perché questa impostazione risulta particolarmente efficace per la raccolta di dati prettamente

qualitativi in un tempo limitato privilegiando l'analisi condivisa e in profondità.

Una volta definite le premesse teoriche dell'indagine e i bisogni conoscitivi ai quali si intendeva rispondere, è stato possibile tradurre tali interrogativi in una forma adeguata ai genitori. La scaletta di ogni focus group è stata costruita e ponderata prima di ogni svolgimento dell'incontro digitale dalle educatrici sulla base degli obiettivi della ricerca, delle proprie competenze teoriche, dei propri paradigmi, di ricerche precedenti e della letteratura sul tema trattato. Si è cercato di far in modo che la scaletta comprendesse domande d'orientamento ben formulate e rilevanti per la narrazione degli albi illustrati.

La scaletta con le domande guida è stata costruita sulla base degli obiettivi della ricerca seguendo le indicazioni di Krueger (1998).

Si è utilizzata la strategia del *funneling* (Frisina, 2010) secondo cui gli argomenti più importanti sono stati messi al centro della discussione, dopo che i genitori avevano familiarizzato e iniziato a esplorare le storie narrative degli albi proposti.

Le aree tematiche scelte per i focus group sono state:

- la riflessione personale sulle storie proposte;
- l'individuazione di punti di forza e di criticità delle storie e la creazione, dunque, di alcuni criteri guida;
- la riflessione sul processo di rielaborazione critica messo in atto durante la rielaborazione delle storie.

Il materiale raccolto dai focus group è stato sistematizzato dal gruppo di educatrici in un insieme di asserti e nessi tra asserti, secondo un approccio simile a quanto avviene nell'analisi dei testi e nella ricerca etnografica (Losito, 1993), ma tenendo conto della specificità del materiale derivante dalle dinamiche che si erano instaurate nel corso della discussione di gruppo (Krueger, 1998). Per l'analisi del materiale ricavato dalle sessioni sono state preparate delle griglie e degli schemi per sistematizzare opinioni e posizioni sugli step proposti.

Sono state svolte, per ogni rilevazione, due sessioni di focus group; ciascun gruppo era composto da dieci coppie genitoriali; ogni focus group ha avuto una durata media di un'ora e trenta minuti.

Infine, abbiamo scelto di valutare attraverso una griglia il Digital Storytelling utilizzando il modello di Alterio e McDrury (2003), due ricercatori dalla Nuova Zelanda, che tracciano una teoria dello Storytelling come strumento dell'apprendimento efficace mettendo in relazione l'arte della narrazione con i processi del reflective learning.

Nel Learning process, riprendendo la mappa a cinque stadi di Moon (1999), McDrury e Alterio (2003) creano un modello di apprendimento riflessivo che rappresenta il modo in cui le persone identificano, raccontano

tano e costruiscono una storia attraverso processi collaborativi.

### 3.3 I destinatari

Il nido di infanzia comunale “Iqbal Masih” è ubicato nella città di Palermo nel quartiere Uditore - Passo di Rigano. I genitori dei bambini destinatari dell’intervento sono nel complesso 20 coppie. Essi hanno un’età compresa tra i 19 e i 38 anni. Il background socio-culturale è medio.

Le educatrici hanno un’età compresa tra 48 e 67 anni.

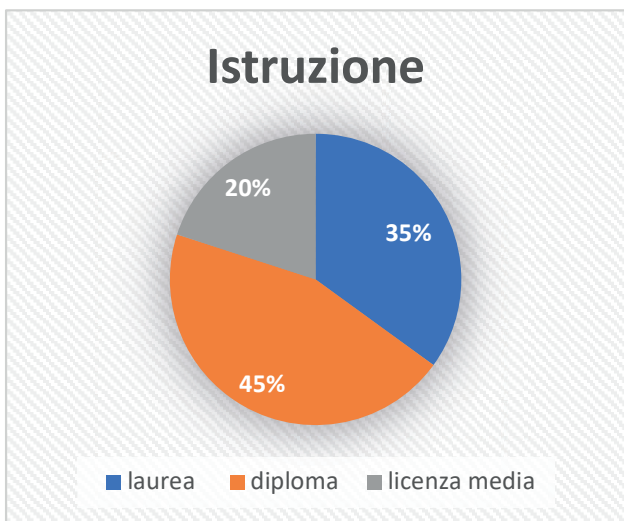


Grafico 1. Livello di istruzione dei genitori.



Grafico 2. Professione dei genitori.



Grafico 3. Anni di servizio delle educatrici.

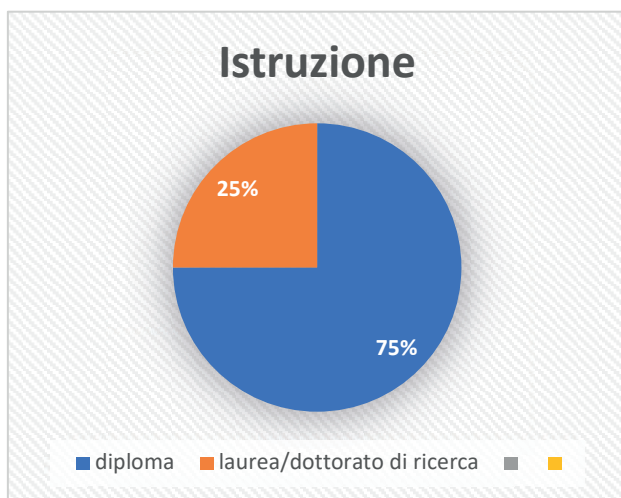


Grafico 4. Livello di istruzione delle educatrici.

### 3.4 La metodologia dell’intervento

Per l’intervento sugli albi illustrati si è deciso di procedere utilizzando il modello ideato da McDrury e Alterio (2003). Il modello prevede cinque fasi di apprendimento attraverso lo Storytelling:

1. *Story finding* (trovare una storia interessante). In questa prima fase l’educatrice sceglie gli albi di qualità da leggere e ne presenta e li presenta per sollecitare questioni e riflessioni, anche attraverso la visione delle immagini contenute negli albi e invita i genitori a trovare e presentare una storia su un argomento specifico.

2. *Story telling* (descrivere, decostruire). Nella seconda fase l’educatrice incoraggia i genitori a dare un senso

iniziale alla storia, a rileggerla con il giusto tono e a rilevarne i contenuti educativi.

3. *Story expanding* (riflettere, rendere significativo). In questa terza fase l'educatrice invita i genitori a riflettere sui significati più profondi della storia ed espone loro i criteri per scegliere una storia di qualità (Glenn & Stein, 1975; 1979).

4. *Story processing* (interrogare, ricercare). Nella quinta fase l'educatrice fornisce supporto ai genitori per problematizzare e mettere in discussione le connotazioni della storia al fine di prepararsi alla fase successiva di ricostruzione e definizione del Digital Storytelling.

5. *Story reconstructing* (immaginare alternative). In questa fase l'educatrice chiede ai genitori di esplorare come potrebbero modificare la storia e promuove un'azione efficace per la ri-costruzione della storia.

### 3.5 L'intervento formativo e la costruzione del digital Storytelling con i genitori

Nel modello di McDrury e Alterio la storia è condivisa con modalità che consentono a chi narra e a chi ascolta di esplorare le questioni, i modelli e i temi della storia.

Seguendo questa impostazione, dunque, si è dato avvio all'intervento formativo basato sullo storytelling a partire dagli albi illustrati. Gli albi illustrati scelti dalle educatrici del nido per l'intervento con i genitori sono stati i seguenti: *Il piccolissimo bruco mai sazio*, *Il buco*, *La Pasticceria della felicità*, *Stavo pensando*<sup>1</sup>.

La settimana prima dell'avvio dell'intervento formativo sono stati creati due chat di gruppo su WhatsApp, uno per l'esplicitazione dei focus group e uno per la fruizione della formazione.

A seguire l'intervento formativo ha previsto alcune fasi specifiche.

Fase 1: *Story finding* (9 marzo – 22 marzo 2020): scelta da parte delle educatrici degli albi illustrati cartacei, seguendo lo schema di Glenn e Stein (1979), da leggere insieme ai genitori nell'ambiente virtuale. Questa fase è stata preceduta dalla somministrazione del primo focus group effettuato con i genitori. Questa fase è stata delicata e complessa in quanto contemporaneamente alla delimitazione del percorso progettuale l'intera relazione tra genitori, bambini e educatrici è stata completamente stravolta e rimodulata e ri-costruita attraverso il mezzo mediale.

Fase 2: *Story telling - Story expanding - Story processing* (30 marzo – 12 aprile 2020): avvio della riflessione sulla storia letta e condivisa. La riflessione ha permesso l'individuazione di un nucleo centrale di significato (orientamento valoriale) e la scomposizione in sequenze della storia. In seguito, le educatrici hanno invitato i genitori a mettere in discussione la storia e ad interrogarsi su alcuni aspetti.

Fase 3: *Story reconstructing* (20 aprile – 10 maggio 2020): ri-costruzione della storia condivisa sottoposta a revisione critica, co-progettata e narrata dai genitori per i loro bambini e per la piccola comunità ricreata nell'ambiente digitale. Questa fase è stata oggetto del secondo focus group tenutosi la seconda settimana di aprile 2020.

Fase 4 (11 maggio – 31 maggio 2020): il processo innescato da parte delle educatrici termina mettendo al centro la diade genitore-bambino e la condivisione dell'esperienza narrativa. In questa prospettiva teorica utilizzata gioco e narrazione risultano essere strettamente connessi (Bondioli & Savio, 2004). Oltre a favorire la naturale tendenza della persona alla narrazione, si è cercato, altresì, di favorire e rinsaldare la creazione di un legame tra il servizio educativo e la famiglia che non rimane solo nello sfondo così come spesso succede, ma diviene la dinamica centrale dello sviluppo della storia e della sua narrazione. Questa fase si è sostanziata nella trasformazione del nuovo albo illustrato ripensato, co-progettato e sostanziato in uno strumento digitale. Per fare ciò, si sono utilizzati due software (iPhoto e iMovie) i quali hanno permesso la digitalizzazione della storia ricreata dai genitori e la concretizzazione del processo in un prodotto multimediale da mettere a disposizione dei genitori. In particolare, i formatori hanno presentato una prospettiva, presente in letteratura (Ohler, 2008), che suggerisce di inventare prima la storia verbalmente, per poi integrare in una fase successiva il canale sonoro e visivo (Petrucco & De Rossi, 2009). Questo processo è stato oggetto del terzo incontro di focus group svoltosi nell'ambiente digitale la prima settimana di maggio 2020. Durante questa fase i genitori si sono divisi in quattro gruppi formati da circa 10 persone a gruppo per la realizzazione dei quattro Digital Storytelling. A conclusione del percorso è stato somministrato il terzo focus group e sono stati valutati i quattro digital storytelling, realizzati dai genitori, attraverso la griglia.

L'utilizzo degli albi illustrati ha avuto un ruolo fondamentale. Grazie ai loro testi semplici e alle loro immagini ad effetto, sono uno degli strumenti più adeguati a elaborare percorsi sulla narrazione (storytelling). La sfida è stata quella di accompagnare i piccoli e le loro famiglie all'acquisizione di quelle competenze indispensabili

<sup>1</sup> Carl, E. (2014). *Il piccolissimo bruco mai sazio*, Milano: Mondadori. Llenas, A. (2016). *Il buco*, Milano: Gribaudo. Piccione, A., Saladino, M. (2016). *La Pasticceria della felicità*, Siracusa: Verbovolant. Stoddard, S., Chermiaef, I. (2018). *Stavo pensando*, Milano: TopiPittori.

per la narrazione ampliando l'orizzonte verso capacità più articolate di digital storytelling.

Il Digital Storytelling prevede una tecnica narrativa che utilizza gli strumenti digitali dando la possibilità di unire diversi tipi di codice: testi, immagini, video, ecc. L'obiettivo conclusivo è stato, dunque, quello di evidenziare la straordinaria efficacia degli albi illustrati e del supporto visuale alla narrazione, attraverso gli strumenti digitali, per coinvolgere, nutrire e appassionare i bambini e i genitori.

I prodotti finali realizzati sono stati quattro audiolibri sfogliabili digitalmente che sono stati inseriti in una piccola biblioteca virtuale capace di contenere gli audiolibri realizzati e che possa essere a disposizione dei genitori in qualsiasi momento. Così facendo, si è sperimentata una pratica di ricerca poco invasiva e quanto più possibile naturale e flessibile.

#### 4. I RISULTATI

I prodotti finali concreti del percorso sviluppato sono quattro audio libri, i cui titoli sono di seguito esposti: *Il piccolissimo bruco mai sazio*, *Il buco*, *La Pasticceria della felicità*, *Stavo pensando*.

Essi sono a disposizione dei genitori della struttura per l'utilizzo e la consultazione libera. Oltre al prodotto finale, le educatrici hanno costantemente svolto un'attenta azione di osservazione durante le sessioni di focus volte alla rilevazione di quegli elementi in grado di orientare i processi messi in atto. Quanto ai dati rilevati attraverso le tre sessioni di focus group è possibile analizzare i risultati a partire dalla suddivisione delle tre aree tematiche a cui le domande si riferivano e precisamente:

- la riflessione personale sulle storie proposte;
- l'individuazione di punti di forza e di criticità delle storie e la creazione, dunque, di alcuni criteri guida;
- la riflessione sul processo di rielaborazione critica messo in atto durante la rielaborazione delle storie.

I risultati ci indicano una situazione su cui è necessario riflettere, poiché molti genitori hanno sottolineato che pochissime volte gli capita di riflettere sulla qualità delle storie che leggono ai loro figli. "Molto spesso leggo delle storie a mia figlia semplicemente per farla addormentare o per intrattenerla" ha ammesso un genitore durante la prima sessione di focus group. Anche la scelta delle storie risulta abbastanza dubbia in quanto alcuni genitori affermano di non attingere ad un bacino di storie ben fatte che l'ambito della letteratura per l'infanzia oggi propone; si è notato, altresì, soprattutto in relazione ai genitori più giovani, che si ricorre con facilità a internet per la ricerca di storie da leggere senza fare una selezione delle stesse.

Per quanto riguarda l'individuazione di punti di forza e di criticità delle storie e la creazione, dunque, di alcuni criteri guida, i genitori si sono cimentati nell'ardua impresa di analizzare le caratteristiche della storia al fine di formulare alcuni criteri di valutazione. Da questo processo è emerso che alcuni indicatori più di altri sono indici di buona qualità, come ad esempio: i colori degli albi, le illustrazioni utilizzate, la semplicità del linguaggio utilizzato, la logica sequenza dei momenti che compongono la storia, l'enfasi del racconto, il coinvolgimento sonoro utilizzato, il coinvolgimento attivo del bambino nel racconto.

La seconda sessione di focus group effettuata fa rilevare un aumento significativo rispetto alla percezione che, i genitori hanno degli albi illustrati, ma anche rispetto al processo di narrazione implementato.

In particolare, la maggior parte dei genitori ha osservato come il percorso di *Storytelling* gli ha permesso di lavorare sulle proprie capacità riflessive e narrative e come questo abbia portato benefici al processo narrativo avviato con i propri figli. Tutti sono d'accordo nell'ammettere che l'esercizio riflessivo, narrativo e di rielaborazione critica, ha permesso loro di sviluppare consapevolezza e responsabilità rispetto alle scelte attuate. Grazie alle strategie di valutazione messe in azione hanno potuto partecipare alla costruzione di storie ben fatte. Infine, la rielaborazione critica promossa durante l'intervento li ha aiutati a riconoscere quanto difficile sia un percorso di valutazione.

#### CONCLUSIONE

Il percorso di costruzione del Digital Storytelling ha offerto ai genitori l'opportunità di esaminare e imparare da situazioni complesse attraverso il dialogo riflessivo. Le attività di narrazione hanno permesso ai genitori di immaginare esperienze in modo creativo o di richiamarne altre che, in qualche modo, rappresentano aspetti della vita personale e formativa. Le strategie di riflessione utilizzate e le attività di scrittura hanno avuto un ruolo significativo nella costruzione del Digital Storytelling.

Attraverso la costruzione del Digital Storytelling è stato possibile facilitare l'integrazione tra teoria e pratica e i prodotti esiti della ricerca hanno illustrato storie specifiche palesando la comprensione di alcuni processi da parte dei genitori.

I risultati indicano che l'uso delle tecnologie e l'apertura dei partecipanti al cambiamento hanno migliorato la competenza riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica.

Sebbene l'intervento sia stato inizialmente disorientante per via del percorso formativo innovativo proposto e



per via della situazione pandemica, alla fine i genitori hanno apprezzato e valutato positivamente il processo messo in atto e realizzato in prodotti che divenivano il risultato di un lungo ed impegnativo processo. Siamo consapevoli che i risultati cui siamo giunti non sono generalizzabili; tuttavia, il percorso effettuato può diventare un esempio di buona pratica di coinvolgimento attivo del genitore e di attivazione di processi co-progettati e co-costruiti.

Questa metodologia sviluppata dapprima durante il lockdown completamente a distanza è stata in seguito richiamata e utilizzata durante la fase successiva al primo lockdown verificatosi nel marzo del 2020 in modalità Blended. L'obiettivo era quello di non disperdere i risultati raggiunti e continuare a implementare percorsi di co-progettazione, riflessione e valutazione critica.

#### BIBLIOGRAFIA

- Albanese, M. (2022). *Partnership for training. Genitori, docenti e dirigenti a confronto. Strumenti e modelli di valutazione*. PensaMultimedia.
- Alterio, M., & McDrury, J. (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Routledge.
- Anichini, A., Di Bari, C., Dalbon, M., & Lunel, F. (2021). Digital storytelling per l'infanzia. *IUL Research*, 2(4), 280-293. <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.171>
- Antonietti, M., Guerra, M., & Luciano, E. (2020). Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19. *Pedagogia Oggi*, 18(2), 63-75. <https://doi.org/10.7346/PO-022020-05>
- Bartels, S. M., & Eskow, K. G. (2010). Training School Professionals to Engage Families: A Pilot University/State Department of Education Partnership. *School Community Journal*, 20(2), 45-71.
- Bertolini, C., & Contini, A., (2018). *Digital story telling for education. Theories and good practices in preschool*. Aracne.
- Boase, C. (2013). *Digital Story Telling for reflection and engagement: a study of the uses and potential of digital storytelling*. <http://gjamissen.files.wordpress.com> (ver. 25/10/2022).
- Bondioli, A., & Savio, D. (2004). *Ludus in fabula: per una pedagogia del narrare infantile*. Edizioni Junior.
- Bruner, J. (1992). *Saper fare, saper dire, saper pensare. Le prime abilità del bambino*. Armando Editore.
- Bruner, J. S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli editore.
- Capo, M. (2021). Pronti partenza e via! Il nido si racconta: Il laboratorio di sviluppo professionale degli educatori dei nidi PAC del Comune di Napoli. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 137-170. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11384>
- Cappuccio, G., & Fiandaca, G. K. (2020). Narrare con il COVID19. Storie di qualità per i bambini della prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(37), 42-57. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i37.549>
- Christenson S. L., & Havs, L. H. (2004). Family-school-peer relationships: Significance for social-emotional and academic learning. In: Zins J. E., Weissberg R. P., Wang M. C., Walberg H. J., editors. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 59-75), Teachers College Press.
- De Rossi, M., & Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Carocci
- Dunford, M., & Jenkins, T. (Eds.). (2017). *Digital storytelling: Form and content*. Palgrave Macmillan.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or Not? Preparing Future Educators for School, Family, and Community Partnerships, *Teaching Education*. 24, 115-118. <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786887>
- Evans, M. P. (2013). Educating Preservice Teachers for Family, School, and Community Engagement, *Teaching Education*, 24(2), 123-133. <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786897>
- Foni, A. (2015). *La relazione con le famiglie al nido: percorsi di formazione, dialogo e partecipazione*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Frisina, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Il Mulino.
- Fustini, T. (2009). Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 2(2), 58-65. <https://doi.org/10.13128/RIEF-3062>
- Jenkins, M., & Gravestock, P. (2009). Digital storytelling synthesis. <http://digitalstorytellingsynthesis.pbworks.com/w/page/17805626/Introduction> (ver. 25/10/2022).
- Koehler, M., J., & Mishra, P. (2005). What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152. <https://doi.org/10.2190/0EW7-01WB-BKHL-QDY>
- Krueger, R. A. (1998). *Developing Questions for Focus Group*. Sage.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Losito, M. (1993). *L'analisi del contenuto*. Franco Angeli.

- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>
- Ministero dell'Istruzione (2020a). *Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza. un modo diverso per 'fare' nido e scuola dell'infanzia*, Commissione nazionale per il sistema integrato zerosei.
- Ministero dell'Istruzione (2020b). *Emergenza sanitaria Coronavirus. Prime indicazioni operative per attività didattiche a distanza*. Nota n. 388 del 17 marzo 2020.
- Nicolosi, S., Schirripa, V., & Tripi, M. (2021). Alla prova della distanza: due esperienze 0-6 a Palermo. Alla prova della distanza: due esperienze 0-6 a Palermo, in Dario N., Tateo L. (a cura di), *Era un altro mondo: i nostri figli e l'esperienza del Covid-19* (pp. 122-136). Armando.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom*. Corwin Press.
- Petrucco, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Carocci.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Saltmarsh, S., Barr, J., & Chapman, A. (2014). Preparing for Parents: How Australian Teacher Education is Addressing the Question of Parent-School Engagement, *Asia Pacific Journal of Education*, 35, 69-84. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.906385>
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of research on Technology in Education*, 42(2), 123-149. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
- Schrock, K. (2013). *Digital storytelling and the common core state standards*. *Discovery Educator Network*. <http://blog.discoveryeducation.com/blog/2013/01/01/digitalstorytelling/> (ver. 25/10/2022).
- Schrock, K. (2017). *Guide to everything: Digital storytelling website, telling the story. Lessons learned from the outside world: Examples and ideas*. <http://www.schrockguide.net/digital-storytelling.html> (ver. 25/10/2022).
- Sorzio, P., & Bembich, C. (2020). *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido* (Vol. 1222). Carocci.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema*. Washington University.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). *An analysis of story comprehension in elementary school children*. U. S. Department of health, education & welfare national institute of education, Washington University.
- Stewart, K. D., & Ivala, E. (2017). Silence, voice, and "other languages": Digital storytelling as a site for resistance and restoration in a South African higher education classroom. *British Journal of Educational Technology*, 48(5), 1164-1175. <https://doi.org/10.1111/bjet.12540>
- Willemse, T. M., L. Vloeberghs, E. J. de Bruïne, & Van Eynde, S. (2016). Preparing Teachers for Family-School Partnerships: A Dutch and Belgian Perspective, *Teaching Education*, 27(2), 212-228. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1069264>
- Zini, A., Bertolini, C., Manera, L., & Contini, A. (2018). Il digital storytelling nell'educazione dell'infanzia: la formazione degli insegnanti nel progetto Stories. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(2), 77-84. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/963>