

# Raccontare storie personali in classe

**Dalla ricerca  
all'innovazione educativa**

a cura di Claudio Baraldi,  
Federico Farini, Vittorio Iervese

Laboratorio Sociologico

FRANCOANGELI

Teoria,  
Epistemologia,  
Metodo

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Direttore Scientifico: Costantino Cipolla

Laboratorio Sociologico approfondisce e discute criticamente tematiche epistemologiche, questioni metodologiche e fenomeni sociali attraverso le lenti della sociologia. Particolare attenzione è posta agli strumenti di analisi, che vengono utilizzati secondo i canoni della scientificità delle scienze sociali. Partendo dall'assunto della tolleranza epistemologica di ogni posizione scientifica argomentata, Laboratorio Sociologico si fonda su alcuni principi interconnessi. Tra questi vanno menzionati: la combinazione creativa, ma rigorosa, di induzione, deduzione e adduzione; la referenzialità storico-geografica; l'integrazione dei vari contesti osservativi; l'attenzione alle diverse forme di conoscenze, con particolare attenzione ai prodotti delle nuove tecnologie di rete; la valorizzazione dei nessi e dei fili che legano fra loro le persone, senza che queste ne vengano assorbite e – ultimo ma primo – la capacità di cogliere l'alterità a partire dalle sue categorie "altre". Coerentemente con tale impostazione, Laboratorio Sociologico articola la sua pubblicistica in sei sezioni: *Teoria, Epistemologia, Metodo; Ricerca empirica ed Intervento sociale; Manualistica, Didattica, Divulgazione; Sociologia e Storia; Diritto, Sicurezza e Processi di vittimizzazione; Sociologia e storia della Croce Rossa.*

*Comitato Scientifico:* Natale Ammaturo†; Ugo Ascoli (Ancona); Claudio Baraldi (Modena e Reggio Emilia); Leonardo Benvenuti, Ezio Sciarra (Chieti); Danila Bertasio (Parma); Giovanni Bertin (Venezia); Rita Biancheri (Pisa); Annamaria Campanini (Milano Bicocca); Gianpaolo Catelli (Catania); Bernardo Cattarinussi (Udine); Roberto Cipriani (Roma III); Ivo Colozzi, Stefano Martelli (Bologna); Celestino Colucci (Pavia); Raffaele De Giorgi (Lecce); Paola Di Nicola (Verona); Roberto De Vita (Siena); Maurizio Esposito (Cassino); Antonio Fadda (Sassari); Pietro Fantozzi (Cosenza); Maria Caterina Federici (Perugia); Franco Garelli (Torino); Guido Giarelli (Catanzaro); Guido Gili (Campobasso); Antonio La Spina (Palermo); Clemente Lanzetti (Cattolica, Milano); Emiliana Mangone (Salerno); Giuseppe Mastroeni (Messina); Rosanna Memoli (La Sapienza, Roma); Everardo Minardi (Teramo); Giuseppe Moro (Bari); Giacomo Mulè (Enna); Giorgio Osti (Trieste); Mauro Palumbo (Genova); Jacinta Paroni Rumi (Brescia); Antonio Scaglia (Trento); Silvio Scanagatta (Padova); Francesco Sidoti (L'Aquila); Donatella Simon (Torino); Bernardo Valli (Urbino); Francesco Vespasiano (Benevento); Angela Zanotti (Ferrara).

*Corrispondenti internazionali:* Coordinatore: Antonio Maturo (Università di Bologna) Roland J. Campiche (Università di Losanna, Svizzera); Jorge Gonzales (Università di Colima, Messico); Douglas A. Harper (Dquesne University, Pittsburgh, USA); Juergen Kaube (Accademia Brandeburghese delle Scienze, Berlino, Germania); André Kieserling (Università di Bielefeld, Germania); Michael King (University of Reading, Regno Unito); Donald N. Levine (Università di Chicago, USA); Christine Castelain Meunier (Casa delle Scienze Umane, Parigi, Francia); Maria Cecilia de Souza Minayo (Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, Brasile); Everardo Duarte Nunes (Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasile); Furio Radin (Università di Zagabria, Croazia); Joseph Wu (Università di Taiwan, Taipei, Taiwan).

Coordinamento Editoriale delle Sezioni: Giuseppe Masullo

Ogni sezione della Collana nel suo complesso prevede per ciascun testo la valutazione anticipata di due referee anonimi, esperti nel campo tematico affrontato dal volume. Alcuni testi di questa collana sono disponibili in commercio nella versione e-book. Tali volumi sono sottoposti allo stesso controllo scientifico (doppio cieco) di quelli presentati in versione a stampa e, pertanto, ne posseggono lo stesso livello di qualità scientifica.

Sezione *Teoria, Epistemologia, Metodo* (attiva dal 1992). *Responsabile Editoriale*: Leonardo Altieri. *Comitato Editoriale*: Agnese Accorsi; Gianmarco Cifaldi; Francesca Cremonini; Davide Galesi; Francesco Gandellini; Ivo Germano; Maura Gobbi; Francesca Guarino; Silvia Lolli jr.; Alessia Manca; Emmanuele Morandi†; Alessandra Rota; Barbara Sena.

Sezione *Ricerca empirica ed Intervento sociale* (attiva dal 1992). *Coordinatore Scientifico*: Andrea Bassi; *Responsabile Editoriale*: Sara Sbaragli. *Comitato Editoriale*: Sara Capizzi; Teresa Carbone; Paola Canestrini; Carmine Clemente; David Donfrancesco; Laura Farneti; Ilaria Iseppato; Lorella Molteni; Paolo Poletti; Elisa Porcu; Francesca Rossetti; Alessandra Sannella.

Sezione *Manualistica, Didattica, Divulgazione* (attiva dal 1995). *Coordinatore Scientifico*: Linda Lombi. *Responsabile Editoriale*: Arianna Marastoni. *Comitato Editoriale*: Veronica Agnoletti; Flavia Atzori; Alessia Bertolazzi; Barbara Calderone; Raffaella Cavallo; Carmela Anna Esposito; Laura Gemini; Silvia Lolli sr.; Ilaria Milandri; Annamaria Perino; Fabio Piccoli.

Sezione *Sociologia e Storia* (attiva dal 2008). *Coordinatore Scientifico*: Nicola Strizzolo (Università di Udine) *Consiglio Scientifico*: Nico Bortoletto (Università di Teramo); Alessandro Bosi (Parma); Camillo Brezzi (Arezzo); Luciano Cavalli, Pietro De Marco, Paolo Vanni (Firenze); Sergio Onger, Alessandro Porro (Brescia); Carlo Prandi (Fondazione Kessler – Istituto Trentino di Cultura); Adriano Prosperi (Scuola Normale Superiore di Pisa); Renata Salvarani (Cattolica, Milano); Paul-André Turcotte (Institut Catholique de Paris). *Responsabile Editoriale*: Alessandro Fabbri. *Comitato Editoriale*: Barbara Baccarini; Roberta Benedusi; Elena Bittasi; Emanuele Cerutti; Pia Dusi; Giancarlo Ganzerla; Nicoletta Iannino; Riccardo Maffei; Vittorio Nichilo; Ugo Pavan Dalla Torre; Alessandra Pignatta; Ronald Salzer; Stefano Siliberti†; Paola Sposetti.

Sezione *Diritto, Sicurezza e processi di vittimizzazione* (attiva dal 2011). *Coordinamento Scientifico*: Carlo Pennisi (Catania); Franco Prina (Torino); Annamaria Rufino (Napoli); Francesco Sidoti (L'Aquila). *Consiglio Scientifico*: Bruno Bertelli (Trento); Teresa Consoli (Catania); Maurizio Esposito (Cassino); Armando Saponaro (Bari); Chiara Scivoletto (Parma). *Responsabili Editoriali*: Andrea Antonilli e Susanna Vezzadini. *Comitato Editoriale*: Flavio Amadori; Christian Arnoldi; Michele Bonazzi; Rose Marie Callà; Teresa Carbone; Dafne Chitos; Gian Marco Cifaldi; Maria Teresa Gammona; Veronica Moretti; Annalisa Plava; Antonia Roberta Siino.

Sezione *Sociologia e storia della Croce Rossa* (attiva dal 2013). *Direttori*: Costantino Cipolla (Bologna) e Paolo Vanni (Firenze). *Consiglio Scientifico*: François Bugnion (*presidente* - CICR), Roger Durand (*presidente* - Société "Henry Dunant"), Giuseppe Armocida (Varese), Stefania Bartoloni (Roma III), Paolo Benvenuti (Roma III), Fabio Bertini (Firenze), Paola Binetti (Campus Bio-Medico, Roma), Ettore Calzolari (Roma I), Giovanni Cipriani (Firenze), Franco A. Fava (Torino), Carlo Focarelli (Perugia; LUISS), Edoardo Greppi (Torino), Gianni Iacovelli (Accademia di Storia dell'Arte Sanitaria, Roma), Giuseppe Palasciano (Bari), Jean-François Pitteloud (già CICR), Alessandro Porro (Brescia), Duccio Vanni (Firenze), Giorgio Zanchin (Padova). *Comitato Editoriale*: Filippo Lombardi (coordinatore), Massimo Aliverti, Nico Bortoletto, Luca Bottero, Virginia Brayda, Carolina David, Antonella Del Chiaro, Renato Del Mastro, Gerardo Di Ruocco, Boris Dubini, Alberto Galazzetti, Livia Giuliano, Laura Grassi, Veronica Grillo, Riccardo Romeo Jasinski, Pier Francesco Liguori, Maurizio Menarini, Maria Enrica Monaco, Gianluigi Nava, Marisella Notarnicola, Marcello Giovanni Novello, Raimonda Ottaviani, Isabella Pascucci, Francesco Ranaldi, Piero Ridolfi, Anastasia Siena, Calogera Tavormina, Silvana Valcavi Menozzi. *Segreteria Scientifica*: Alberto Ardissona (responsabile), Alessandro Fabbri (responsabile), Barbara Baccarini, Elena Branca, Giovanni Cerino Badone, Emanuele Cerutti, Alessandro D'Angelo, Carmela Anna Esposito, Simona Galasi, Sara Moggi, Paola Sposetti.

# Raccontare storie personali in classe

**Dalla ricerca  
all'innovazione educativa**

a cura di Claudio Baraldi,  
Federico Farini, Vittorio Iervese

LABORATORIO SOCIOLOGICO



**FRANCOANGELI**

Teoria, Epistemologia,  
Metodo

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

La cura redazionale ed editoriale del volume è stata realizzata da Barbara Baccarini

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# Indice

<b>Prefazione</b>	pag.	9
<b>1. Il progetto SHARMED: significato, organizzazione e fondamenti teorici</b> di <i>Claudio Baraldi</i>	»	11
1. Gli obiettivi	»	11
2. Le azioni	»	12
2.1 Le attività in classe	»	13
3. I fondamenti teorici	»	14
3.1 La produzione di narrazioni	»	15
3.2 L'agency dei bambini	»	16
3.3 La facilitazione	»	17
3.4 Le iniziative dei bambini e la gestione del conflitto	»	18
3.5 Le classi "multiculturali"	»	19
4. La ricerca presentata nel volume	»	20
5. Il piano del volume	»	21
<b>2. Attivare le narrazioni e promuovere la partecipazione con le immagini</b> di <i>Vittorio Iervese</i>	»	23
1. Narrazioni	»	23
2. L'attivazione del progetto SHARMED	»	24
3. L'immagine che attiva le narrazioni		27
4. Le azioni e le dinamiche di attivazione delle narrazioni	»	29
5. L'attivazione della condivisione	»	37
6. Conclusioni	»	39

<b>3. La produzione di narrazioni</b>	pag.	41
di <i>Chiara Ballestri</i>		
1. Tipologie di narrazioni: temi	»	41
2. Tipologie di narrazioni: ontologiche, pubbliche e metanarrazioni	»	42
2.1 Narrazioni ontologiche	»	42
2.2 Narrazioni pubbliche	»	44
2.3 Metanarrazioni	»	46
3. I diritti di raccontare	»	48
3.1 Narratori e ascoltatori	»	49
3.2 Narratori e co-narratori	»	51
3.3 Attivazione di nuove narrazioni e narrazioni intrecciate	»	53
4. Narrazioni in prima e terza persona	»	56
4.1 Narrazioni in prima persona (personali)	»	56
4.2 Narrazioni in terza persona (vicarie)	»	58
4.3 Transizioni dalla terza alla prima persona	»	59
5. Raccontabilità	»	61
6. Conclusioni	»	64
<b>4. La memoria come costruzione narrativa</b>	»	65
di <i>Vittorio Iervese</i>		
1. La narrazione della memoria	»	65
2. Engrammi ed exogrammi	»	68
3. Quali memorie diventano narrazioni?	»	71
4. Conclusioni	»	78
<b>5. La facilitazione: domande e feedback</b>	»	80
di <i>Federico Farini</i>		
1. Azioni di facilitazione	»	80
2. Facilitare narrazioni attraverso domande	»	81
3. Facilitare narrazioni attraverso azioni di feedback	»	86
3.1 Azioni minime di feedback	»	87
3.2 Ripetizioni	»	90
4. Le formulazioni come azioni complesse di feedback	»	92
4.1 L'efficacia delle formulazioni nel facilitare narrazioni	»	96
4.2 Le formulazioni come sostegno di forme complesse di interazione	»	98
4.3 Combinazione di formulazioni e domande	»	102
5. Conclusioni	»	102

<b>6. La facilitazione: commenti dei facilitatori</b>	pag.	104
di <i>Claudio Baraldi, Federico Farini e Angela Scollan</i>		
1. Le forme di commento	»	104
2. Storie personali: coinvolgimento e vicinanza	»	105
3. Spiazzamenti: divertimento e imprevedibilità	»	111
4. Conclusioni	»	118
<b>7. La facilitazione: gestione delle iniziative dei bambini</b>	»	120
di <i>Claudio Baraldi</i>		
1. Le condizioni dell'agency dei bambini	»	120
2. Agency, facilitazione e iniziative dei bambini	»	122
3. I bambini prendono l'iniziativa	»	123
4. Il coordinamento autonomo tra i bambini	»	126
5. La facilitazione come gestione dell'imprevedibilità	»	131
6. Conclusioni	»	138
<b>8. La facilitazione: gestione dei conflitti</b>	»	140
di <i>Claudio Baraldi</i>		
1. Il conflitto: narrazione e gestione	»	140
2. I bambini attivano conflitti: tentativi di mediazione	»	142
2.1 Alternanza delle narrazioni e suggerimento di narrazioni alternative	»	143
2.2 Resistenza e riflessione	»	153
2.3 Regole e storia personale	»	157
3. Conclusioni	»	162
<b>9. Narrazioni e posizionamenti nella costruzione della diversità culturale</b>	»	164
di <i>Sara Amadasi</i>		
1. Narrazioni, posizionamenti e formazione di <i>small cultures</i>	»	164
2. Costruzioni dell'identità e della diversità	»	166
3. Facilitazione di narrazioni pubbliche e ontologiche	»	174
4. Conclusioni	»	183
<b>10. Facilitare l'ambivalenza: narrazioni di identità Transnazionali</b>	»	184
di <i>Sara Amadasi</i>		
1. Introduzione	»	184
2. Il riconoscimento dell'incertezza e dell'ambivalenza	»	185
3. Multi-focalità e identità transnazionale	»	191

4. Espressioni affettive	pag.	197
5. Conclusioni	»	202
<b>11. Dalla ricerca alla riflessione sul sistema educativo</b>	»	204
di <i>Claudio Baraldi e Chiara Ballestri</i>		
1. L'innovazione in SHARMED	»	204
2. La complessità della facilitazione	»	204
2.1 Varietà di contributi separati	»	205
2.2 Contributi complessi	»	212
2.3 La varietà della facilitazione	»	219
3. La facilitazione nella prospettiva dei partecipanti	»	220
3.1 Il punto di vista delle insegnanti	»	220
3.2 Il punto di vista degli studenti	»	222
4. I prodotti di SHARMED	»	227
<b>12. Dalla ricerca alla formazione</b>	»	230
di <i>Angela Scollan</i>		
1. Il significato della formazione in SHARMED	»	230
1.1. La facilitazione come oggetto della formazione	»	230
2. Pratiche riflessive	»	231
3. Metodologia della formazione	»	234
4. Le fasi della formazione	»	236
4.1 Formazione iniziale e primo MOOC	»	236
4.2 Dalla ricerca alla formazione finale	»	237
4.3 I contenuti della formazione	»	241
5. Conclusioni	»	245
<b>Riferimenti bibliografici</b>	»	247

## *Prefazione*

Questo volume è tratto dal progetto europeo Erasmus plus (Key action 3 Innovative Education, Grant Agreement n. 562175-EPP-1-2015-1-IT-EPPKA3-PI-FORWARD) denominato SHARMED (Shared Memories and Dialogues). Il progetto è stato coordinato dall'Università di Modena e Reggio Emilia, presso il Dipartimento di Studi linguistici e culturali, con la partecipazione dell'Università di Suffolk (Regno Unito) e dell'Università di Jena (Germania). Il progetto è iniziato nel 2016 ed è stato concluso alla fine del 2018.

I risultati di questo progetto suggeriscono metodi innovativi per promuovere la partecipazione attiva e i racconti di bambini e bambine, ragazzi e ragazze nelle classi scolastiche. Il progetto ha riguardato in particolare la partecipazione attiva di studenti e studentesse di origine migrante, ma ha coinvolto tutte le studentesse e tutti gli studenti nelle classi in cui è stato realizzato. Pertanto, ha proposto una metodologia che consenta di attivare processi innovativi rivolti alla classe nel suo complesso e alla promozione del dialogo al suo interno.

Il volume ha un duplice obiettivo: presentare una ricerca innovativa sulle attività di promozione della partecipazione attiva di studentesse e studenti e mettere in evidenza come questa ricerca possa sostenere l'innovazione dell'educazione nelle classi scolastiche e nei gruppi con obiettivi educativi. Per questo secondo obiettivo, il progetto, e di conseguenza il volume, non prescrive azioni: nella nostra concezione, la ricerca deve rispettare l'autonomia di insegnanti ed educatori, fornendo stimoli per promuovere la loro riflessione e le loro scelte. Per questo scopo, il volume mette a disposizione numerosi stimoli metodologici, attraverso la presentazione e il commento di materiali autentici videoregistrati nelle classi scolastiche.

Questo volume viene pubblicato dopo il difficile periodo della chiusura delle scuole a causa della pandemia da Covid-19 e all'inizio di un altro anno scolastico che può essere molto complicato per il mondo della scuola e dell'educazione in generale. In questo frangente, è particolarmente importante promuovere percorsi educativi innovativi nelle classi scolastiche. Nella scuola, non è infatti sufficiente garantire la sicurezza, evitando contagi che

promuovano nuove fasi dell'epidemia. È anche importante offrire uno spazio pubblico per la partecipazione attiva e le narrazioni di bambini e adolescenti, facilitando la riflessione sui cambiamenti che hanno colpito le loro vite e sui modi per riprendere un contatto significativo con insegnanti ed educatori. È quindi importante che l'educazione presti particolare attenzione alla riattivazione di processi comunicativi efficaci nelle classi, dando spazio alla costruzione di significati al loro interno, attraverso il sostegno delle narrazioni personali di studenti e studentesse. La facilitazione di partecipazione attiva e narrazioni nelle classi può evidenziare l'importanza di un impegno collettivo nel riaffermare l'espressione personale di bambini e adolescenti all'interno delle istituzioni, evitando una loro presa di distanza e il loro rifugiarsi in contesti in cui poter esercitare la propria autonomia in modo libero da vincoli.

Il progetto SHARMED ha generato un nuovo e molto più vasto progetto europeo (HORIZON 2020) denominato CHILD-UP (*Children Hybrid Integration: Learning Dialogue as a way of Upgrading Policies of Participation*), sempre coordinato presso il Dipartimento di Studi linguistici e culturali dell'Università di Modena e Reggio Emilia, con la partecipazione di altri nove partner europei. Questo progetto permette di proseguire il lavoro di promozione della partecipazione attiva in classe e può quindi stimolare in modo diretto la produzione di modi nuovi di coinvolgere il mondo dell'educazione nella promozione di partecipazione e narrazioni in classe. CHILD-UP è stato bloccato per diversi mesi dalla pandemia, ma ciò può diventare un vantaggio se sarà possibile utilizzare questo progetto a sostegno della partecipazione attiva nella scuola e nell'educazione.

In sintesi, questo volume, per essendo dedicato a un progetto specifico, intende disseminare il significato di una progettazione ben più vasta, che ha un valore generale, accresciuto nelle situazioni più difficili di relazione educativa.

Desideriamo ringraziare tutte le insegnanti e gli insegnanti, le facilitatrici e i facilitatori, e soprattutto le studentesse e gli studenti che hanno partecipato con interesse e passione al progetto SHARMED, oltre che tutte le persone che hanno collaborato a vario titolo alla ricerca sulle iniziative di questo progetto. Il loro contributo è stato inestimabile per la realizzazione del progetto e della ricerca che ne ha evidenziato i risultati.

*Claudio Baraldi* (Università di Modena e Reggio Emilia)

*Federico Farini* (Università di Northampton)

*Vittorio Iervese* (Università di Modena e Reggio Emilia)

# 1. Il progetto SHARMED: significato, organizzazione e fondamenti teorici

di Claudio Baraldi

## 1. Gli obiettivi

SHARMED (*Shared Memories and Dialogues*) è un progetto Erasmus + (Key-action 3, *innovative education*) finanziato dalla Commissione Europea e coordinato dall'Università di Modena e Reggio Emilia, con la partecipazione dell'Università di Jena (Germania) e dell'Università di Suffolk (Regno Unito). Il progetto è stato realizzato tra l'inizio del 2016 e la fine del 2018 e ha originato un nuovo progetto Horizon 2020, dedicato all'integrazione dei bambini migranti nel sistema educativo (CHILD-UP, *Children Hybrid Integration: Learning Dialogue as a way of Upgrading Policies of Participation*).

Il progetto SHARMED ha avuto l'obiettivo di promuovere esperienze di dialogo in classi multiculturali, attraverso la produzione, la comparazione e la discussione dei ricordi dei bambini. Per questo scopo, il progetto ha utilizzato materiali visivi, in larga misura fotografie, promuovendo l'empowerment e il riconoscimento dei contributi dei bambini alla comunicazione in classe e alla produzione di narrazioni della memoria. Per promuovere l'uso delle fotografie e le narrazioni, il progetto ha proposto una metodologia di facilitazione della comunicazione e della partecipazione dei bambini. In sintesi, sono quindi quattro gli aspetti fondamentali del progetto SHARMED.

1. La raccolta di fotografie riguardanti le memorie dei bambini e delle loro famiglie.
2. La scelta da parte dei bambini delle fotografie da utilizzare in classe.
3. La narrazione di storie da parte dei bambini sui contenuti e i significati delle fotografie scelte e delle memorie ad esse associate.
4. La facilitazione di descrizioni, comparazioni e condivisioni delle fotografie e delle narrazioni attraverso una forma dialogica della comunicazione.

SHARMED ha coinvolto bambini tra gli 8 e i 13 anni, in classi di scuole primarie e secondarie di primo grado. Il progetto ha coinvolto bambini sia di origine migrante, sia non di origine migrante. Ha inoltre coinvolto le famiglie, gli insegnanti dei bambini e i facilitatori che hanno lavorato nelle classi. Complessivamente, sono stati svolti incontri in 48 classi (16 per ciascun paese) in 20 scuole, coinvolgendo 987 bambini, 40 insegnanti e 9 facilitatori. Durante il progetto, sono state utilizzate 1683 immagini, quasi esclusivamente fotografie, e sono state realizzate 182 attività in classe, per un totale di circa 360 ore. Il progetto ha inoltre coinvolto stakeholder locali e regionali (Comuni, uffici scolastici e altri Enti).

La ricerca sulle attività del progetto ha permesso di stimolare la riflessione e l'innovazione dell'educazione nelle classi e nelle scuole multiculturali. La ricerca è stata svolta attraverso la somministrazione di tre questionari ai bambini, la conduzione di focus group in tutte le classi scolastiche coinvolte, la somministrazione di un questionario ai genitori (1004 rispondenti), interviste audio-registrate a insegnanti e facilitatori e, soprattutto, la video-registrazione di metà delle attività svolte nelle classi.

Per favorire la riflessione e l'innovazione nel sistema educativo, SHARMED ha infine sviluppato una serie di strumenti: un progetto formativo per insegnanti e facilitatori, linee guida di tipo metodologico per realizzare la facilitazione in classe per la sua valutazione, un archivio multimediale e un e-book con fotografie e testi.

Nella prossima sezione vengono descritte le azioni realizzate nel corso del progetto.

## **2. Le azioni**

*Prima azione:* presentazione delle attività nelle scuole, attraverso incontri preliminari con dirigenti, insegnanti, bambini e loro genitori. Le classi che hanno partecipato alle attività sono state proposte dalle scuole, in base all'interesse delle insegnanti e alla presenza di un numero significativo di bambini di origine migrante. I bambini sono stati informati e coinvolti attraverso incontri nelle classi. Le loro famiglie sono state informate sia in forma scritta, sia attraverso incontri nelle scuole. Le autorizzazioni per la ricerca sono state raccolte nel rispetto della normativa europea e nazionale.

*Seconda azione:* distribuzione di un questionario ai bambini (in classe) e ai loro genitori (inviato attraverso i bambini). Il questionario per i bambini includeva alcuni dati generali (sesso, età, lingua parlata, origini geografiche) e domande sui seguenti aspetti: 1) competenze nell'uso della lingua nazionale; 2) percezione delle relazioni con compagni di classe e insegnanti; 3) livello di interesse e problemi nelle relazioni quotidiane importanti; 4) pro-

pensione a comunicare su aspetti personali con i vari interlocutori (in particolare, genitori, compagni, amici e insegnanti); 5) valutazioni dei comportamenti di questi interlocutori; 6) relazioni basate sul genere e sulle abitudini culturali; 7) conflitti quotidiani e loro gestione; 8) valutazione complessiva della comunicazione in classe. Il questionario somministrato ai genitori, oltre a includere alcuni dati riguardanti i figli, proponeva domande sui seguenti aspetti: 1) competenze nell'uso della lingua nazionale; 2) percezione dell'inclusione nella comunità locale e nella scuola; 3) aspetti positivi e negativi delle relazioni nella comunità locale e nella scuola; 4) percezione del livello di coinvolgimento nella scuola.

*Terza azione:* organizzazione di un corso di formazione sulla facilitazione per insegnanti e facilitatori, in parte in presenza e in parte a distanza (*Massive Online Open Course*, MOOC), seguito da un questionario di valutazione delle abilità acquisite e della metodologia di formazione.

*Quarta azione:* distribuzione di un secondo questionario, come pre-test, nelle classi in cui si è successivamente svolta la facilitazione e in altre classi comparabili, per capire la situazione relazionale nelle classi attraverso domande riguardanti i modi e i temi delle narrazioni in classe, l'attitudine all'uso della fotografia, la percezione delle reazioni dei compagni alle proprie espressioni personali, gli interlocutori dei racconti basati sulle memorie personali, la considerazione della diversità di prospettive, il significato della fotografia.

*Quinta azione:* raccolta delle fotografie, basata sull'acquisizione del consenso dei genitori e dei bambini per il loro uso in classe e per la loro eventuale archiviazione. Ai bambini è stato chiesto di portare una sola fotografia, per garantire equità nell'uso in classe, ma alcuni ne hanno portate diverse. Le fotografie sono state scattate dai bambini o dai loro genitori; alcune sono tratte da internet. In molti casi, la fotografia è stata scattata prima della nascita del bambino o quando era molto piccolo. In questi casi, c'è stata una grande collaborazione delle famiglie nel raccontare ai bambini la storia delle fotografie, che i bambini hanno riprodotto in classe. La scelta delle fotografie è stata libera per contenuto, contesto e formato. Le fotografie su carta sono state scansionate per essere mostrate su uno schermo durante le attività in classe e per essere archiviate, mentre gli originali sono stati restituiti alle famiglie. Dove lo schermo non era disponibile, copie stampate sono state distribuite tra i bambini.

*Sesta (e fondamentale) azione:* attività in classe.

## 2.1 Le attività in classe

Al termine della raccolta delle fotografie, sono iniziate le attività di facilitazione in classe, secondo una scansione concordata con le scuole.

*Prima attività:* guardare, descrivere e discutere le fotografie in piccoli gruppi. La dimensione del piccolo gruppo ha permesso di avviare la comunicazione tra i bambini. Ogni gruppo ha lavorato su fotografie portate da altri bambini (inseriti in altri gruppi), per poi presentare le proprie riflessioni alla classe. Queste riflessioni sono state seguite dalla presentazione della fotografia da parte del proprietario. La comunicazione è poi continuata in modi diversi, secondo le circostanze specifiche createsi nella classe: 1) con il passaggio dalla descrizione della fotografia ad altre narrazioni; 2) con le domande e i commenti dei compagni di classe; 3) con la comparazione con altre fotografie. In tutti i casi, l'obiettivo era connettere la descrizione delle fotografie a narrazioni ulteriori.

*Seconda attività:* descrivere le fotografie in forma scritta, sulla base di semplici linee guida, lasciando ampia autonomia su contenuti e modi della descrizione. Questa attività ha consentito ai bambini di manifestare autonomia nella descrizione, in assenza di comunicazione con i compagni di classe e il facilitatore, partendo dall'attività precedente.

*Terza attività:* lavorare su nuove fotografie scattate dai bambini. In casi, rari, in mancanza di una fotocamera, si è suggerito di usare quella di un compagno di classe o dell'insegnante. Ai bambini è stato chiesto di preparare autonomamente, oppure attraverso brevi e semplici domande di una ricercatrice, un breve video (o audio) di descrizione della fotografia. La registrazione è stata poi vista/ascoltata in classe e da lì è partita un'attività simile alla prima. La presentazione preliminare registrata ha facilitato la discussione successiva su fotografie più "personalizzate" di quelle usate in precedenza.

*Quarta attività:* valutazione. Nell'incontro finale, è stato distribuito un questionario ai bambini ed è stato proposto un breve focus group. Il questionario era composto di due parti: un post-test, per verificare le eventuali differenze rispetto al pre-test e una valutazione della facilitazione (gradimento delle attività, qualità delle relazioni, possibilità di espressione personale, valutazione generale). Il focus group ha approfondito i temi della seconda parte del questionario, attraverso commenti e spiegazioni dei bambini. La valutazione è stata completata attraverso interviste audio-registrate a insegnanti e facilitatori, sulle attività, sul metodo, sulla partecipazione dei bambini e su eventuali problemi.

### **3. I fondamenti teorici**

L'analisi del progetto SHARMED è basata sull'integrazione di diversi fondamenti teorici che permettono di interpretare il significato delle narrazioni, dell'uso della fotografia in classe, della costruzione sociale della memoria, della partecipazione dei bambini, della facilitazione della comunica-

zione, della gestione delle iniziative dei bambini e dei conflitti, del significato di una classe multiculturale, che possono nascerne. Questi fondamenti hanno permesso non soltanto l'analisi dei risultati del progetto, ma anche l'articolazione di una proposta di innovazione nel sistema educativo. Questi fondamenti saranno approfonditi nei diversi capitoli di questo volume: qui se ne fornisce una sintesi orientativa.

### 3.1 La produzione di narrazioni

Le narrazioni sono costruzioni sociali nelle quali una qualunque realtà osservata viene interpretata e raccontata (ad es. Baker, 2006). Le narrazioni sono costruite nella comunicazione e sono storicamente e culturalmente situate (Fisher, 1987), sono plurali e talvolta contrastanti tra loro. Le narrazioni possono riguardare vari aspetti della realtà sociale osservata, quali le esperienze personali (narrazioni ontologiche), le narrazioni dei contesti sociali (narrazioni pubbliche), le narrazioni fondamentali che spiegano un'epoca o metanarrazioni (Somers, 1994). In particolare, le narrazioni ontologiche sono associate alla costruzione dell'identità del narratore (Bamberg, 2005, 2011; Bruner, 2006).

SHARMED si è occupato di narrazioni nell'interazione in classe. La produzione di narrazioni nell'interazione è importante non soltanto per i contenuti, ma anche e soprattutto per l'attribuzione del *diritto* di narrare (Norrick, 2007). L'attribuzione del diritto di narrare è importante da cinque punti di vista.

1. Ogni partecipante può esercitare il diritto di contribuire a costruire e negoziare una narrazione in modi diversi: come narratore, co-narratore, ascoltatore oppure attivatore di nuove narrazioni.
2. Ogni narrazione può essere commentata, oppure seguita da domande da parte degli ascoltatori.
3. La condivisione del diritto di narrare può promuovere la produzione di storie *intrecciate*, in base ai contributi di più partecipanti che possono attivare nuove narrazioni.
4. Il diritto di narrare può essere associato alla prima persona (chi racconta è fonte della narrazione) o alla narrazione vicaria: chi racconta cita un'altra fonte, quindi narra per conto di qualcun altro (Norrick, 2013).
5. Il diritto di narrare può essere limitato dal grado di "raccontabilità" delle narrazioni (Norrick, 2005) nel contesto specifico, nel caso di SHARMED in una classe scolastica. Le narrazioni possono non essere

“raccontabili” perché considerate irrilevanti, perché presentano contenuti considerati inappropriati (ad es. contenuti sessuali), oppure per l'imbarazzo nel raccontare una storia in pubblico.

Il diritto di narrare è associato al *posizionamento* del narratore. I posizionamenti sono presupposti dell'attribuzione di significati e dell'assegnazione di importanza alla partecipazione all'interazione (Harré e Van Langhenove 1999): orientano e selezionano le azioni possibili dei partecipanti, quindi condizionano la loro possibilità di partecipare. Il posizionamento di ciascun partecipante condiziona il posizionamento degli altri partecipanti, in quanto ogni azione di un partecipante condiziona le azioni degli altri partecipanti. Ad esempio, durante le attività in classe promosse da SHARMED, il posizionamento del facilitatore e i posizionamenti dei bambini si sono combinati nella produzione di narrazioni. Il significato delle narrazioni e il modo in cui sono state prodotte nelle classi sarà approfondito nel Capitolo 3.

In particolare, la costruzione di narrazioni nell'interazione può assegnare significati alla *memoria* del narratore (Norrick, 2012). Il progetto SHARMED ha proposto l'uso di fotografie che hanno riguardato ciò che i bambini consideravano rilevante per la loro memoria: a partire dalle fotografie, si è prodotta una catena complessa di narrazioni, co-narrazioni e commenti che ha promosso una grande varietà di forme narrative. Questi temi saranno approfonditi nel capitolo 2 e nel capitolo 4.

### 3.2 L'agency dei bambini

Quello di *agency* è un concetto importante per comprendere le azioni dei bambini (ad es. James, 2009; Oswell, 2013). Si tratta di una forma particolare di partecipazione attiva che promuove un cambiamento sociale (Baraldi, 2008, 2014a). La manifestazione di *agency* evidenzia che sono possibili scelte diverse di azione, che aprono diversi processi possibili di comunicazione. *Agency* significa che la partecipazione attiva dei bambini mostra la loro possibilità di scegliere come agire, quindi che i bambini possono promuovere azioni diverse, modificando gli orientamenti della comunicazione. Nelle interazioni in classe, in particolare, l'*agency* è evidenziata dall'attribuzione ai bambini dei diritti e delle responsabilità di costruire la conoscenza, cioè dall'attribuzione ai bambini di *autorità epistemica* (Baraldi, 2015a, 2019b), ad esempio di diritti e responsabilità di narrare (Baraldi e Iervese, 2017).

La manifestazione di *agency* implica che le azioni dei bambini non siano determinate o controllate dalle azioni degli adulti, ad esempio degli insegnanti, come nel caso delle risposte alle domande dell'insegnante (ad es.,

Margutti, 2007, 2010), per le quali la dinamica di controllo da parte dell'insegnante è nota fin dai primi studi sull'interazione in classe (Mehan, 1979; Sinclair e Coulthard, 1975). Il concetto di *agency* promuove un'interpretazione della partecipazione degli studenti molto diversa da quella tradizionalmente adottata nell'insegnamento.

La manifestazione di *agency* dei bambini è tuttavia sempre condizionata dalle strutture sociali. Le limitazioni strutturali alla partecipazione individuale nei processi sociali sono inevitabili, e sono particolarmente importanti nel caso dei bambini (Alanen, 2009). Pertanto, la manifestazione di *agency* dei bambini richiede la promozione di specifiche opportunità di azione come scelte e costruzioni di conoscenza (Shier, 2001; Wyness, 2013, 2018). La pedagogia ha prodotto diverse proposte di posizionamenti degli insegnanti più flessibili e aperti alle scelte e alla costruzione di conoscenza dei bambini (ad es. Edwards et al., 1998; Hicks, 1996; Kirova et al., 2019; Mercer e Littleton, 2007; Rogers, 1969). Il progetto SHARMED ha proposto una radicalizzazione di queste prospettive, suggerendo che la produzione di *agency* richieda forme specifiche di *facilitazione*.

### 3.3 La *facilitazione*

Il progetto SHARMED ha proposto un metodo di *facilitazione* dell'*agency* dei bambini e della produzione di narrazioni che si differenzia dalle forme di controllo della partecipazione dei bambini dell'insegnamento tradizionale, ma anche dalle aperture della pedagogia riguardanti i posizionamenti degli insegnanti. Il concetto di *facilitazione* è stato proposto anche in ambito pedagogico (ad es. Young e Sechdev, 2007), ma soprattutto per iniziative extrascolastiche e senza una spiegazione chiara e convincente (ad es. Amnesty International, 2011; Blanchet-Cohen e Rainbow, 2006; CISV, 2002/03; Hendry, 2009).

Nella prospettiva di SHARMED, facilitare le manifestazioni di *agency* dei bambini significa che i posizionamenti, quindi le scelte di azione degli adulti rendono possibili i posizionamenti, quindi le scelte di azione dei bambini (Baraldi, 2014a, 2014b, 2014c, 2016). Si tratta di una forma paradossale di comunicazione tra adulto e bambini, che nasce dalla condizione dei bambini nella società: i bambini non possono manifestare *agency* nei sistemi sociali perché vengono posizionati come incompetenti; pertanto si creano importanti differenze tra le opportunità dei bambini e le opportunità degli adulti di manifestare *agency* (Baraldi, 2008). In queste condizioni, l'*agency* dei bambini può essere basata soltanto sulla scelta degli adulti di promuoverla. La combinazione tra scelte di azione degli adulti e scelte di azione dei bambini dà forma alla *facilitazione*.

La facilitazione è una forma di comunicazione che permette di cambiare la distribuzione dell'autorità epistemica nell'interazione adulto-bambino, rovesciando la gerarchia di ruoli e le aspettative nel sistema educativo. La facilitazione include le azioni degli adulti che promuovono l'agency dei bambini e le azioni dei bambini che manifestano tale agency, attraverso la costruzione di una forma dialogica di comunicazione (ad es. Black, 2008; Bohm, 1996; Gergen et al. 2001; Wierzbicka, 2006). Questa forma dialogica assegna un valore positivo a: 1) partecipazione attiva ed equamente distribuita dei bambini; 2) trattamento dei bambini come persone che possono esprimere le proprie prospettive, esperienze ed emozioni; 3) aspettative di espressione personale imprevedibile dei bambini (Baraldi, 2012).

La facilitazione sostiene e promuove il dialogo come forma specifica di comunicazione nella quale le azioni degli adulti sostengono l'espressione personale dei bambini, prendono in considerazione i loro punti di vista, includendoli nei processi decisionali e condividendo con loro le responsabilità nella produzione di comunicazione (v. anche Graham e Fitzgerald, 2010; Hendry, 2009; Pearce e Pearce, 2001).

La facilitazione permette così la costruzione di narrazioni nelle classi scolastiche (Baraldi e Iervese, 2017; Winslade e Williams, 2012), che evidenziano la loro produzione autonoma di conoscenza. Facilitazione della produzione di narrazioni significa che i bambini possono scegliere i modi e i contenuti delle narrazioni riguardanti le proprie prospettive ed esperienze, evidenziando la loro autorità epistemica.

In sintesi, la facilitazione può promuovere sia le iniziative autonome dei bambini nel narrare e nel costruire le loro identità contingenti, sia il dialogo tra i bambini, dunque l'intreccio tra narrazioni diverse. Il concetto di facilitazione e i vari modi di facilitare la comunicazione e la produzione di agency in classe saranno approfonditi nei capitoli 5, 6 e 7 del volume.

### *3.4 Le iniziative dei bambini e la gestione del conflitto*

Se da un lato la facilitazione è basata sulle azioni degli adulti, che facilitano la manifestazione di agency dei bambini, dall'altra parte apre la possibilità che i bambini prendano iniziative autonome nella comunicazione, che richiedono quindi una gestione basata sulla facilitazione. Questo aspetto della facilitazione è particolarmente complesso in quanto pone il problema dell'equità della distribuzione della partecipazione (Baraldi, in corso di pubblicazione). Questo tema sarà trattato nel capitolo 7.

Promuovendo l'agency dei bambini, la facilitazione può promuovere anche l'emergere di conflitti in classe. La facilitazione non ha la funzione diretta di aiutare i bambini a gestire le loro relazioni conflittuali: è costruita per

favorire la collaborazione tra i bambini, più che per gestire una comunicazione conflittuale. Quindi, un aspetto delicato della facilitazione è la gestione di conflitti che possono sorgere in classe.

I conflitti sono rischiosi perché possono bloccare o minare le condizioni delle interazioni in classe: la loro gestione avviene quindi spesso attraverso una qualche forma di normazione, basata sulla distinzione tra chi ha “ragione” e chi ha “torto”. Tuttavia, i conflitti possono anche fornire un punto di partenza per nuove condizioni di comunicazione, in particolare per facilitare le interazioni in classe (Baraldi, 2019a; Baraldi e Iervese, 2010). I conflitti possono aprire nuove possibilità per la facilitazione se creano opportunità per l’espressione di intenzioni e narrazioni dei bambini. Può quindi essere utile *mediare* i conflitti nella classe, anziché normarli, evitando la distinzione tra ragione e torto, ma piuttosto favorendo e gestendo la produzione di narrazioni diverse del conflitto (Iervese, 2007; Winslade e Williams, 2012). La mediazione è un modo di coordinare le narrazioni dei partecipanti al conflitto, promuovendo una comunicazione efficace. La mediazione permette di incoraggiare i contributi dei partecipanti, verificare la loro comprensione reciproca ed evitare comportamenti prepotenti, che possono bloccare la comunicazione. La mediazione è dunque un processo dialogico, che può essere incorporato nella facilitazione.

Incorporando la mediazione, la facilitazione può promuovere le azioni dei bambini arricchendo la comunicazione in base a prospettive alternative. La facilitazione può promuovere l’empowerment dei partecipanti nel definire i temi del conflitto, nel favorire il riconoscimento reciproco dei punti di vista e nel decidere in modo autonomo, ma coordinato, come affrontare il conflitto. La facilitazione può così sollecitare i bambini a introdurre e gestire gli argomenti conflittuali e a costruire narrazioni su di essi, sostenendo nuovi punti di vista sulle relazioni conflittuali. Questo tema sarà trattato nel capitolo 8.

### 3.5 Le classi “multiculturali”

Nel sistema scolastico, le classi sono spesso definite “multiculturali” per le differenze culturali e la varietà delle identità culturali dei bambini (Mahon e Cushner, 2012; Samovar et al. 2013; Schell, 2009). Questa è però una prospettiva “essenzialistica”, che presenta cioè il comportamento individuale dei bambini come definito e vincolato dalla loro appartenenza culturale. L’essenzialismo interpreta “people’s individual behaviour as entirely defined and constrained by the cultures in which they live so that the stereotype becomes the essence of who they are” (Holliday, 2011, p. 4). L’essenzialismo dà per scontato che le identità culturali siano determinate *prima* della comunicazione (Baraldi, 2015b). Su queste basi, l’educazione interculturale parte spesso dal presupposto dell’esistenza di differenze culturali allo scopo di