



# Linee guida per progetti tipo SHARMED



## **1. Obiettivo generale di un progetto tipo SHARMED**

I progetti tipo SHARMED riguardano la promozione di nuove esperienze di insegnamento e apprendimento, con un'attenzione particolare per il rispetto delle differenze culturali e la promozione del dialogo interculturale. Ciò è possibile promuovendo l'equità dei contributi dei partecipanti all'interazione in classe, e promuovendo l'empowerment e il riconoscimento dei contributi dei bambini. In questo tipo di progetto, gli aspetti principali sono i seguenti:

1. Raccolta e utilizzo di materiali visuali, in particolare fotografie, riguardanti le memorie dei bambini e delle loro famiglie.
2. Produzione in classe delle storie dei bambini riguardanti le loro memorie personali.
3. Facilitazione di descrizione, comparazione e condivisione di fotografie e storie attraverso la comunicazione dialogica.

L'obiettivo generale è quindi produrre, confrontare e mettere in relazione in modo dialogico, le memorie dei personali e delle origini culturali dei bambini nelle classi multiculturali, attraverso la raccolta e l'utilizzo di materiali visuali (in particolare fotografie) e fornendo l'opportunità ai bambini di scegliere questi materiali visuali e di narrare i loro contenuti e significati.

## **2. Obiettivi specifici**

Gli obiettivi specifici di questo tipo di progetto sono:

1. Integrazione tra una metodologia di facilitazione e la competenza nel trattare e comparare materiali visuali (in particolare, fotografie).
2. Applicazione della metodologia di facilitazione e dell'uso di materiali visuali a diverse aree di insegnamento e apprendimento (comunicazione orale e scrittura, Arte, Storia, Geografia, Educazione Interculturale).
3. Sviluppo di sinergie nella scuola (tra insegnanti) e tra scuole e loro contesto (tra insegnanti, esperti esterni e famiglie).
4. Riflessione sui presupposti e sulle tendenze esistenti nelle classi e nelle scuole, mettendoli in discussione e aprendo la possibilità di immaginarne dei nuovi.
5. Programma di formazione per gli insegnanti coinvolti, basato su un pacchetto che include anche un Massive Online Open Course (MOOC).
6. Raccolta di materiali visuali, che possono essere inclusi nella piattaforma web [www.sharmed.eu](http://www.sharmed.eu) (archivio, strumenti per comprendere e insegnare il significato delle memorie visuali), per promuovere scambi tra le classi scolastiche nei paesi Europei.
7. Analisi e valutazione delle attività in classe riguardanti il significato (a) del contesto socioculturale delle scuole e dei bambini, (b) della metodologia di facilitazione e dell'uso dei materiali visuali, (c) della partecipazione dei bambini e delle loro narrazioni.

### 3. Concetti chiave

Una versione estesa dei concetti chiave per i progetti di tipo SHARMED, che include anche i riferimenti bibliografici, si trova nel report finale, sul sito SHARMED (sezione Pubblicazioni).

#### **Narrazioni**

Le narrazioni sono costruzioni sociali, nelle quali la realtà osservata è interpretata e raccontata. Esse sono costruite nella comunicazione e sono sia storicamente che culturalmente situate. Le narrazioni possono riguardare il narratore e/o parti della società in cui vive (famiglie, nazioni, scuola, servizi sanitari, ecc.). Sono plurali e talvolta contrastanti.

La produzione di narrazioni nell'interazione non riguarda solo i contenuti, ma anche e soprattutto i **diritti** associati all'attività del narrare. I diritti di narrare sono importanti per tre ragioni. In primo luogo, ogni partecipante può contribuire a costruire e negoziare una narrazione, come narratore, co-narratore, ascoltatore o attivatore di nuove narrazioni. In secondo luogo, le narrazioni possono essere sia in prima persona (qualcuno racconta riguardo a sé stesso) o vicarie (qualcuno racconta su o per conto di qualcun altro). In terzo luogo, le narrazioni possono ricevere diversi commenti da diversi partecipanti; in particolare, ogni narrazione può essere seguita da risposte che vi fanno riferimento, e questo promuove la produzione di storie **interconnesse**. La costruzione di storie nell'interazione può assegnare significati alla **memoria** autobiografica. La narrazione della memoria autobiografica è una costruzione nell'interazione che coinvolge coloro che condividono e/o sono interessati a condividere la memoria. Nel raccontare le loro narrazioni, i partecipanti creano e ricreano la propria memoria alla luce dei propri bisogni e delle proprie preoccupazioni, definiti nelle interazioni sociali. La produzione nell'interazione di una narrazione della memoria autobiografica evidenzia il significato e lo sviluppo dell'identità della persona che racconta. Questa storia del sé è connessa alle preferenze personali, alle relazioni interpersonali o al senso di appartenenza a un gruppo.

Possono essere prodotti nelle interazioni due tipi principali di narrazioni della memoria: (1) narrazioni dichiarative, che si riferiscono a fatti, dati o eventi; (2) narrazioni semantiche, che si riferiscono alla conoscenza generale del mondo (idee, significati e concetti). Le narrazioni semantiche attivano idee attraverso il ricordo e arricchiscono le narrazioni della memoria autobiografica.

Un aspetto importante della produzione di narrazioni è il loro grado di "raccontabilità" nei contesti pubblici, come le classi scolastiche. La raccontabilità delle narrazioni può essere limitata dalla loro irrilevanza, da contenuti che sono considerati inappropriati (per esempio contenuti sessuali o privati) e dall'imbarazzo nel raccontare una storia in pubblico.

#### **Fotografie**

Le fotografie sono media che possono avviare la trasformazione di tracce individuali di memoria in forme materiali e percepibili. Le fotografie sono quindi attivatori di memoria, che connettono l'esperienza vissuta con i dati esterni a tale esperienza. Sbloccano memorie e permettono il trasferimento della conoscenza dal passato al presente. Da un lato, le fotografie sono forme visuali, trasmesse attraverso i media e che attraversano i diversi contesti, recuperate e manipolate attraverso questi media. Dall'altro lato, le fotografie sono media

che possono assumere forme narrative nei processi comunicativi, recuperate e manipolate attraverso tali forme narrative.

La produzione di narrazioni dipende da azioni passate (scattare fotografie) che diventano importanti in specifici contesti di narrazione. L'uso di fotografie per promuovere narrazioni riguarda molto più che il semplice richiamo di ciò che è accaduto negli eventi registrati. La fotografia è un medium potente per la partecipazione sociale, che promuove le narrazioni e invita connessioni. In particolare, le fotografie possono stimolare narrazioni personalizzate e interattive in contesti educativi. Le fotografie elicitano commenti e risposte dei bambini alle forme visuali e sono il punto di partenza del dialogo in classe. I bambini possono partecipare alla comunicazione in classe attraverso e con le fotografie.

SHARMED propone l'uso di fotografie private riguardanti quello che i bambini considerano rilevante per la loro memoria. Le narrazioni possono riguardare sia le fotografie sia quello che sta dietro alle fotografie: (1) il loro contesto sociale e culturale e (2) altre storie ad esse collegate. Le narrazioni di eventi passati possono quindi evolvere in narrazioni dell'esperienza vissuta dai bambini, andando oltre le fotografie. Ogni racconto di eventi passati può evolvere in altri tipi di narrazioni, a partire da co-narrazioni e dai commenti degli ascoltatori. La catena complessa di narrazioni, co-narrazioni e commenti promuove una grande varietà di forme narrative.

L'uso delle fotografie può:

- (1) connettere ciò che è nella fotografia e ciò va oltre la fotografia, ad esempio la storia della fotografia o la situazione in cui è stata prodotta;
- (2) incentivare narrazioni dichiarative e semantiche delle memorie dei bambini;
- (3) promuovere narrazioni in prima persona e vicarie, l'intreccio di narrazioni e la produzione di nuove narrazioni.

## Agency

Agency è un concetto chiave per comprendere le azioni dei bambini. Si tratta di una forma particolare di partecipazione attiva che promuove cambiamento sociale. Mostrare agency significa mostrare che sono possibili scelte diverse di azione, che aprono diversi possibili percorsi. Agency significa che la partecipazione attiva mostra la possibilità di scelte di azione, che possono promuovere azioni alternative, e dunque modificare i processi comunicativi. Nelle interazioni in classe, l'agency è dimostrata dall'attribuzione ai bambini dei diritti e delle responsabilità di costruire conoscenza (**autorità epistemica**), per esempio i diritti e le responsabilità di narrare e interpretare. L'agency implica che le azioni dei bambini non siano semplici output nell'esperienza dei bambini degli input degli adulti (gli insegnanti): non sono determinati dalle azioni degli adulti (gli insegnanti).

L'agency dei bambini è connessa con le strutture sociali esistenti e i vincoli relazionali. Le limitazioni strutturali alla partecipazione individuale nei processi sociali sono inevitabili, e particolarmente rilevanti per i bambini. Tuttavia, la gamma di azioni individuali non può mai essere completamente predefinita dalle strutture sociali e dai vincoli relazionali. Mentre i bambini partecipano continuamente alla comunicazione, con conseguenze prevedibili, l'agency dei bambini richiede la promozione di specifiche opportunità di azione come scelte e costruzioni di conoscenza. L'agency dei bambini richiede forme promozionali di comunicazione.

## **Facilitazione**

Promozione dell'agency dei bambini significa che la disponibilità di scelte di azione dei bambini dipende dalle scelte di azione degli adulti. Questa condizione paradossale nasce dalla condizione dei bambini nella società: i bambini non hanno accesso ai più importanti processi decisionali nei sistemi sociali; questa condizione determina le differenze tra le opportunità dei bambini e le opportunità degli adulti di praticare l'agency. In queste condizioni, l'agency dei bambini è basata sulla combinazione tra le scelte dei bambini e le scelte degli adulti che promuovono le scelte dei bambini. Questa combinazione è chiamata **facilitazione**.

La facilitazione è una forma di comunicazione che permette di cambiare la distribuzione gerarchica di autorità epistemica nell'interazione adulto-bambino, riguardante le differenze gerarchiche di ruoli e le aspettative nella relazione tra adulti e bambini. La facilitazione include ogni sequenza organizzata di azioni degli adulti che promuove l'agency dei bambini e le azioni dei bambini che mostrano agency. La facilitazione assegna un valore positivo a (1) partecipazione attiva ed equa dei bambini, (2) trattamento dei bambini come persone che possono esprimere le loro prospettive, esperienze ed emozioni, e (3) aspettative di espressione personale imprevedibile. La facilitazione sostiene e promuove il dialogo, come forma specifica di comunicazione nella quale le azioni degli adulti sostengono l'auto-espressione dei bambini, prendono in considerazione i punti di vista dei bambini, li includono nei processi decisionali, e condividono il potere e la responsabilità con loro.

La facilitazione può permettere la costruzione in classe di narrazioni, che mostrano la produzione autonoma di conoscenza dei bambini. La facilitazione della produzione di narrazioni riguarda i bambini come agenti che possono scegliere i modi e i contenuti delle narrazioni riguardanti le loro prospettive ed esperienze. La facilitazione delle narrazioni, che mostra l'autorità epistemica dei bambini, è la condizione sociale dell'agency dei bambini.

SHARMED propone dei modi di facilitare la produzione di narrazioni riguardanti la memoria, partendo dalle fotografie. La facilitazione può promuovere (1) l'agency dei bambini come autorità epistemica, includendo le loro iniziative autonome nel narrare e nel costruire le loro identità contingenti, e (2) il dialogo tra i bambini, e dunque l'intreccio tra narrazioni diverse, che includono le loro narrazioni di esperienze sociali.

## **Gestione del conflitto**

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 partecipanti a gestire le loro relazioni conflittuali: è associata alla comunicazione cooperativa e orientata alla relazione, piuttosto che alla gestione della comunicazione conflittuale. Quindi, un aspetto delicato della facilitazione è la gestione di possibili conflitti.

I conflitti possono bloccare o minare le condizioni delle interazioni in classe. Tuttavia, possono anche fornire un punto di partenza per nuove condizioni di comunicazione, per esempio per modi di facilitare le interazioni in classe. I conflitti possono aprire nuove possibilità per la facilitazione, creando opportunità per l'espressione di intenzioni e narrazioni dei bambini.

In classe, i conflitti sono spesso gestiti attraverso azioni giudicanti, schierandosi con la parte "giusta" contro la parte "sbagliata". Secondo questa distinzione giusto/sbagliato, i partecipanti: (1) danno più valore alla loro azione che alla comprensione degli interlocutori, (2) mostrano certezze nella loro comprensione, attribuendo errori alle azioni dei loro interlocutori, (3) mostrano indifferenza verso le conseguenze delle loro azioni sugli interlocutori, (4) mancano di attenzione esplicita ai pensieri e ai sentimenti degli interlocutori.

La **mediazione** dei conflitti ha lo scopo di evitare la distinzione giusto/sbagliato: funzione della mediazione è portare le parti a risolvere i loro conflitti, piuttosto che attraverso un giudizio. La mediazione è un modo di coordinare le parti in conflitto, gestendo le loro preferenze contrastanti e sostenendo la trasformazione delle loro relazioni e narrazioni. Mediare significa consentire alle parti di trovare le proprie soluzioni ai conflitti e aiutarli ad apprezzarsi l'un l'altro e lavorare insieme. La mediazione permette di facilitare e incoraggiare i contributi dei partecipanti, verificare la comprensione reciproca, ed evitare comportamenti dominanti, che possono bloccare la comunicazione. In altre parole, la mediazione è un processo dialogico collaborativo.

La facilitazione può promuovere la mediazione: (1) distribuendo la partecipazione attiva nell'interazione in modo equo e (2) mostrando sensibilità per gli interessi e i bisogni dei partecipanti. La facilitazione può promuovere le azioni dei bambini trattando i loro disaccordi e arricchendo la comunicazione con prospettive alternative. La facilitazione può promuovere l'empowerment dei partecipanti nel definire i temi del conflitto e nel decidere su di essi in modo autonomo, favorendo il riconoscimento reciproco dei punti di vista. La facilitazione può sollecitare attivamente i bambini a introdurre e gestire gli argomenti conflittuali e a costruire narrazioni su di essi. La facilitazione può quindi sostenere l'osservazione di nuovi punti di vista sulle relazioni conflittuali.

### **Classi multiculturali: produzione di “piccole culture”**

Nel sistema scolastico, le classi multiculturali sono spesso osservate come basate sulla varietà culturale delle identità dei bambini. Questa è una prospettiva “essenzialista”, che presenta il comportamento individuale dei bambini come interamente definito e vincolato dalla loro appartenenza culturale. L'essenzialismo dà per scontato che le identità culturali siano determinate prima della comunicazione ed enfatizza il dialogo interculturale come riconoscimento della diversità tra identità culturali.

La facilitazione si concentra invece sulla costruzione di narrazioni culturali nelle interazioni in classe, piuttosto che sulla diversità culturale dei bambini. Dunque, la facilitazione si concentra sui modi in cui le narrazioni producono significati culturali dell'identità. Si tratta di narrazioni personalizzate di **piccole culture** (*small cultures*), cioè di significati culturali costruiti in modo contingente attraverso specifiche negoziazioni. La facilitazione adotta così una prospettiva anti-essenzialista, osservando l'identità come fluida, malleabile, e costruita in modo contingente nella comunicazione, anziché identità culturali predefinite.

La facilitazione promuove narrazioni dell'identità culturale quando le esperienze personali e la conoscenza dei bambini sono usate per facilitare il dialogo su aspetti e identità culturali. Tuttavia, la rilevanza assegnata all'agency dei bambini evita la loro categorizzazione come membri di gruppi culturali, promuovendo versioni personalizzate dei significati culturali. La facilitazione promuove le narrazioni di piccole culture incapsulate nelle esperienze personali dei bambini, che quindi dipendono da queste esperienze. La facilitazione può dunque concentrarsi su esperienze e conoscenze **personali**, decostruendo le narrazioni dell'identità culturale. In questa prospettiva, una classe è “multiculturale” in quanto è il prodotto comunicativo di narrazioni personalizzate di piccole culture, piuttosto che la somma di individui con identità culturali differenti.

#### **4. Gruppo target e partner**

Il più importante gruppo target di un progetto tipo SHARMED è dato da bambini nativi e con background migratorio. Sugeriamo di iniziare dai 7/8 anni di età per facilitare una partecipazione efficace alla

comunicazione, ma è possibile anche sperimentare questo tipo di progetto con bambini più piccoli. Non c'è un limite di età superiore, in linea di principio. Il secondo gruppo target è dato dai genitori dei bambini, che sono invitati a sostenere il progetto e i bambini nelle loro scelte delle fotografie, e a rispondere a un questionario se fa parte del progetto (si veda Sezione 8). Il terzo gruppo target è dato dagli insegnanti e dagli educatori, che sono invitati a collaborare al progetto sostenendo le attività e motivando i bambini e i loro genitori.

I progetti tipo SHARMED traggono vantaggio dalla collaborazione di parti interessate, locali, regionali e (possibilmente) nazionali. La collaborazione con le parti interessate garantisce la promozione del progetto, evitando che si tratti di un'esperienza isolata. La prima, ovvia ma importante, parte interessata è l'istituzione scolastica governativa o regionale. Una seconda parte interessata è data dalle amministrazioni locale e regionale, che possono sostenere le politiche educative. Altre possibili collaborazioni includono fondazioni locali, associazioni locali e ONG, che coinvolgono esperti e professionisti che lavorano con i bambini (in particolare con i bambini migranti). In generale, la costituzione di un comitato di parti interessate è raccomandata per sostenere le attività e moltiplicare l'impatto delle iniziative, influenzando politiche e pratiche locali, regionali e (possibilmente) nazionali.

## **5. Pianificazione e organizzazione delle attività**

Il piano organizzativo delle attività deve essere adattato alle condizioni locali. Tuttavia, suggeriamo alcune azioni organizzative che permettono la realizzazione delle attività.

### **Organizzazione preliminare**

1. Definire un piano accurato delle attività (che includa obiettivi, tipi di attività proposte e agenda degli incontri) in un documento da distribuire alle istituzioni e alle parti interessate.
2. Garantire l'interesse delle istituzioni che ospitano le attività, ad esempio la scuola. Ciò richiede incontri per spiegare le attività, dopo la distribuzione del documento scritto. Non si può mai essere certi che un documento scritto sia stato letto e compreso, quindi una presentazione orale è molto importante. Questo potrebbe richiedere anche una lettera formale, che attesti l'interesse per le attività programmate, indirizzata al promotore. La lettera è importante per documentare la partecipazione al progetto.
3. Scegliere le classi o i gruppi che parteciperanno alle attività. Il modo in cui operare questa scelta dipende dal proponente. In ogni caso, dirigenti e insegnanti dovrebbero essere coinvolti. Questa scelta dovrebbe essere basata su criteri che garantiscano un interesse nel progetto. Inoltre, in questa fase un orientamento "essenzialista" provvisorio permette la scelta di classi con bambini migranti.
4. Garantire un'informazione chiara ai bambini e ai loro genitori. Questo richiede nuovi incontri con entrambi, organizzati dall'istituzione che ospita le attività.
5. Una volta formalizzate la partecipazione istituzionale e l'interesse dei bambini e dei genitori, il primo passo è quello di formare i partecipanti (insegnanti, educatori, facilitatori). Alcune osservazioni sulla formazione si trovano più sotto.

### **Organizzazione delle attività**

1. Raccolta di fotografie (o altri tipi di immagini). Non è necessario che tutti i materiali siano fotografie scattate dai bambini o dai loro genitori: ad esempio, materiali presi da internet sono ugualmente interessanti. In ogni caso, è necessario chiedere sia ai bambini che ai genitori di cercare fotografie ed eventualmente parlare con i bambini di fotografie che non ricordano o di cui non hanno fatto un'esperienza personale. Ciò dovrebbe garantire che i bambini siano in grado di narrare il contenuto e il contesto della fotografia. La scelta della fotografia è libera, per quanto riguarda contenuto e contesto, a condizione che il bambino la consideri importante. Le fotografie possono essere in formato sia digitale che cartaceo. Il formato cartaceo dovrebbe tuttavia essere digitalizzato, per essere usato durante le attività e possibilmente archiviato. Un suggerimento è quello di chiedere di portare una fotografia per ogni bambino, per evitare differenziazioni (alcuni bambini potrebbero portare molte più fotografie di altri) e stabilire un'equità fin da subito, anche per quanto riguarda le presentazioni e le narrazioni.
2. Acquisizione del consenso dei genitori all'uso delle fotografie. Il consenso all'uso delle fotografie dipende dal contesto organizzativo locale. Per esempio, in Italia le scuole spesso ottengono un consenso formalizzato generale a usare i materiali visuali. Il consenso per altri usi (ad esempio per archiviare le fotografie) richiede invece un consenso specifico. Il tipo di consenso richiesto dipende dal contesto locale, ma dovrebbe rispettare la normativa sulla tutela dei dati generali dell'Unione Europea 2106/679.
3. Scansione delle fotografie cartacee per mostrarle durante le attività e archivarle (se possibile). Le fotografie dovrebbero essere mostrate su uno schermo, in modo che tutti i bambini possano vederle mentre vengono descritte. Se questo non è possibile per motivi tecnici, copie digitalizzate delle fotografie possono essere distribuite in classe. La digitalizzazione è utile anche per una restituzione rapida delle fotografie ai bambini e alle famiglie.
4. Avvio delle attività. L'acquisizione e la preparazione delle fotografie può richiedere molto tempo; dunque, è importante pianificare le attività due mesi dopo l'inizio del processo di acquisizione. Le attività vengono svolte in una serie di incontri con i bambini, che sono organizzati in accordo con la programmazione della scuola.
5. Organizzazione delle attività. L'organizzazione deve essere adattata alla realtà locale e alla riflessione su come sia più opportuno lavorare con le fotografie. Il numero e il contenuto degli incontri può essere scelto localmente. Quella che segue è una possibile organizzazione, basata sull'esperienza di SHARMED.

## Tipi di attività

**Primo tipo di attività:** osservare, descrivere e discutere sulle fotografie. Questa fase iniziale può essere un'attività di gruppo, anziché basata su presentazioni individuali. Il lavoro di gruppo permette di avviare un dialogo sin dall'inizio. I bambini possono essere divisi in piccoli gruppi, ciascuno dei quali lavora su alcune fotografie (ad esempio due o tre) che **non** sono state portate dai membri del gruppo. Alla fine dei lavori di gruppo, i bambini presentano le loro riflessioni alla classe, seguite dalle narrazioni di chi ha portato le fotografie. Secondo il modo di facilitare, una presentazione del gruppo e una narrazione che descrive la fotografia può essere seguita da:

- Narrazioni dei bambini che vanno oltre la fotografia (narrazioni dichiarative e semantiche)
- Domande dei compagni
- Dialogo tra i bambini



- Comparazione tra fotografie

Un altro modo di implementare questa fase può essere quello di partire da somiglianze e differenze tra fotografie, identificate sia dal facilitatore, sia dai bambini. Questo può promuovere connessioni tra fotografie e storie.

Questo tipo di attività può essere esteso a un numero di incontri deciso in accordo agli scopi della facilitazione e gli interessi dei bambini. Un suggerimento, tuttavia, è evitare un'estensione eccessiva, in modo da mantenere l'interesse alto ed evitare che l'attività venga interpretata come una routine. Questo tipo di incontri fornisce comunque una grande quantità di materiali, che possono essere sfruttati in future attività in classe.

**Secondo tipo di attività:** descrizione scritta della fotografia. Questa descrizione può essere sia libera, sia orientata da alcune linee guida scritte (la seconda opzione è stata scelta in SHARMED). Questa descrizione scritta dovrebbe comunque seguire la descrizione orale, per evitare che quest'ultima venga vista come una ripetizione. La descrizione scritta può fornire materiali utili per ulteriori attività in classe.

**Terzo tipo di attività.** Alla fine del primo tipo di attività, i bambini vengono invitati a scattare una fotografia. Se loro (e le loro famiglie) non hanno i mezzi per scattare fotografie, sono invitati a scattare una fotografia con l'aiuto dei compagni o degli insegnanti. La raccolta di questa seconda fotografia potrebbe richiedere 2 o 3 settimane. Dunque, questo tipo di attività dovrebbe essere pianificato dopo tre settimane. L'attività con le nuove fotografie può essere simile al primo tipo di attività. Tuttavia, alcune variazioni creative possono essere introdotte per quello che riguarda la presentazione delle fotografie, in modo da evitare ripetizioni. Una possibilità è quella di chiedere ai bambini di realizzare brevi video o audio in cui descrivono la fotografia, autonomamente o sulla base di alcune brevi domande del facilitatore (questa è l'opzione scelta da SHARMED). Altri modi possibili possono essere scelti localmente. In ogni caso, partendo dalla presentazione, il processo è simile a quello del primo tipo di attività. La differenza riguarda il fatto che il bambino può raccontare anche della propria scelta: questo promuove narrazioni più personalizzate.

Per quello che riguarda **il primo e il terzo tipo di attività**, un problema potenziale riguarda la protesta sulla mancata narrazione di storie da parte di alcuni bambini, per mancanza di tempo. È dunque necessario chiarire fin dall'inizio gli scopi e il tempo a disposizione per le attività, suggerendo l'importanza di partecipare non solo attraverso la presentazione della fotografia e le narrazioni sulla fotografia, ma anche attraverso domande, commenti e ogni altro intervento dialogico durante le attività.

Un altro potenziale problema è l'emergere di situazioni delicate, sia da parte di chi racconta (racconti commoventi) sia da parte dei compagni (ad esempio insulti, prese in giro). In questi casi, i facilitatori dovrebbero evitare ogni tipo di censura e sanzione, sostenendo le emozioni in modo affettivo da un lato, e mediando i conflitti dall'altro.

**Quarto tipo di attività:** uso dei materiali raccolti per ulteriori attività educative. Questo uso dipende da condizioni e situazioni locali. Quello che è importante è che i materiali e le narrazioni siano utilizzati in contesti educativi, ponendo le narrazioni e il dialogo come basi per l'educazione.

**Valutazione delle attività.**

Al termine delle attività, è utile una valutazione (si veda la Sezione 8), ad esempio attraverso un questionario o un focus group. Può essere quindi programmato un breve incontro per somministrare questi strumenti. La valutazione non dovrebbe essere condotta dal facilitatore, ma da altro soggetto, in modo da garantire le privacy dei bambini.

## 6. Metodologia

La metodologia alla base delle attività è molto importante. In particolare, essa riguarda i modi di facilitare le attività e i tipi di narrazioni che ci si può aspettare.

Una versione estesa dell'analisi della metodologia (con esempi) è contenuta nei Policy Briefs di SHARMED e nel report finale sulle attività, entrambi disponibili sul sito SHARMED (Sezione Pubblicazioni) in lingua inglese. L'archivio (Sezione 9) e il MOOC (Sezione 8) includono alcune video-registrazioni delle attività, anche in italiano, che aggiungono ulteriori opportunità di riflessione. L'archivio include anche le fotografie che sono state raccolte durante il progetto SHARMED. Quello della metodologia è un tema complesso, che merita grande attenzione. **Allegato a queste linee guida è un elenco guidato degli esempi italiani (indicato sotto come EE), che viene utilizzato di seguito come riferimento per trovare esempi delle diverse componenti della metodologia.**

### Uso delle fotografie per promuovere le narrazioni sulla memoria (EE, Parte 1, sezione 7)

In un progetto tipo SHARMED, le fotografie sono un punto di partenza sistematico. Possono però esserci modi diversi di connettere fotografie e narrazioni. La transizione più semplice a una narrazione si basa sulla **descrizione degli elementi iconografici** di un'immagine, ad esempio cosa vi è rappresentato (EE, Parte 1, 7.1).

Un secondo tipo di transizione è basato **sull'inclusione della fotografia in un flusso di esperienze personali**, spostando il racconto su ciò che non è evidente nella fotografia in sé (relazioni, luoghi, eventi, ecc.) (EE, Parte 1, 7.2).

Un terzo tipo di transizione è basato sul **riferimento alla funzione della fotografia**, cioè alla sua importanza per il bambino (perché il bambino l'ha portata?) e all'uso da parte del bambino o di altre persone (ad esempio, come modo per ricordare) (EE, Parte 1, 7.3).

Un quarto tipo di transizione è basato sull'interesse **della fotografia come oggetto tangibile**, descrivendone gli aspetti tecnici. In questi casi, i bambini parlano del materiale, della superficie, del formato, della qualità della conservazione. In altri casi, commentano alcuni elementi della composizione fotografica, come la luce o la prospettiva (EE, Parte 1, 7.4).

Infine, la transizione può essere basata sul **collegamento tra la fotografia e le emozioni personali del bambino** (EE, Parte 1, 7.5).

I bambini possono scegliere uno specifico modo di transizione dalla fotografia alla narrazione e i facilitatori possono guidare questa scelta: in generale, tuttavia, la facilitazione consiste nel lasciarli scegliere e sostenerli nella loro scelta.

## I modi di narrare dei bambini

Quali tipi di narrazioni scelgono i bambini? Non esiste un catalogo delle possibili narrazioni: tuttavia, le scelte dei bambini durante il progetto SHARMED possono indicare che cosa ci si possa aspettare in un progetto tipo SHARMED.

**Narrazioni del sé del bambino (EE, Parte 1, sezione 1).** Questo tipo di narrazioni include storie sui bambini come persone, sul loro passato, sul loro carattere, sulle loro opinioni ed emozioni, sulle loro esperienze, e sulle loro relazioni importanti. Il bambino dimostra interesse nel mostrare la sua identità, la sua specificità e la sua autonomia, osservando i cambiamenti e la continuità nel tempo che lo rende una persona unica. In particolare, i bambini amano le storie riguardo fiducia e amicizia, le proprie preferenze, esperienze, opinioni. A volte, i bambini ricordano queste storie, altre volte le storie sono state raccontate loro da genitori o nonni.

**Narrazioni familiari (EE, Parte 1, sezione 2).** Si tratta di storie che riguardano i membri della famiglia: genitori, nonni, zii, fratelli, cugini. Descrivono questi membri della famiglia, le loro esperienze di vita, a volte dolorose, le loro relazioni con loro. Queste storie riguardano le relazioni affettive che coinvolgono i bambini. Attraverso queste storie, i bambini da un lato definiscono la loro identità familiare, e dall'altro affermano la loro autonomia rispetto alla famiglia.

**Narrazioni della vita personale (EE, Parte 1, sezione 3).** Queste storie includono eventi (ad esempio matrimoni, feste, gite scolastiche), luoghi, esperienze sportive, animali amati (soprattutto gatti e cani) e oggetti (come giocattoli, pupazzi). Gli eventi, luoghi, sport, animali e oggetti narrati riguardano le esperienze di vita dei bambini e la formazione delle loro identità personali. Queste storie mostrano tracce emotive lasciate nelle memorie dei bambini, spesso collegate con le loro relazioni importanti e i loro ruoli sociali. Alcune storie contribuiscono anche a evidenziare identità familiari. Attraverso le narrazioni di vita personale, i bambini costruiscono le loro relazioni in rapporto a ciò che hanno sperimentato, i loro bisogni e sentimenti.

**Narrazioni della migrazione (EE, Parte 1, sezione 5).** Queste storie riguardano le esperienze collegate alla separazione da persone e luoghi di origine, modi di vivere il viaggio verso nuovi paesi, esperienze di ritorno nei luoghi di origine, aspirazioni a ritornare in futuro o mancanza di interesse in tale ritorno. Queste storie sono generalmente collegate ad aspirazioni e sentimenti personali, di frequente a legami familiari e solo a volte alla costruzione di un'identità di gruppo. Attraverso queste storie, i bambini costruiscono la loro identità molto più frequentemente in relazione ai loro legami familiari e/o ai loro desideri, aspirazioni e sentimenti unici e specifici che in relazione a un gruppo di cui si sentono parte.

**Narrazioni di eventi o situazioni storiche (EE, Parte 1, sezione 4).** Il primo tipo di storia riguarda esperienze di vita di nonni o bisnonni, spesso legate alla guerra, che sono state raccontate ai bambini dai protagonisti stessi o da parenti. Questo tipo di storia riguarda l'eredità familiare dei bambini, trasmessa attraverso diverse generazioni, e costituisce parte dell'identità familiare. In molti casi, i bambini mostrano anche il loro dispiacere per non aver trascorso abbastanza tempo con i loro nonni o bisnonni scomparsi. Il secondo tipo di storia riguarda l'esperienza diretta della guerra, nei casi in cui bambini rifugiati partecipino alle attività. Queste storie sono più delicate perché riguardano l'esperienza della guerra e dell'essere rifugiati, per esempio il fatto di dover fuggire da una zona di guerra o di avere un fidanzato militare. Queste storie rappresentano esperienze dirette di sofferenza per i bambini e possono rimanere inesplorate a causa della percezione della loro delicatezza da parte dei facilitatori. Le narrazioni di eventi storici possono anche promuovere discussioni sull'essere un soldato e sulla guerra.

I bambini possono raccontare le loro storie sia in prima persona che in terza persona (narrazioni vicarie) **(EE, Parte 1, sezione 6)**. Le **narrazioni in prima persona** (EE, Parte 1, 6.1) riguardano le esperienze vissute dai bambini. Di solito, i bambini sono la fonte di queste storie, di cui hanno fatto esperienza e che ricordano. In alcuni casi, tuttavia, i bambini non ricordano queste storie, perché erano troppo piccoli al tempo degli eventi. In questi casi, anche se i bambini possiedono la conoscenza più diretta nella classe, e sono i protagonisti della storia, citano una fonte diversa, come un genitore o un nonno.

Le **narrazioni in terza persona (o vicarie)** (EE, Parte 1, 6.2) sono storie con altri protagonisti, come parenti, amici, e compagni di classe. A volte, le narrazioni in terza persona sono narrazioni perché la fonte non è il bambino. Nel caso di narrazioni vicarie su parenti, la fonte può essere il protagonista della storia, o un altro parente quando il protagonista è morto. Le narrazioni vicarie possono anche essere promosse dal facilitatore, ad esempio nelle attività in piccoli gruppi in cui i bambini sono invitati a interpretare e narrare la fotografia di un altro bambino. In altri casi, la fonte delle narrazioni in terza persona sono i bambini che raccontano, che hanno una memoria diretta delle esperienze di altre persone.

Le **transizioni** si realizzano anche tra le narrazioni prodotte in classe **(EE, Parte 1, sezione 8)**.

**Cambiamento di parlante** (EE, Parte 1, 8.1). Questo tipo di transizione può essere compiuto dal bambino, ma può essere anche promosso dal facilitatore. Quando un bambino racconta un certo tipo di esperienza, altri bambini possono intervenire spontaneamente per narrare esperienze simili che hanno vissuto. Il facilitatore può promuovere la narrazione di un'esperienza, estendendo la partecipazione ad altri bambini, ad esempio chiedendo se hanno vissuto esperienze simili.

**Modi di produzione delle narrazioni** (EE, Parte 1, 8.2). Si tratta di transizioni dalla terza alla prima persona. Questa transizione può essere promossa dal facilitatore, dopo le attività in piccoli gruppi, che si concludono con una narrazione in terza persona riguardante la fotografia di un compagno, seguita dalla "storia vera" del bambino che ha portato la fotografia. Questo tipo di transizione permette ai bambini di raccontare storie sulle fotografie di altri bambini, usando l'immaginazione e creando connessioni tra queste storie. I facilitatori possono invitare quelli che hanno una conoscenza diretta a raccontare la loro versione, dopo le versioni precedenti in terza persona.

**Diversi tipi di narrazioni** (EE, Parte 1, 8.3), che si spostano da una fotografia a un'altra. Questa transizione può essere promossa dai facilitatori e compiuta dai bambini o dai facilitatori stessi, quando esplorano un tema specifico. La nuova narrazione può anche essere collegata a qualcosa che non è visibile nella fotografia.

Occasionalmente, la produzione di narrazioni può essere difficoltosa. In primo luogo, le narrazioni possono avere **problemi di rilevanza** **(EE, Parte 1, sezione 9)**, in quanto non interessano il pubblico, in particolare quando i narratori non riescono a connettere alla fotografia una storia, perché non la conoscono abbastanza bene (si veda anche EE, Parte 1, 6.3). In secondo luogo, le narrazioni possono essere problematiche perché includono argomenti delicati che evidenziano un'identità trasgressiva del narratore. Normalmente, le storie che includono argomenti delicati non sono consentite nella comunicazione, specialmente in contesti educativi. Esse possono portare a una valutazione negativa dei narratori, quando raccontano i loro comportamenti negativi o inusuali. I bambini possono anche assumere dei comportamenti negativi durante le attività. Questi

problemi non sono stati frequenti durante le attività SHARMED e possono essere superati mediante la facilitazione.

## **Azioni di facilitazione**

**Invitare i bambini a parlare (EE, Parte 2, sezione 1).** Gli inviti promuovono sia l'inizio del processo di comunicazione (presentazione della fotografia e della narrazione) sia la sua continuazione (invito ad aggiungere dettagli e a porre domande). Gli inviti possono essere diversi.

1. **L'invito a presentare** (EE, Parte 2, 1.1) è la più ovvia delle azioni di facilitazione, che promuove la storia del bambino. L'invito del facilitatore può essere evidenziato in diversi modi: per esempio, attraverso forme introduttive, interlocutorie e verbali.
2. **L'invito a chiedere** (EE, Parte 2, 1.3) è un modo di espandere la narrazione del bambino, invitando i compagni a porre domande.
3. **L'invito ad aggiungere ed espandere** (EE, Parte 2, 1.2) può essere indirizzato ai compagni del narratore. L'invito a espandere può seguire un segnale non verbale (alzare la mano). Questo tipo di inviti può essere anche rivolto al bambino che sta raccontando.

Nella facilitazione, può essere utile combinare diversi tipi di inviti, a presentare, aggiungere, espandere e chiedere.

Problemi possono nascere quando l'invito è troppo generale, quindi le espansioni non sono sufficientemente orientate, o quando è troppo specifico, quindi l'argomento dell'espansione non può essere condiviso o non è ritenuto interessante dagli altri bambini.

**Domande (EE, Parte 2, sezione 2).** Le domande promuovono la produzione di narrazioni. Diversi tipi di domande possono essere combinati per questo scopo. Attraverso la combinazione di domande, i facilitatori possono diventare co-narratori delle narrazioni, in tal modo sostenendo la loro produzione. Ci sono due aspetti importanti che riguardano le domande: (1) il modo in cui la sequenza di domande viene iniziata, e (2) il modo in cui la sequenza collega diversi tipi di domande.

1. **Domande Chiuse.** Hanno lo scopo di promuovere risposte brevi, come un sì o un no, o una scelta tra due alternative. Ciò non implica che la risposta sia breve, ma certamente invita una risposta breve.
2. **Domande aperte.** Promuovono risposte estese, perché non forniscono nessun suggerimento riguardo a possibili risposte (come un sì o un no, o possibili alternative). Dal momento che non forniscono nessun suggerimento, quando le domande aperte funzionano bene, promuovono un'espansione delle narrazioni (EE, Parte 2, 2.2). Le domande aperte sono quindi utili per iniziare a sviluppare le narrazioni dei bambini.

Le domande aperte possono essere seguite da una serie di domande chiuse, per verificare e chiarire le narrazioni (EE, Parte 2, 2.1). Le domande chiuse e le domande aperte possono essere combinate, per promuovere verifiche, chiarimenti e espansioni delle narrazioni dei bambini (EE, Parte 2, 2.3). Una serie di domande è particolarmente efficace quando le domande chiuse e le domande aperte sono combinate e alternate. Questa combinazione permette di verificare e chiarire, da un lato e di promuovere espansioni, dall'altro.

**Segnali di continuazione e ripetizioni (EE, Parte 2, sezione 3).** Si tratta di feedback minimi che segnalano attenzione nei confronti dei contributi dei bambini. Hanno la funzione di sostenere la partecipazione attiva dei bambini e la produzione di narrazioni.

1. **Segnali di continuazione** (EE, Parte 2, 3.1). Si tratta di feedback molto brevi che invitano i bambini a continuare a raccontare. Includono anche i segnali para-verbali (ad es. “mhm”).
2. **Ripetizioni** (EE, Parte 2, 3.2). Riproducono il turno precedente o parte di esso, mostrando così ascolto e incoraggiando ulteriori contributi.

I segnali di continuazione e le ripetizioni dimostrano “ascolto attivo”, cioè sensibilità nei confronti dei contenuti espressi dall’interlocutore, in particolare per bisogni e sentimenti. Le ripetizioni di parole o parti di frasi mostrano ascolto più esplicitamente dei segnali di continuazione: questo tuttavia non significa che siano più efficaci nel promuovere le narrazioni.

3. **Segnali di riconoscimento** (EE, Parte 2, 3.3). Hanno la funzione di riconoscere l’importanza di aspetti specifici delle storie e dei commenti dei bambini. Si tratta di affermazioni di ricezione della frase precedente, che evidenziano interesse, sorpresa, o affetto. I segnali di riconoscimento evidenziano un feedback positivo più chiaramente dei segnali di continuazione o delle ripetizioni. Essi hanno la funzione di segnalare il riconoscimento del diritto di parlare. Questo tipo di feedback non invita a continuare a parlare, ma mostra interesse e preoccupazione.

**Formulazioni (EE, Parte 2, sezione 4).** Si tratta di frasi che elaborano il nocciolo delle affermazioni precedenti. Le formulazioni sono un tipo di sostegno molto potente delle affermazioni dei bambini. La facilitazione può avvalersi di due tipologie di formulazioni, per fornire un feedback alle storie e ai commenti dei bambini e promuovere la loro partecipazione: (1) **esplicitazioni** delle affermazioni dei bambini, che ne chiariscono i contenuti (4.1 esempio 1; 4.2, esempio 8); (2) **sviluppi** delle affermazioni dei bambini, che aggiungono informazioni al loro contenuto ma preservano comunque un chiaro riferimento ad esso (4.1, esempi 2, 3; 4.2, esempi 5, 7, 9; 4.3). Questi due tipo possono anche essere combinati (4.1, esempio 4; 4.2, esempio 6; 4.4). Le formulazioni seguono di frequente delle sequenze domanda-risposta: i facilitatori iniziano con una domanda, poi formulano le risposte dei bambini. Le formulazioni dei facilitatori dimostrano attenzione per le storie dei bambini. Le espansioni di storie e commenti dei bambini segnalano che le formulazioni hanno successo nel promuovere la produzione di narrazioni nell’interazione. Tuttavia, le formulazioni possono anche essere seguite da conferme molto brevi (EE, Parte 2, 4.1).

Le formulazioni possono essere introdotte da segnali di riconoscimento e seguite da domande. Le domande promuovono le reazioni immediate dei bambini. Aggiungere domande dopo le formulazioni non sembra particolarmente efficace nel promuovere contributi dei bambini quando le domande sono chiuse. Sembra più efficace se le domande sono aperte. Tuttavia, combinare formulazioni e domande è più un modo per accelerare l’interazione, che per dare più spazio ai contributi dei bambini.

**Contributi personali del facilitatore (EE, Parte 2, sezione 5).** Possono essere utili per promuovere le narrazioni dei bambini. Tuttavia, possono anche essere un modo rischioso di imporre una prospettiva sui bambini. Dunque, i contributi personali sono azioni rischiose, che necessitano di molta attenzione.

1. **Commenti personali** (EE, Parte 2, 5.1). Sono formulazioni che funzionano come “conclusioni”, cioè che non elaborano il nocciolo delle affermazioni precedenti, ma creano nuovo significato, di cui è

autore il facilitatore. I commenti dei facilitatori aggiungono quindi significati alle narrazioni dei bambini. La loro funzione generale è di sottolineare la rilevanza di queste narrazioni: i commenti possono essere un modo efficace di sostenere i contributi dei bambini, attribuendogli un significato positivo. I commenti possono anche promuovere la riflessione dei bambini. I commenti ostacolano invece l'agency dei bambini quando interrompono le loro narrazioni o le deviano verso obiettivi scelti dal facilitatore, senza il coinvolgimento dei bambini stessi.

2. **Apprezzamenti** (EE, Parte 2, 5.2). Forniscono un sostegno affettivo alle azioni autonome dei bambini, mostrando che i bambini stanno facendo un buon lavoro. Possono riguardare le attitudini personali dei bambini, evidenziate dalle loro narrazioni e dai loro commenti, le relazioni interpersonali positive, eventi e fatti. Gli apprezzamenti riguardano le azioni dei bambini, le relazioni e le esperienze e sono un modo di sostenere le loro narrazioni. Il problema degli apprezzamenti è che, se non sono sistematici, possono essere osservati come selettivi, come una sorta di valutazione, distribuita diversamente tra i bambini; se sono sistematici, possono diventare una routine che interrompe le narrazioni dei bambini. Dunque, è importante limitare gli apprezzamenti a un sostegno per le narrazioni che sono particolarmente delicate, per il loro contenuto o le relazioni che includono.
3. **Storie personali** (EE, Parte 2, 5.3). Si tratta di modi di mostrare il coinvolgimento e la vicinanza ai bambini, promuovendo dunque le narrazioni dei bambini. Raccontare storie personali è un modo di valorizzare i contributi dei facilitatori. Tuttavia, i facilitatori possono anche mostrare che hanno una "storia" da raccontare, favorendo dunque la percezione dei bambini di loro come persone coinvolte, piuttosto che interpreti di una routine basata sul loro ruolo.
4. **Spiazzamenti** (EE, Parte 2, 5.4). Consistono nell'arricchire la narrazione mediante una storia o un commento che sorprende e diverte i bambini, dunque che segnala apertura all'imprevedibilità delle narrazioni. Gli spiazzamenti possono essere un sostegno affettivo alle narrazioni dei bambini, commenti sulle loro piccole e divertenti storie familiari, o commenti divertenti sulle loro esperienze. Gli spiazzamenti hanno una duplice funzione: (1) creare una relazione positiva e divertente tra i facilitatori e i bambini e (2) dare spazio all'imprevedibilità che emerge dai contributi personali. Evidenziare l'imprevedibilità attraverso gli spiazzamenti mostra che le conversazioni sono aperte a ogni possibile contributo. Tuttavia, l'uso degli spiazzamenti richiede un forte interesse a lavorare con l'ironia e imprevedibilità.

Commenti, storie, apprezzamenti e spiazzamenti sono utili se e quando arricchiscono l'interazione.

**Azioni non verbali** (gesti, espressioni facciali, annuire, sorridere, ecc.) sono importanti nel sostenere la facilitazione.

**Stili di facilitazione.** Le azioni di facilitazione possono essere combinate in modi diversi; quindi, possono essere osservati diversi stili di facilitazione. Durante SHARMED, è stato possibile osservare i seguenti stili.

1. Facilitazione basata su una **grande varietà di azioni di sostegno e promozione**, che combinano domande e formulazioni, con il sostegno di feedback minimi, storie personali e spiazzamenti per instaurare un contesto divertente ed evidenziare la varietà e l'imprevedibilità delle narrazioni e dei commenti. Le narrazioni possono essere continuamente promosse e sostenute attraverso un grande numero di azioni di facilitazione, prodotte in affermazioni separate. Questa combinazione di azioni sembra efficace nel promuovere espansioni di storie personali, un grande numero di narrazioni, anche legate alla fotografia, e sviluppare senza un ordine preciso.

2. Facilitazione basata su **affermazioni complesse come punto di riferimento per lo sviluppo della facilitazione**. In particolare, formulazioni, commenti, storie e apprezzamenti sono combinati nella stessa affermazione. Questa scelta promuove le storie dei bambini attraverso un'affermazione complessa, evidenziando il coinvolgimento del facilitatore e funzionando come congiunzioni tra storie. Queste affermazioni complesse sono efficaci nel promuovere gli intrecci, basati sulle lunghe storie dei bambini, e nel promuovere sequenze ordinate di contributi dei bambini.
3. Facilitazione basata su **feedback minimi**, come segnali di continuazione, ripetizioni e segnali di riconoscimento, poche domande dirette e formulazioni e **inviti sistematici a chiedere** rivolti ai compagni. Questi scambi tra facilitatori e bambini sono basati sul presupposto che la partecipazione autonoma dei bambini debba essere il focus primario della facilitazione, mentre i facilitatori dovrebbero essere meno attivi. Questa è una forma più "classica" di facilitazione, basata sull'ascolto attivo e su interventi minimi, con lo scopo di promuovere la voce autonoma dei bambini. Queste azioni sono efficaci nel lasciare la parola ai contributi autonomi dei bambini, senza il coordinamento diretto dei facilitatori, e separare le narrazioni attraverso una presentazione ordinata delle fotografie.

La differenza tra stili di facilitazione può dipendere dal tipo di contesto, che include i sistemi scolastici, la composizione delle classi e i modi predominanti di comunicazione nei contesti di classe, ma anche dal sentirsi a suo agio nell'agire del facilitatore. Fattori culturali e personali sono intrecciati e non è possibile separarli. Questo significa che la facilitazione può essere diversa in diverse situazioni e che quello che ci si può aspettare è che diversi facilitatori possano adattare la facilitazione ai loro stili e contesti. **Nel caso italiano è stato predominante lo stile 1 (EE, Parte 2, sezione 7).**

### **Iniziative dei bambini e feedback (EE, Parte 2, sezione 6)**

È molto probabile che i bambini reagiscano positivamente a inviti e domande, feedback minimi e formulazioni dei facilitatori. L'esperienza di SHARMED permette di affermare che i bambini raccontano volentieri le loro storie quando vengono sostenuti dai facilitatori. Tuttavia, i loro contributi non sono solo reazioni positive alle azioni dei facilitatori, ma includono anche una serie di ulteriori azioni interessanti.

**Rifiutare le formulazioni.** I bambini possono sfruttare l'opportunità offerta dalle formulazioni per affermare la loro autorità di conoscenza, rifiutandole.

**Prendere iniziative imprevedibili.** Le iniziative dei bambini sono imprevedibili quando non sono promosse dai facilitatori. Queste iniziative possono essere risposte ad altri bambini, richieste di prendere la parola, interruzioni di conversazioni e storie. Le iniziative dei bambini sono importanti perché evidenziano la loro agency, dimostrata dalle loro azioni imprevedibili. I contributi imprevedibili dei bambini mettono in discussione il coordinamento dell'interazione da parte dei facilitatori, che devono garantire che i bambini partecipino senza interrompere le storie e violare i diritti di parlare degli altri bambini. In queste situazioni, una distinzione fondamentale è tra il coordinamento delle iniziative dei bambini, da un lato, e la gestione delle interruzioni da parte dei bambini delle conversazioni e delle storie, dall'altro.

1. **I bambini possono prendere la parola e discutere, mettendo da parte il coordinatore.** In questi casi, il facilitatore può coordinare lasciando la parola ai bambini, senza interrompere la loro



discussione. In altre situazioni, l'azione del facilitatore può riguardare le richieste dei bambini di contribuire, lasciando la parola al bambino, poi coordinando l'interazione (EE, parte 2, 6.1).

- 2. I bambini possono interrompere la conversazione per porre domande o fare commenti.** I facilitatori possono gestire queste interruzioni in modi diversi. In primo luogo, i facilitatori possono **chiarire il significato** espresso dal bambino che interrompe oppure **rispondere** all'interruzione (EE, Parte 2, 6.2). I facilitatori possono però anche **scoraggiare** le interruzioni dei bambini quando il loro interesse nella narrazione in corso prevale o quando intendono evidenziare che il diritto di parlare non ammette interruzioni (EE, parte 2, 6.3). Un modo mitigato di scoraggiare le interruzioni consiste in un feedback breve per poi ritornare immediatamente alla narrazione in corso. I facilitatori possono infine **evitare di rispondere** alle interruzioni dei bambini, se ritengono importante continuare a sostenere la narrazione in atto.
- 3. I bambini possono stimolare conflitti.** Questi conflitti possono diventare rilevanti in due modi: come narrazioni e come contrasti tra i bambini in classe. Nel primo caso, i facilitatori devono capire in che modo le narrazioni sono rilevanti e andrebbero promosse. Nel secondo caso, i facilitatori devono gestire i conflitti nell'interazione. Questi due casi possono anche essere combinati. La qualità e la quantità di conflitti può dipendere dal contesto.

### **Gestione del conflitto (EE, Parte 2, sezione 8)**

Nella facilitazione delle narrazioni del conflitto e nella gestione dei conflitti nell'interazione, può essere efficace una qualche forma di mediazione. È impossibile suggerire tutti i possibili modi di mediare. Quello che possiamo dire è che durante le attività di SHARMED la mediazione si è basata su tre tipi di azioni. Queste non sono certamente tutte le azioni possibili, ma possono essere un riferimento utile per la mediazione in caso di facilitazione.

- 1. Invitare i bambini a riflettere sulle accuse (Esempi 1, 2, 3, 4).** Questi inviti evitano che le accuse diventino giudizi e promuovono prospettive diverse, che vengono intese come costruzioni sociali diverse degli stessi eventi o fatti, senza accusare nessuno, quindi evitando che il conflitto si concentri sulle persone.
- 2. Presentare storie personali (esempio 4).** La presentazione di storie personali esemplificative da parte del facilitatore è un modo per scoraggiare i conflitti improduttivi ed evitare di accusare persone specifiche.
- 3. Gestire la riflessione (esempio 5).** Il facilitatore lascia la parola ai bambini, in modo che discutano tra loro, ma conclude comunque con un commento personale sui vantaggi di riflettere.

I conflitti possono anche essere **evitati o ignorati**, privilegiando quindi la produzione fluida di narrazioni. Evitare e ignorare possono essere considerati modi positivi di agire, perché non si enfatizzano i conflitti. Tuttavia, i conflitti che non vengono gestiti possono diventare, o restare, irrisolti nella classe. I conflitti sono sintomi di problemi relazionali, che nel lungo periodo possono distruggere le relazioni positive nella classe. Evitare la loro gestione può essere una buona soluzione per la continuità contingente della facilitazione, ma può essere anche una prospettiva negativa per la classe.

### **Sfide per la facilitazione (EE, Parte 2, sezione 10)**

Il problema più importante per la facilitazione è **l'aumento dell'autorità epistemica del facilitatore** (autorità nel produrre conoscenza), che limita la promozione dell'agency dei bambini (EE, Parte 2, 10.1).

L'autorità epistemica è un tema molto delicato nella facilitazione. I facilitatori sono attivi nel produrre conoscenza coordinando le interazioni. È illusorio pensare che l'autorità del facilitatore nella produzione di conoscenza possa essere cancellata. Tuttavia, la facilitazione ha lo scopo di usare questa autorità per aumentare l'autorità dei bambini nel narrare, commentare, mostrare sentimenti, quindi nel manifestare agency. La facilitazione fallisce quando l'autorità dei facilitatori non promuove l'agency dei bambini: in questi casi, l'aumento dell'autorità epistemica dei facilitatori mina la costruzione della conoscenza da parte dei bambini. Problemi di autorità epistemica riguardano i modi di verificare la conoscenza dei bambini e di guidare la conversazione verso determinati risultati, che riguardano le relazioni e i comportamenti.

Per quanto riguarda i modi di verificare la conoscenza dei bambini, i facilitatori possono iniziare una sequenza chiamata IRE (Initiation, Reply, Evaluation; Inizio, Risposta, Valutazione). Il facilitatore inizia questo tipo di sequenza con una domanda e la conclude fornendo un feedback valutativo della risposta del bambino.

I facilitatori possono anche dirigere la conversazione, guidandola verso relazioni sociali positive o fornendo istruzioni normative. In questi casi, le azioni dei facilitatori riducono l'autorità dei bambini assimilandola a devianza o obbedienza.

Altri due tipi di problemi di autorità epistemica sono (1) la mancanza di attenzione per i contributi e le narrazioni dei bambini, e (2) le opportunità mancate di promuovere l'agency e le narrazioni dei bambini (EE, Parte 2, 10.2).

## **Narrazioni e piccole culture (EE, Parte 2, sezione 9)**

Le narrazioni delle differenze culturali sono basate sulla comparazione tra culture diverse. La frequenza di queste narrazioni dipende da tre fattori: lo stile della facilitazione, il contesto sociale e culturale della facilitazione e l'interesse e la motivazione dei bambini. È dunque molto importante riflettere su cosa significhi la facilitazione nelle cosiddette "classi multiculturali".

Le narrazioni di culture sono costruite in modo contingente nell'interazione, attraverso la partecipazione attiva del facilitatore (EE, Parte 2, 9.1). Queste narrazioni tuttavia non portano necessariamente a evidenziare le differenze culturali, benché possano anche evidenziare l'impatto di narrazioni eurocentriche sui bambini di origine non europea (EE, parte 2, 9.2).

La migrazione determina la necessità di prendere in considerazione sia l'origine sia il nuovo contesto di vita. Il risultato di questa doppia considerazione è imprevedibile, dal momento che può portare in diverse direzioni. La facilitazione può evidenziare queste diverse direzioni, fornendo elementi importanti di conoscenza sugli orientamenti dei bambini. Le identità dei bambini possono essere presentate come identità culturali, identità incerte, o identità personali che rifiutano le appartenenze (EE, parte 2, 9.3).

## **7. Piano di valutazione dell'intervento**

Il piano di valutazione delle attività suggerito è disponibile sul sito SHARMED (Sezione Il tuo SHARMED). La valutazione può variare da poche attività di base (un semplice e anonimo questionario somministrato ai bambini alla fine delle attività per valutarle) a un piano molto complesso. Tutto dipende dalle risorse disponibili e dal grado di interesse nell'utilizzare la valutazione per la comprensione e l'apprendimento. È

molto improbabile che il piano completo di valutazione utilizzato per il progetto SHARMED possa essere applicato in molti altri contesti, a causa della sua complessità. Questo piano complesso è stato realizzato per creare un pacchetto formativo, queste linee guida e i materiali inclusi nell'archivio, cioè per fornire gli strumenti per applicare le attività altrove. Questo non è ovviamente l'obiettivo dei progetti tipo SHARMED.

## **8. Piattaforma di apprendimento e formazione**

La **Piattaforma di Apprendimento** (nel sito SHARMED) include il pacchetto di formazione e il corso online in tre lingue (Inglese, Tedesco e Italiano). La Piattaforma di Apprendimento permette di mettere a disposizione di insegnanti, educatori e facilitatori la formazione in due forme: (1) formazione in presenza in una giornata, basata sul pacchetto formativo e (2) Massive Online Open Course (MOOC).

Entrambi questi tipi di formazione includono i seguenti otto moduli, che riguardano la metodologia della facilitazione nei progetti tipo SHARMED:

1. Introduzione a SHARMED
2. Attivazione durante i laboratori in classe (uso delle fotografie, uso degli inviti e delle domande)
3. Tipi di feedback alla produzione di narrazioni e altri contributi da parte dei bambini
4. Contributi personali dei facilitatori
5. Reazioni dei facilitatori alle iniziative dei bambini
6. Complessità della facilitazione
7. Gestione del conflitto e sfide durante la facilitazione
8. Narrazioni interculturali durante la facilitazione

Un questionario permette la valutazione della formazione da parte dei partecipanti (si veda il pacchetto di valutazione, sito SHARMED, Sezione Il tuo SHARMED).

La formazione dovrebbe essere realizzata prima di pianificare e attuare le attività con i bambini. La formazione si basa sulla discussione di esempi tratti dagli interventi di facilitazione nel progetto SHARMED che sono una risorsa preziosa per progettare progetti tipo SHARMED. Dopo aver completato la formazione, i partecipanti sono infatti in grado di:

1. Conoscere i concetti riguardanti la facilitazione, il dialogo e le narrazioni.
2. Valutare le relazioni tra bambini, insegnanti, facilitatori, e le relazioni tra facilitazione delle narrazioni da una parte e curricula e routine scolastica dall'altra.
3. Capire in quali modi il ruolo degli adulti possa aprire spazi ai bambini, nel condurre, condividere, narrare, negoziare e promuovere attività.
4. Valutare la coerenza tra attività specifiche e significato generale della facilitazione, analizzando come la facilitazione possa tradursi in pratica.
5. Riflettere sulle prospettive personali e professionali nell'uso della facilitazione in contesti educativi, che riguardano il modo in cui le narrazioni dei bambini sono possono essere ascoltate e prese in considerazione.

### **Formazione in presenza**

Un manuale di formazione è disponibile nella Piattaforma di Apprendimento. Il suo scopo è sostenere il coordinamento della formazione, in particolare per quanto riguarda l'analisi critica dei processi e dei temi

legati alla facilitazione e l'invito a riflettere su come abilità e strategie di insegnamento (1) possano essere trasferite dall'insegnamento alla facilitazione, (2) possano essere ulteriormente sviluppate e messe in discussione attraverso la formazione. La realizzazione della facilitazione in contesti educativi viene esplorata in stretta relazione alle pratiche, allo scopo di promuovere la voce, l'espressione e gli spazi dei bambini. Attraverso la formazione, i partecipanti possono verificare in modo autonomo le proprie pratiche e il contesto in cui si attuano, per (1) identificare il proprio approccio alla facilitazione, (2) costruire un piano di azione della facilitazione, (2) sviluppare strategie specifiche di facilitazione.

La formazione include attività che permettono di riflettere sugli esempi di facilitazione rilevanti nei singoli moduli. Le trascrizioni degli esempi su cui discutere sono disponibili nell'appendice del manuale. Le trascrizioni fornite nel manuale sono accompagnate da note critiche per sostenere la discussione tra i partecipanti.

I materiali hanno lo scopo di sostenere e provocare la discussione e lo scambio di conoscenze di partecipanti e formatore. Le attività permettono di lavorare in modo autonomo, a due o in piccoli gruppi, nell'analisi dei materiali. La formazione è quindi principalmente realizzata in gruppo, con il coordinamento del facilitatore. Il formatore fornisce continui feedback ai partecipanti, utili e informativi, di sostegno alla discussione, alla riflessione e all'apprendimento. I feedback dipendono dallo svolgimento della formazione e possono essere individuali o di gruppo. Il formatore coordina inoltre tempi e modi delle attività, in relazione agli input e ai bisogni dei partecipanti. Le trascrizioni e le analisi/note sulla trascrizione possono essere usate dai partecipanti in modo autonomo, come una risorsa per sostenere la conoscenza, come promemoria e come base della progettazione.

I diversi moduli possono essere affrontati tutti insieme, oppure separatamente, secondo la disponibilità dei partecipanti. Il piano dei moduli è pensato per guidare l'organizzazione delle attività. Tuttavia, i formatori possono realizzare e usare i piani e materiali suggeriti in base alle esperienze e alle richieste dei partecipanti, nonché del contesto.

## **Massive Online Open Course (MOOC)**

Il MOOC è uno strumento per l'auto-apprendimento, anch'esso basato su moduli, che promuove l'apprendimento autonomo con video e documenti (trascrizioni e slides). Il MOOC è basato sulla stessa struttura del pacchetto formativo in presenza, ma include più esempi e strumenti per l'auto-valutazione. Il MOOC e i materiali sono disponibili per un numero illimitato di fruitori, con diversi background, profili professionali e aspirazioni. L'unica condizione per l'uso del MOOC è l'interesse a espandere la conoscenza sui modi di applicare la facilitazione in contesti educativi, seguendo un modello tipo SHARMED. Tutto quello di cui c'è bisogno è un computer, uno smartphone o un tablet con connessione internet. La natura del MOOC permette ai partecipanti di imparare a casa, in modo flessibile e con i propri tempi.

L'organizzazione dei moduli è la stessa della formazione in presenza. Tuttavia, un'introduzione aggiuntiva all'uso del MOOC è fornita nel Modulo 1. Diversamente dalla formazione in presenza, ogni modulo è seguito da attività per l'auto-valutazione, basate brevi quiz, che consentono di verificare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Il raggiungimento di tutti gli obiettivi di apprendimento del MOOC dipende dal superamento di una soglia minima nei test.

## 9. Archivio

L'**archivio SHARMED** è ospitato da Glocal Campus, una piattaforma istituzionale online sviluppata dall'Università di Jena, che coinvolge al momento 70 università in 27 paesi. Glocal Campus ha lo scopo di promuovere la condivisione di conoscenze tra persone e istituzioni, attraversando i confini nazionali e disciplinari. L'accesso è possibile attraverso il sito SHARMED (Sezione Archivio).

L'archivio è protetto mediante username e password, fornite ai membri delle istituzioni e organizzazioni educative che ne fanno formale richiesta. Ciò è necessario per garantire il rispetto dei diritti dei bambini. Agli utenti è richiesto di usare le fotografie solo per scopi educativi e la loro pubblicazione al di fuori dall'archivio non è consentita.

L'archivio include quattro tipi di media: (1) le fotografie raccolte che sono state autorizzate mediante un modulo di consenso informato, in Italia, Germania e Regno Unito, (2) i testi scritti dai bambini su queste fotografie, (3) i video con i racconti dei bambini delle loro fotografie; (4) alcuni video-registrazioni selezionate delle attività di facilitazione in classe. Le fotografie, i testi e i video che riguardano la medesima narrazione sono tra loro collegati, in modo che gli utenti possano facilmente passare da un medium all'altro. L'archivio è disponibile in tre lingue (Italiano, Inglese e Tedesco).

L'archivio può essere usato in due modi: (1) per trovare ispirazione sugli usi dei materiali; (2) per usare direttamente questi materiali (anonimizzati) nelle attività in classe, laddove non sia possibile raccogliere nuove fotografie. Da un lato, l'archivio può essere usato per attivare la facilitazione in classe, riguardo a diversi temi e in aree diverse dell'apprendimento. Dall'altro lato, può ispirare insegnanti, educatori e facilitatori nella costruzione di propri archivi. In entrambi i casi, è importante essere consapevoli di tipi di fotografie, narrazioni e metodi usati nel progetto SHARMED. L'archivio, dunque, è una fonte aggiuntiva di conoscenza e ispirazione, ma non può sostituire la conoscenza acquisita mediante la formazione e la comprensione della metodologia.

L'archivio offre tre diversi modi per cercare i materiali inclusi.

**Navigazione con filtri.** Gli utenti possono restringere la loro ricerca attraverso la selezione delle seguenti categorie.

1. Tipo di materiale visuale (fotografie, video, storie).
2. Scuole (città e stati nazionali).
3. Genere del bambino che ha portato la fotografia (femmina, maschio, altro).
4. Età del bambino che ha portato la fotografia (da 8 a 15 anni)
5. Classe frequentata dal bambino (prima o secondaria).
6. Autore della fotografia (bambino, genitori, persone vicine, altro, sconosciuto)
7. Prima o seconda fotografia (si veda la Sezione 5).
8. Fotografia trovata in album di famiglia oppure online
9. Parola chiave primaria (animale, cerimonia, cambiamento, carattere, persona vicina, emozione, evento, famiglia, vacanza, amico, io, oggetto, luogo, tempo libero, sport).
10. Parola chiave secondaria (ammirazione, disapprovazione, accordo, disaccordo, presenza, scomparsa, nascita, morte, conflitto, pace, partenza, ritorno, incontro, separazione, gioia, tristezza, benessere, fastidio).
11. Parola chiave riguardante i processi, soltanto nel caso dei video (narrazioni della famiglia, narrazioni del sé, storie di vita personale, narrazioni storiche, storie di migrazione).

**Navigazione mediante una mappa,** che mostra dove sono state scattate le fotografie. Le fotografie sono localizzate su una mappa del mondo.

**Navigazione mediante una linea del tempo,** che offre la possibilità di cercare le fotografie secondo la data

nella quale sono state scattate.

## **10. Strategie di disseminazione**

La disseminazione di un progetto tipo SHARMED può riguardare il progetto stesso, la sua metodologia, gli strumenti e i risultati. La disseminazione dovrebbe cominciare dall'inizio del progetto e svilupparsi in un processo continuo. Il progetto, gli strumenti e i risultati possono essere disseminati soprattutto a livello locale (genitori, altre scuole, possibili partner esterni), ma anche in istituzioni che sono responsabili delle politiche educative. La disseminazione dovrebbe essere rivolta sia agli attori coinvolti (istituzioni e organizzazioni), sia agli attori, istituzioni e organizzazioni che non sono direttamente coinvolti nel progetto ma possono essere interessati.

In particolare, la disseminazione dovrebbe avere conseguenze positive per insegnanti, famiglie, bambini e responsabili delle politiche. Attraverso la disseminazione, il progetto può essere trasformato in politiche educative nelle scuole e in altri servizi, promuovendo le pratiche dialogiche e la partecipazione creativa dei bambini. Le strategie di base della disseminazione sono le seguenti.

1. I contenuti della disseminazione dovrebbero essere basati sulla collaborazione di insegnanti, facilitatori e bambini coinvolti.
2. Una rete locale dovrebbe essere creata e aggiornata attraverso comunicazioni regolari e coinvolgimento diretto nel condividere i contenuti. Fare rete è importante per trasferire strumenti e risultati. Una rete può includere contatti con altre scuole e responsabili delle politiche locali, istituzioni, organizzazioni e associazioni che si occupano di educazione, professionisti e ricercatori, nonché la promozione di incontri e pubblicazioni.

Una lista di possibili attività per disseminare strumenti e risultati è la seguente.

1. Attivazione dei membri della rete come moltiplicatori di information e know-how.
2. Costruzione e uso di un sito web, aggiornato regolarmente, che promuova il download dei materiali e la partecipazione attiva (e che includa sessioni aperte online).
3. Costruzione e gestione di profili di social media (per esempio Facebook; YouTube; Instagram; Twitter ecc.) per aggiornare le notizie in modo continuo e dinamico e per promuovere le interazioni online e la creazione attiva di contenuti.
4. Sviluppo e invio di testi per informare i media locali sul progetto e i risultati.
5. Strutturazione e moderazione di uno spazio wiki.
6. Uso di mailing list rilevanti, di reti di ricerca professionali e istituzionali.
7. Partecipazione ad attività e seminari/conferenze di altre reti.
8. Pubblicazioni su quotidiani e riviste.
9. Comunicazione dei risultati alle reti e alle organizzazioni che lavorano sui temi del progetto (ad esempio dialogo interculturale, migrazione, cittadinanza, metodi visuali).