

La partecipazione e la costruzione dell'identità dei bambini migranti nei servizi educativi e sanitari

PRIN 2017

Formazione per la scuola: facilitazione

Università di Modena e Reggio Emilia (coordinamento)

Università di Firenze

Università del Piemonte Orientale

Università di Torino



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE



**UNIVERSITÀ
DI TORINO**

Modulo 2. La facilitazione



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali

Progetto di Rilevanza Nazionale 2017, finanziato dal Ministero dell'Università

Modulo 2 La facilitazione

Partecipazione e costruzione dell'identità dei migranti nei
servizi educativi e sanitari 

Esplicitare il testo della slide

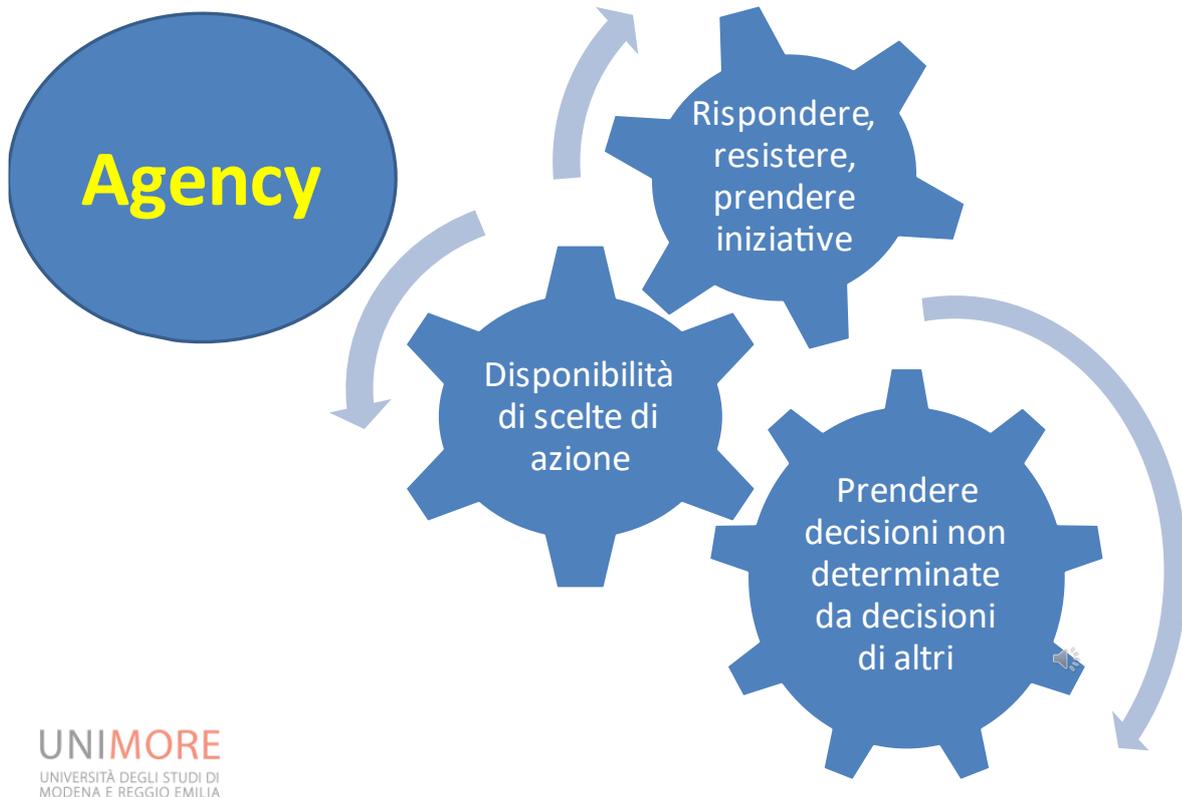
Obiettivi del modulo 2

Illustrazione dei concetti fondamentali che riguardano la facilitazione:

- Basi teoriche
- Azioni

Obiettivo di questo modulo è illustrare i concetti fondamentali che riguardano la facilitazione. In particolare, saranno approfondire le basi teoriche della facilitazione e le più importanti azioni di facilitazione come sono emerse dalla ricerca, che ha peraltro largamente confermato i risultati principali di numerose ricerche precedenti.

Agency



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Il primo concetto importante è il concetto di agency, che è stato brevemente introdotto nel Modulo 1. In questa slide, si sottolineano i tipi di indicatori dell'agency.

In senso generale esercitare o manifestare agency significa disporre di scelte su come agire quindi significa possibilità di scegliere le proprie azioni. Pertanto, si osserva agency quando è possibile osservare la scelta dell'azione.

In senso più specifico, la scelta dell'azione si manifesta attraverso alcuni tipi di azioni: (1) azioni che rispondono in modo autonomo ad azioni precedenti (ad es. per i bambini, di insegnanti o medici), (2) azioni che resistono a richieste o pressioni altrui (ad es. di genitori, insegnanti o medici), (3) azioni che evidenziano iniziative personali, ossia azioni non richieste da altri (ad es. genitori, insegnanti o medici).

In tutti questi casi, agency significa prendere decisioni su come agire che non sono determinate dalle azioni altrui (ad es. per i bambini dalle azioni di genitori, insegnanti o medici).

Facilitazione

Forma di comunicazione che incoraggia e sostiene le manifestazioni di agency dei bambini

Le azioni degli adulti promuovono le scelte dei bambini

- **Come può la facilitazione sostenere le scelte dei bambini?**
- **Come possono capire gli adulti quali loro azioni promuovono le scelte dei bambini?**

UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

L'agency non è una manifestazione della natura umana: è un modo di agire che richiede un incoraggiamento e un sostegno sociale, ossia che si manifesta soltanto in determinate condizioni sociali. In particolare, la facilitazione è una forma di comunicazione che incoraggia e sostiene le manifestazioni di agency dei bambini, sia in classe, sia durante le visite mediche. La facilitazione si produce quando le azioni degli adulti (ad es. insegnanti o medici) promuovono le scelte dei bambini. Dunque agency non significa indipendenza dell'azione individuale, ma una forma di autonomia che è socialmente condizionata.

Le due domande fondamentali che ci si pone in questo Modulo e nei seguenti (2.1, 2.2 e 2.3) sono le seguenti:

- Come può la facilitazione sostenere le scelte dei bambini (in particolare migranti), ossia promuoverne l'agency?
- Come possono capire gli adulti quali loro azioni promuovono le scelte dei bambini (in particolare migranti)?

La risposta alla prima domanda permette di capire il significato della facilitazione. La risposta alla seconda domanda è fondamentale per questa formazione che dovrebbe infatti permettere a chi vi partecipa di capire in che modo è possibile promuovere l'agency dei bambini, acquisendo quindi

consapevolezza delle proprie azioni come azioni che promuovono (o non promuovono) l'agency dei bambini, in particolare migranti.

Facilitazione e agency

La facilitazione promuove l'agency dei bambini.

Come?

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Incrementa la loro autorità nella produzione di conoscenza | In alternativa alle gerarchie |
| <ul style="list-style-type: none">• Valorizza la loro espressione personale | In alternativa alle prestazioni di ruolo |
| <ul style="list-style-type: none">• Li considera unici e autonomi | In alternativa alle categorizzazioni |



Dunque, la domanda fondamentale è come può la facilitazione promuovere l'agency dei bambini (migranti)?

Anzitutto, la facilitazione incrementa l'autorità dei bambini nella produzione di conoscenza, ponendosi così in alternativa alle forme gerarchiche di comunicazione, che invece assegnano questa autorità agli adulti (come insegnanti o medici) come abbiamo visto nel Modulo 1. Ciò non significa che gli adulti non abbiano più alcuna autorità nella produzione di conoscenza, ma che condividono questa autorità con i bambini (questo è il significato di "incrementare").

In secondo luogo, la facilitazione valorizza l'espressione personale dei bambini, anziché le prestazioni di ruolo (ad es. anziché le risposte corrette nelle interrogazioni scolastiche oppure l'adeguamento alle prescrizioni mediche). Che cosa significhi nello specifico "espressione personale" dipende dal contesto e dalla situazione specifica, ma espressione personale significa comunque sempre che è la persona (del bambino) che è importante nella comunicazione, non il ruolo che ricopre.

In terzo luogo, la facilitazione considera i bambini nella loro unicità (ossia come diversi) e nella loro autonomia di scelta, quindi evita categorizzazioni, ad esempio essere bambini, quindi incompetenti, migranti quindi diversi dai nativi (e viceversa), essere membri di particolari gruppi nazionali o culturali.

Facilitazione dialogica

La facilitazione promuove il **dialogo**:

- **Assegnando valore positivo all'equità della partecipazione attiva dei bambini**
- **Trattando i bambini come persone che esprimono punti di vista, esperienze, emozioni**
- **Rispettando e sostenendo l'espressione personale dei bambini**



La facilitazione è efficace se assume una forma dialogica e se promuove condizioni di dialogo.

Promuovere dialogo significa anzitutto assegnare **valore positivo all'equità della partecipazione attiva dei bambini**, ossia mettere tutti i bambini nelle stesse condizioni di partecipazione.

L'equità si manifesta come trattamento dei bambini come **persone che esprimono propri punti di vista, proprie esperienze e proprie emozioni**

Dunque, facilitazione del dialogo si manifesta come **rispetto e sostegno dell'espressione personale dei bambini**.

Azioni di facilitazione

- **Inviti a contribuire alla conversazione**
- **Domande aperte e chiuse**
- **Formulazioni che rendono espliciti, sviluppano o riassumono contenuti espressi da altri partecipanti**
- **Risposte minime e ripetizioni di contenuti brevi espressi da altri partecipanti**
- **Commenti: storie personali, mitigazioni, apprezzamenti**

UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Poste le basi concettuali della facilitazione, ora vediamo le azioni più importanti che manifestano la facilitazione, qui elencate e successivamente descritte in maggior dettaglio.

Queste azioni sono quindi:

- Inviti a contribuire alla conversazione rivolti ai partecipanti
- Domande, sia aperte (cioè che non vincolano le risposte dei partecipanti in alcun modo), sia chiuse (cioè che intendono proporre dei limiti alla quantità di risposte possibili dei partecipanti)
- Formulazioni, ossia azioni che rendono espliciti, sviluppano o riassumono contenuti espressi in precedenza dai partecipanti
- Risposte minime e ripetizioni di contenuti brevi espressi da altri partecipanti

- Commenti, in particolare proposte di storie personali, apprezzamenti dei contributi di altri partecipanti e mitigazioni di affermazioni potenzialmente problematiche da parte dei partecipanti.

È importante chiarire che queste diverse azioni possono integrarsi e alternarsi nella facilitazione complessiva, che quindi funziona **nel complesso intreccio** di queste azioni. Per obiettivi formativi, è

importante approfondire ciascuna di esse, tenendo ben presente che nella realtà della facilitazione le azioni sono intrecciate tra loro.

Inviti a contribuire

Gli **inviti a contribuire** servono a:

- **Attivare una conversazione**
- **Continuare una conversazione**



- Aggiungere dettagli
- Fare domande
- Commentare

La prima tipologia di azioni che approfondiamo è data dagli inviti a contribuire. Gli inviti a contribuire hanno anzitutto la funzione di attivare la comunicazione, quindi le espressioni dei bambini. In secondo luogo, hanno la funzione di promuovere la continuazione della conversazione, sollecitando la produzione di ulteriori dettagli da parte di chi sta fornendo un contributo, oppure, più spesso, dando spazio a domande o commenti da parte di altri bambini in relazione a precedenti contributi. Gli inviti possono essere espansi, ma sono spesso molto brevi (ad es. “dimmi”, “vai”), soprattutto quando rispondono a una richiesta di intervento (ad esempio un'alzata di mano o comunque una manifestazione di interesse nell'intervenire).

Domande

Domande chiuse

Invitano risposte brevi (sì/no; alternativa tra 2 risposte)

Facile attivare partecipazione, ma l'agency può essere limitata

Domande aperte

Minori vincoli, ma anche minori orientamenti per le risposte

Attivazione più rischiosa, ma più spazio per l'agency

Le domande possono sia avviare una conversazione sia approfondire un tema. Le domande sono importanti ma devono essere poste in modo da sostenere l'agency dei bambini: quindi non devono suggerire risposte e non devono essere poste per verificare conoscenze già possedute dai facilitatori. Devono essere domande vere, ossia domande che servono per stimolare la produzione autonoma di conoscenza da parte dei bambini, quindi la loro agency.

Le domande aperte sono importanti per dare la possibilità di rispondere in modo libero da vincoli, quindi autonomo. Tuttavia, le domande aperte possono essere troppo ampie e quindi fornire pochi orientamenti a chi risponde: l'attivazione è rischiosa ma dà spazio all'agency.

Le domande chiuse invitano a risposte brevi (come sì o no, oppure un'alternativa tra due risposte, ad esempio "ti piace o non ti piace"), permettono di chiarire temi o aspetti delle narrazioni proposte dai bambini. È più semplice attivare la partecipazione, ma l'agency può essere più limitata.

Combinazione di domande

Le domande aperte e chiuse possono essere combinate

- **Domande aperte** seguite da domande chiuse: monitoraggio e chiarimento dei significati dei contributi
- **Domande chiuse** seguite da domande aperte: promozione di espansioni o altri contributi

Domande aperte e domande chiuse non sono separate in modo rigido, anzi si verifica spesso una combinazione dei due tipi di domande. Da una parte, le domande aperte possono essere seguite da domande chiuse, che permettono di monitorare e chiarire i significati delle risposte alle domande aperte. Dall'altra parte, le domande chiuse possono essere seguite da domande aperte, che permettono di promuovere espansioni delle risposte precedenti alle domande chiuse, oppure promuovere risposte di altri partecipanti (ad es. "voi che cosa ne pensate?").

Formulazioni

Le formulazioni sono azioni che trattano in modo complesso ai contenuti di turni precedenti:

- Elaborano il nocciolo dei turni precedenti
- Riprendono storie e commenti
- Promuovono una conversazione più chiara e/o articolata

Offrono un sostegno importante all'agency come autorità nella produzione di conoscenza 

UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Le formulazioni sono azioni molto importanti nella facilitazione perché permettono di trattare in modo complesso i contenuti espressi in precedenza (sia di un singolo partecipante, sia di più partecipanti). Le formulazioni:

- Elaborano il nocciolo dei turni precedenti, enucleandone il significato
- Riprendono storie e commenti, rielaborandole in modo da evidenziarne il significato
- Promuovono una conversazione più chiara e/o articolata attraverso l'elaborazione dei significati dei contributi dei bambini

In tal modo, le formulazioni offrono un sostegno importante all'agency perché, benché siano elaborazioni prodotte dal facilitatore, evidenziano il significato della produzione di conoscenza dei bambini, quindi la loro autorità nella produzione di questa conoscenza.

Funzioni delle formulazioni

- **Rendere esplicito** il contenuto espresso da uno o più bambini nell'interazione
- **Sviluppare** il contenuto espresso da uno o più bambini nell'interazione
- **Riassumere** il contenuto espresso da uno o più bambini nell'interazione

Specificando, le formulazioni hanno tre funzioni.

Anzitutto, hanno la funzione di **rendere espliciti** i contenuti espressi da uno o più bambini nell'interazione, quando questi contenuti appaiono non del tutto chiari al facilitatore e/o il facilitatore ritiene che non siano chiari per gli altri bambini.

In secondo luogo, hanno la funzione di **sviluppare** il contenuto espresso da uno o più bambini nell'interazione, quando il facilitatore ritiene che sia importante mettere a fuoco un contenuto che è stato espresso in modo parziale o che può essere inferito dal contributo precedente o dai contributi precedenti.

In terzo luogo, hanno la funzione di **riassumere** un contenuto particolarmente articolato espresso da uno o più bambini nell'interazione, in tal modo chiarendo il significato di una conversazione in corso.

Formulazioni e agency dei bambini

- Le formulazioni evidenziano l'attenzione per le espressioni dei bambini
- Le formulazioni possono promuovere conferme, rifiuti e/o espansioni da parte dei bambini
- Il **rifiuto** e l'**espansione** evidenziano l'**agency** dei bambini in quanto evidenziano una loro scelta
- Il **rifiuto** è più frequente quando le formulazioni **sviluppano** i contenuti espressi dai bambini

Le formulazioni promuovono l'agency dei bambini.

Anzitutto, le formulazioni **evidenziano l'attenzione per le espressioni dei bambini**, attraverso azioni che riprendono tali espressioni, pur creando nuovi significati, perché i nuovi significati sono comunque strettamente associati a ciò che è stato detto dai bambini.

In secondo luogo, le formulazioni **promuovono nuove azioni da parte dei bambini**: possono promuovere la semplice conferma che la formulazione è stata efficace, possono promuovere il rifiuto della formulazione perché non ha colto il nocciolo del contenuto, possono promuovere l'espansione del contributo dei bambini (sia dello stesso bambino che ha espresso il contenuto precedente, sia di altri bambini, perché la formulazione evoca e lancia nuovi punti di vista.

Tra queste azioni dei bambini, sono particolarmente importanti i rifiuti e le espansioni perché segnalano scelte esplicite e chiare dei bambini, ossia la loro agency. La conferma della formulazione invece può essere interpretata come adattamento al punto di vista del facilitatore, quindi non è una chiara manifestazione di agency. Ciò significa anche che non ha alcuna importanza che la formulazione sia "corretta" rispetto al punto di vista del bambino: è importante che consenta di approfondire i temi di conversazione.

Formulazioni e successo dell'agency

Indicatori di successo delle formulazioni nel promuovere l'agency dei bambini



- **Espansioni** che evidenziano l'autorità nel produrre conoscenza
- **Rifiuti**, che evidenziano la scelta di non adeguarsi alla prospettiva dell'adulto se non è condivisa

È importante segnalare che il **rifiuto** è più frequente quando la formulazione **sviluppa** i contenuti espressi dai bambini perché lo sviluppo è un'azione più rischiosa, nel senso che può anche andare in una direzione diversa da quella intesa dal bambino. Il rischio dello sviluppo non è un limite della formulazione: al contrario, se la formulazione si colloca in un contesto complessivo in cui la facilitazione funziona nel promuovere le scelte dei bambini, il rischio dello sviluppo può portare ad approfondimenti interessanti.

Formulazioni e successo dell'agency

Indicatori di successo delle formulazioni nel promuovere l'agency dei bambini



- **Espansioni** che evidenziano l'autorità nel produrre conoscenza
- **Rifiuti**, che evidenziano la scelta di non adeguarsi alla prospettiva dell'adulto se non è condivisa

Dunque, gli indicatori di successo delle formulazioni nel promuovere l'agency dei bambini sono (1) la produzione di espansioni che evidenziano l'autorità dei bambini nel produrre conoscenza autonoma e (2) i rifiuti che evidenziano la scelta di non adeguarsi alla prospettiva dell'insegnante o del medico se non è condivisa.

Organizzazione delle formulazioni

Le formulazioni:

- **Seguono spesso sequenze domanda -risposta: la formulazione riferita alla risposta**
- **Possono essere introdotte da connettori e seguite da domande nello stesso turno di parola**

Le formulazioni si producono nel contesto di un'organizzazione complessiva dell'interazione. In particolare, seguono spesso una sequenza di domanda del facilitatore e risposta del bambino, riferendosi alla risposta del bambino. Inoltre le formulazioni possono essere introdotte da connettori che fanno riferimento ai contributi precedenti dei bambini (ad esempio: quindi, hai detto, se ho capito bene) e possono anche essere seguite da domande nello stesso turno, che si basano sulla formulazione per rilanciare la conversazione (tuttavia, in questo caso, è possibile che la conversazione sia rilanciata dalla domanda anziché dalla formulazione).

Risposte minime e ripetizioni

Risposte minime e ripetizioni di parole o parti di frasi



Brevi turni di parola che evidenziano:

- Ascolto attivo
- Riconoscimento
- Sensibilità verso i partecipanti

Le risposte minime e le ripetizioni di parole o parti di frasi sono importanti per segnalare l'ascolto attivo dei facilitatori, quindi il riconoscimento dell'importanza del punto di vista del bambino e la sensibilità verso il contributo del bambino.

Funzioni di risposte minime e ripetizioni

Risposte minime

Ripetizioni di parole o parti di frasi

Azioni verbali, para-verbali e non verbali che:

- **Segnalano ascolto e comprensione**
- **Invitano a continuare**
- **Riconoscono l'importanza del contributo**

Evidenziano ascolto e comprensione in modo più esplicito rispetto alle risposte minime.

UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Le risposte minime sono segnali verbali (sì, okay), para-verbali (mh mh), e non verbali (annuire, sorridere) molto semplici che consentono di far capire che si sta seguendo la conversazione. Hanno tre funzioni:

- Segnalano ascolto e comprensione del contributo del bambino
- Invitano il bambino a continuare a parlare
- Riconoscono l'importanza del contributo del bambino

Le ripetizioni di parole o brevi parti di frasi accentuano queste funzioni perché permettono di far capire in modo diretto ai bambini che le loro parole sono state comprese.

Risposte minime e ripetizioni sono azioni che permettono ai bambini di continuare le loro narrazioni, sapendo di essere ascoltati.

Efficacia di risposte minime e ripetizioni

Risposte minime e ripetizioni

- Sono particolarmente efficaci quando la conversazione è fluida
- Evidenziano la scelta di non interrompere la conversazione

Risposte minime e ripetizioni sono particolarmente efficaci quando la **conversazione è fluida**, ossia i bambini intervengono spontaneamente e ripetutamente, allacciando le loro narrazioni in modo autonomo, ed evidenziano la **scelta di non interrompere** la conversazione fluida. Quando tuttavia la conversazione non è così fluida diventano importanti le domande e le formulazioni.

Commenti



I commenti personali sono azioni che sottolineano l'autorità del facilitatore nella produzione di conoscenza, quindi si corre il rischio di diminuire l'autorità dei bambini nella produzione di conoscenza. Tuttavia, alcuni commenti possono invece essere utili nel promuovere l'agency dei bambini.

Anzitutto, il facilitatore può raccontare brevi storie personali che lo avvicinino ai bambini, allacciandosi alle loro storie, mostrando convergenza con le loro storie e sensibilità verso le loro storie. Le storie personali perdono di efficacia quando si dilungano e sono negative quando intendono trarre conclusioni morali.

In secondo luogo, il facilitatore può mitigare punti di vista particolarmente problematici, in tal modo sostenendo altri punti di vista e storie dei bambini. Il rischio della mitigazione è sottovalutare o anche sottolineare come negativi i contributi che vengono mitigati.

In terzo luogo, il facilitatore può produrre apprezzamenti dei contributi dei bambini, che possono incoraggiare le loro manifestazioni di agency. Il rischio degli apprezzamenti è che siano selettivi, ossia che manifestino la preferenza del facilitatore per certi contributi a scapito di altri, in tal modo minando l'equità che è alla base della facilitazione del dialogo.

Valutazione

- Riesci a definire il concetto di agency e a identificarlo nella pratica?
- Ti sono chiare le basi, gli obiettivi e le funzioni della facilitazione?
- Ti sono chiare le diverse azioni di facilitazione?

Questa slide così come tutte quelle che concludono i moduli pone alcune domande per una valutazione del modulo da parte dei partecipanti.

- È possibile definire il concetto di agency e identificarlo nella pratica?
- Sono chiare le basi, gli obiettivi e le funzioni della facilitazione?
- Sono chiare le diverse azioni di facilitazione?

Domande per riflettere

- Che cosa pensi della facilitazione?
- Nel tuo lavoro utilizzi alcuni elementi della facilitazione? Come?
- Pensi che la facilitazione possa migliorare il tuo lavoro? Come?
- Pensi che ci siano problemi nell'introdurre la facilitazione nel tuo lavoro? Perché?
- Quali cambiamenti nel tuo lavoro potrebbe introdurre la facilitazione?

Questa slide così come tutte quelle che concludono i moduli pone alcune domande per una riflessione dei partecipanti a partire dai contenuti del modulo.

- Qual è il punto di vista generale sulla facilitazione?
- Nel lavoro specifico dei partecipanti vengono utilizzate alcune azioni di facilitazione? Come?
- Può la facilitazione migliorare il lavoro dei partecipanti? Come?
- I partecipanti ritengono che ci siano problemi nell'introdurre la facilitazione nel proprio lavoro? Perché?
- Quali cambiamenti nel lavoro dei partecipanti potrebbero portare a introdurre la facilitazione?

Modulo 2.1 La facilitazione nelle classi

Azioni di facilitazione

- **Inviti a contribuire alla conversazione**
- **Domande aperte e chiuse**
- **Formulazioni che rendono espliciti, sviluppano o riassumono contenuti espressi da altri partecipanti**
- **Risposte minime e ripetizioni di contenuti brevi espressi da altri partecipanti**
- **Commenti: storie personali, mitigazioni, apprezzamenti**

Inviti a contribuire

Gli **inviti a contribuire** servono a:

- **Attivare una conversazione**

- **Continuare una conversazione**



- Aggiungere dettagli

- Fare domande

- Commentare

Gli inviti a contribuire hanno la funzione di attivare le espressioni dei bambini/ragazzi, oppure di sollecitare domande o commenti da parte dei bambini/ragazzi. Possono essere espansi, ma sono spesso molto brevi soprattutto quando rispondono a una richiesta di intervento (ad esempio “dimmi” o alzata di mano).

Inviti a contribuire

Esempio 1

1. T1m: **in questa attività cosa vi è piaciuto, cosa non vi è piaciuto, un commento eh libero eh?** non c'è cioè non c'è: (..) non suggerisco niente io allora e: M1 facciamo un ordine di: allora M1, F11, M2, M6, M12, e F4 ehm e elicottero
2. ((risatine))
3. T1m: M1
4. M1: allora è stato molto faticoso incrociare tutti gli impegni che avevano tutti, incontrarci in centro, poi è stato proprio faticoso perché alcune persone litigavano su cosa, non cosa, su che cosa (?) e che cosa fare

Nell'esempio 1, si nota un'attivazione basata su un invito espanso (turno 1): l'insegnante avvia quella che appare inizialmente come una domanda, ma vira verso un invito ("un commento eh, libero eh?"), per poi segnalare i nomi dei partecipanti che hanno chiesto di intervenire. Nel turno 3, dà la parola a un ragazzo, semplicemente chiamandolo per nome. Il ragazzo inizia quindi a raccontare.

Inviti a contribuire

Esempio 2

1. FACf1: **okay, M10 tu hai qualcosa che, che vorresti chiedere, anche alla classe ingenerale (..) vai (..) voce alta! adesso adesso ti è consentito usare questo tono di voce che ho io**
2. M10(m): perché nell'autobus (??) mi avete lasciato solo?
3. M2: ah io te l'ho chiesto se volevi stare con noi

L'esempio 2 presenta un invito a un bambino a formulare una domanda alla classe. Anche in questo caso, l'invito è espanso includendo anche una richiesta relativa al tono di voce (turno 1). Il bambino pone la domanda come richiesto (turno 2), rivolgendosi però specificamente a un altro bambino, che risponde. In realtà, il bambino interpreta correttamente la richiesta, nonostante il modo in cui è stato formulato l'invito perché l'attività prevede che le domande siano rivolte a persone specifiche.

Inviti a contribuire

Esempio 3

1. FACf: **vai F2 avevi la mano alzata F2?**
2. F2(m): sì
3. FACf: vai vai
4. F2(m): infatti e: non sono d'accordo perché cioè prima anch'io avevo i capelli corti tanto corti cioè che: anche: m: anche: (chi) che ha detto che le femmine hanno i capelli più lunghi nel mio caso non è vero
(2.0)
5. FACf: vai M6 poi
6. M6: em:
7. FACf: M3
8. M6: mio zio, che è uno zio che abita in Spagna ha i capelli lunghi e infatti me li vorrei fare anch'io lunghi come ce li ha lui

L'esempio 3 riguarda un invito breve ad aggiungere narrazioni, chiamando il nome della bambina e chiedendo conferma della sua intenzione di prendere la parola. L'invito viene rafforzato (turno 3) con una sollecitazione a parlare. La bambina esprime il proprio disaccordo rispetto a quanto è stato affermato in precedenza (turno 4). Nei turni successivi, la facilitatrice continua ad assegnare la parola chiamando per nome.

Domande

Domande chiuse

Invitano risposte brevi (sì/no; alternativa tra 2 risposte)

Facile attivare partecipazione, ma l'agency può essere limitata

Domande aperte

Minori vincoli, ma anche minori orientamenti per le risposte

Attivazione più rischiosa, ma più spazio per l'agency

Gli esempi di questa sezione riguardano le domande che possono essere usate dai facilitatori per avviare una conversazione o approfondire un tema nella classe o nel gruppo. Le domande sono importanti ma devono essere poste in modo da sostenere l'agency dei bambini o ragazzi: quindi non devono suggerire risposte e non devono essere poste per verificare conoscenze già possedute dai facilitatori. Devono essere domande vere, ossia domande che servono per stimolare la produzione autonoma di conoscenza da parte dei bambini/ragazzi, quindi la loro agency. Le domande aperte sono importanti per dare la possibilità rispondere in modo libero da vincoli, quindi autonomo. Le domande chiuse invece permettono di porre le basi per domande aperte e di chiarire temi o aspetti delle narrazioni proposti dai bambini/ragazzi.

Domande aperte

Esempio 4

1. T1f: **cosa ci racconti?**
2. F8(m): e non la storia di cosa facciamo in Algeria
3. T1f: ah
4. F8(m): allora e in Algeria come in India ci mettiamo sempre le tute, i maschi si mettono le tute blu e le femmine si mettono le tute rosa

L'esempio 4 evidenzia una domanda aperta che avvia una conversazione. Nell'esempio, l'insegnante chiede semplicemente "che cosa ci racconti?". La domanda promuove una narrazione estesa della ragazza di origine migrante (turni 2-4)

Domanda chiusa e risposta espansa

Esempio 5

1. FACf: **siete d'accordo con M1 e con gli altri che hanno detto più o meno la stessa cosa?**
2. F1(m): è quello che ci fanno pensare i genitori (?)
3. M3(m): un po' ce lo fanno pensare i genitori eh
4. F1(m): sì che le femmine sono più tranquille devono essere belle e educate
5. M5: ma non è vero!
6. M2(m): quello non c'entra maschi e femmine
7. F1(m): ce lo fanno pensare

L'esempio 5 riguarda una domanda chiusa che teoricamente prevede una risposta breve, del tipo sì o no, ma è invece seguita da una serie di risposte espansive, anche in contraddizione tra loro (turni 2-7). Ciò evidenzia che le domande chiuse possono portare a chiarimenti.

Domande chiuse e aperte

Esempio 6

1. FACf: **l'avete sentito anche voi?**
2. Alcuni: sì
3. ((commenti non distinguibili))
4. FACf: **cosa vuol dire?**
5. M2(m): maestra mio padre ogni volta, e ogni volta quando guida lei la deve sempre aiutare, però mmi ha detto una volta questo detto quando avevo tipo due tre anni mi ha detto questo detto "ricordati donna al pericolo per- donna al donna al volante pericolo costante" mi ha detto quando avevo due tre anni

L'esempio 6 propone una sequenza di una domanda chiusa (che richiede una risposta minima: sì o no) e una domanda aperta. La domanda chiusa (turno 1) pone le basi per la domanda aperta (turno 4: "che cosa vuol dire?"), che permette al bambino di espandere la propria narrazione (turno 5).

Serie di domande aperte

Esempio 7

1. FACm1: **avete scelto la guerra? (3.0) come mai?**
2. M3(m): perché secondo me davanti alla guerra non si può restare indifferenti
3. FACm1: tu (.) hai detto?
4. M3(m): secondo me
5. FACm1: no no no (.) hai detto tu M1 e?
6. M3: M2
7. FACm1: **M2 (.) M2 (..) non si può stare indifferenti (2.0) e quindi?**
8. M3(m): e quindi qu- tutti si dovrebbe fare qualcosa per aiutare le persone che sono in difficoltà
9. FACm1: **ma tipo che tu andresti a combattere? (.) per aiutare chi?**
10. M3(m): cioè magari non a combattere perché la guerra (.) cioè è sbagliata (.) ma è sbagliata da entrambe le parti cioè (.) andrei magari a dare aiuto alle persone che non ce la fanno a reagire

L'esempio 7 presenta una serie di domande aperte (turni 1, 7, 9) che hanno la funzione di promuovere espansioni della narrazione del ragazzo, evidenziando come le domande aperte, nel quadro di una facilitazione efficace, abbiano sempre l'effetto di promuovere espansioni.

Funzioni delle formulazioni

Le formulazioni evidenziano l'attenzione per le espressioni dei bambini. Possono:

- **Rendere esplicito** il contenuto espresso da uno o più bambini nell'interazione
- **Sviluppare** il contenuto espresso da uno o più bambini nell'interazione
- **Riassumere** il contenuto espresso da uno o più bambini nell'interazione

Formulazioni e azioni dei bambini

Le formulazioni promuovono azioni ulteriori da parte dei bambini:

Brevi conferme (risposte minime), rifiuti e/o espansioni.

Queste azioni possono essere degli stessi bambini che hanno parlato in precedenza o di altri bambini

La slide richiama i concetti già presentati nel modulo 2.

Formulazioni e successo dell'agency

Indicatori di successo delle formulazioni nel promuovere l'agency dei bambini



- **Espansioni** che vanno oltre le risposte minime e che quindi evidenziano l'autorità nel produrre conoscenza
- **Rifiuto** del contenuto delle formulazioni che evidenzia la volontà di non adeguarsi alla prospettiva dell'adulto se non la si condivide

La slide richiama i concetti già presentati nel modulo 2.

Organizzazione delle formulazioni

Le formulazioni:

- **Possono riferirsi:** alle risposte alle domande della facilitatrice; all'accoglimento di inviti a prendere la parola; a iniziative autonome dei bambini
- **Possono essere introdotte** da connettori alle azioni dei bambini (quindi, allora)
- **Possono essere seguite** da riferimenti alle azioni dei bambini (tu dici, hai detto, ho capito bene?)

UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Le formulazioni hanno alcune caratteristiche importanti per quanto riguarda l'organizzazione dell'argomentazione proposta.

La prima caratteristica riguarda il riferimento a una varietà di situazioni: la risposta a una domanda precedente della facilitatrice; il contributo di un bambino che risponde all'invito a prendere la parola; un'iniziativa autonoma del bambino.

La seconda caratteristica è data dal fatto che ci si può connettere ai contributi precedenti attraverso avverbi come "quindi" o "allora", che sono utili per indicare un riferimento indiretto a ciò che è già stato detto.

La terza caratteristica è che ci si può connettere a ciò che è stato detto anche in modo diretto, associando la formulazione a riferimenti come "tu dici", "hai detto", o anche includere un dubbio che renda evidente l'autorità del bambino nella produzione di conoscenza ("ho capito bene?").

Formulazioni che esplicitano

Esempio 8

1. FACf2: vai F11
2. F11: eh va beh io mi chiamo F11 e: vorrei chiedere una cosa a F4. Perché quando siamo fuori e siamo tutti vicini urla sempre, invece in classe hm cioè non ti fai sentire?
3. F4(m): perché la classe è piccola e se grido in classe dopo spacco le orecchie a tutti, invece fuori è tutto aperto posso gridare finché voglio
4. FACf2: soddisfatta F11? Mi sembra mi sembra molto chiara [la risposta di F4
5. F4(m): [lo dice pure la maestra che non dobbiamo urlare, io non ci posso fare niente
6. FACf2: **segue le linee guida dell'insegnante**
7. F4(m): infatti!

L'esempio 8 riguarda una formulazione che esplicita i contenuti dei turni di F4 (di origine migrante) che rispondono alla domanda di F11. La facilitatrice elabora l'affermazione di F4, che afferma che la maestra dice di non urlare (turno 5). La formulazione rende esplicito che il comportamento di F4 è in linea con le indicazioni dell'insegnante (turno 6: segue le linee guida dell'insegnante). F4 conferma la formulazione (turno 7).

Formulazioni che esplicitano

Esempio 9

1. FACf: e c'erano delle femmine che facevano questi sport?
2. M2(m): ((annuisce))
3. M7: (io sto andando a un corso a) karate e ci son tantissime femmine
4. FACf: okay
5. M2(m): cioè tipo ((nome)) una mia compagna di aikido, che era tipo cintura viola e io me la sono
6. FACf: **quindi era fortissima**
7. M2(m): ((annuisce)) e: me la son presa l'anno scorso io la cintura viola
8. FACf: F3
9. F3: io quando facevo ginnastica ritmica c'era e un giorno era venuto un maschio a:
provare ginnastica
(..)
10. FACf: **quindi anche i maschi possono fare ginnastica**
11. F3: sì

L'esempio 9 mostra due formulazioni che esplicitano rispettivamente l'affermazione di M2 (di origine migrante) e l'affermazione di F3. Nel primo caso, M2 racconta di una compagna di aikido con la cintura viola e ciò viene esplicitato con riferimento alla forza (turno 6: era fortissima). Nel secondo caso, la formulazione riguarda la narrazione di un maschio che è andato a provare ginnastica ritmica (anche maschi possono fare ginnastica). In entrambi i casi le formulazioni sono introdotte da "quindi" per connettersi alle affermazioni precedenti.

Formulazioni che sviluppano

Esempio 10

1. FACf: [...] ci sono vestiti da maschio e vestiti da femmina?
2. Alcuni: sì, no ((commenti))
3. FACf: ad esempio? ((guarda tutti quelli con la mano alzata)) F4
4. F4(m): volevo dire due cose e: una volta all'asilo sono andata a casa di una mia amica, e suo padre era vestito di rosa, aveva una camicia rosa, e poi una volta cioè sono uscita di casa, e c'era tipo un signore arabo con una tuta, con una tunica lunga
5. M6: sì ma rosa non è micca da femmina
6. F4(m): eh appunto
7. M2(m): eh infatti
8. T1f: è proprio quello che voleva dire
9. ((commenti))
10. FACf: **quindi per l'F4 non ci sono vestiti da maschio e vestiti da femmina ad esempio i colori**
11. F4(m): [no perché tipo per esempio io mi metto questo ((si indica i jeans)) jeans, che è blu e il blu non è un colore da maschio oppure nessuno nella nostra classe ha una gonna, ((allarga le braccia)) cioè

L'esempio 10 riguarda una formulazione che sviluppa la narrazione di F4 (di origine migrante) a proposito del vestito del padre di un'amica (turno 4). La facilitatrice sviluppa la narrazione inferendo che sia un esempio del fatto che non ci sono vestiti da maschio e vestiti da femmina, con riferimento ai colori (turno 10). Tuttavia, F4 rifiuta almeno in parte la formulazione, articolando il suo ragionamento in modo più ambivalente (i jeans blu non sono da maschio e nessuno in classe ha la gonna).

Formulazioni che sviluppano

Esempio 11

1. FACf1: secondo me tutti a volte siamo un po' impazienti, anche io e S. siamo impazienti a volte
2. F1(m): un giorno la mia sorella mi ha buttato il fango in faccia
3. ((gli altri ridono))
4. F1(m): sai cos'ha fatto? ha riempito la botti- l'acqua una bottiglia grande, me l'ha rovesciata, me l- me l'ha rovesciata (.) eh (.) vicino a tutte le mi amiche
5. FACf1: **okay e lì tu ti sei arrabbiata**
6. F1(m): molto!

Nell'esempio 11, la facilitatrice sviluppa la narrazione di F1 (di origine migrante) di un episodio in cui la sorella le ha gettato fango in faccia, inferendo l'irritazione di F1 (turno 5: e lì tu ti sei arrabbiata). La formulazione viene confermata con enfasi da F1 (turno 6).

Formulazioni che esplicitano e sviluppano

Esempio 12

1. FACf: ok, M8
2. M8(m): la cosa che non puoi fare quando sei libero, è la stessa cosa che non devi fare - che hai fatto quando prima eri libero cioè nel senso se tu sei andato in punizione per qualcosa che hai fatto,
3. FACf: mh mh
4. M8(m): la cosa che non puoi fare, è la stessa cosa che hai fatto che ti ha messo in punizione
5. Alcuni: ah!
6. FACf: **quindi non di non ripetere delle cose che hai fatto, e che ti hanno**(?) M4
7. M4(m): e la libertà per esempio tu sei tu hai delle cose che puoi fare, però devi devi sapere come farle perché se alla fine tu puoi fare tutto quello che vuoi cioè (?) tutto non puoi cioè non c'è più (.) nessuno rispetta l'altro perché tanto sei libero puoi fare quello che vuoi
8. FACf: **quindi se c'è troppa libertà si può creare del caos**
9. M6: eh

L'esempio 12 mostra la combinazione tra una formulazione che esplicita e un che sviluppa. Al turno 6 la facilitatrice rende esplicita il punto di vista di M8 (di origine migrante) a proposito del rapporto di ciò che non è possibile fare e le punizioni: la facilitatrice esplicita il fatto che sia controproducente rifare cose già fatte che danneggiano (turno 6). Alla formulazione reagisce M4 (di origine migrante) con un altro punto di vista sulle limitazioni della libertà di azione: in tal caso, la formulazione sviluppa il ragionamento collegando la libertà eccessiva al caos (turno 8), ricevendo conferma da M6. Anche in questi casi, le formulazioni sono introdotte da “quindi”.

Formulazioni che esplicitano, sviluppano e riassumono

Esempio 13

1. FACf: M2
2. M2(m): (.) anch'io non sono d'accordo che le femmine le donne hanno (.) più capelli perché come ho detto prima, alla materna ((nome)) c'aveva tipo dei capelli che gli arrivavano ((si indica metà braccio)) fino a qua
3. FACf: quindi hai [vist-
4. M2(m): [e era un maschio
5. FACf: **avete delleesperienze,**
6. M2(m): [gli arrivavano ((continua a indicare)) fino qua tipo i capelli alla materna
7. FACf: **quindi abbiamo due esempi di due persone che hanno visto dei maschi con i capelli lunghi, vai F4**

Formulazioni che esplicitano, sviluppano e riassumono

Esempio 13

8. F4(m): e: io e: (ho visto) un uomo marrone che aveva fatto una treccia che i suoi capelli arrivavano: ((si indica sotto il gomito))
9. St: ah!
- 10.FACf: **ok, quindi un altro esempio di uomini con i capelli lunghi, vai M4**
- 11.M4(m): io dico che non esistono delle persone con i capelli lunghi perché io no l'ho mai visto (.) ne- nella mia vita non ho mai visto una persona che per esempio i capelli li ha lunghi (.) ma così sì però più lunghi del normale no

L'esempio 13, articolato in due slide, è ancora più complesso, dato che presenta uno sviluppo, un riassunto e un'esplicitazione. Al turno 5, la facilitatrice sviluppa il punto di vista di M2 (di origine migrante) che nega la differenza tra maschi e femmine in termini di lunghezza di capelli (turni 2 e 4), sottolineando che si tratta di esperienze (turno 5), quindi riassume il fatto che due persone hanno visto maschi con i capelli lunghi (turno 7). A queste narrazioni si unisce F4 (di origine migrante) che nuovamente parla di un uomo con capelli lunghi e la facilitatrice rende esplicito che si tratta di un altro esempio di uomini con capelli lunghi (turno 10). Tuttavia, M4 (di origine migrante) reagisce a questa serie di narrazioni con una prospettiva opposta (turno 11).

Funzioni di risposte minime e ripetizioni

Risposte minime

Risposte verbali, para-verbali e non verbali che segnalano ascolto e comprensione, quindi:

- Invitano a continuare
- Riconoscono l'importanza del contributo

Ripetizioni di parole o parti di frasi

- Evidenziano comprensione e ascolto in modo più esplicito delle risposte minime.
- Possono essere combinate alle risposte minime

Efficacia di risposte minime e ripetizioni

Risposte minime e ripetizioni

- Sono particolarmente efficaci quando la conversazione è fluida e non richiede altri sostegni
- Evidenziano la scelta di non interrompere la narrazione attraverso domande o formulazioni

Risposte minime

Esempio 14

1. F4(m): io (.) il più delle volte in giardino facevo dei piccoli (mediatori) quando le persone iniziano a (picchiarsi) a spingersi oppure quand- capita molto spesso di litigare quando si gioca a nascondino
2. FACf1: oppure s -? non ho capito
3. F4(m): capita molto spesso a noi
4. FACf1: **sì**
5. F4(m): di litigare quando giochiamo a nascondino
6. FACf1: **ah okay**
7. F4(m): perché quando qualcuno (fa tana salva tutti) dopo (si - l'altro) si rifiuta di contare (e dobbiamo per forza cambiare gioco)
8. F1: oppure dice ecco non mi hai visto io (??) no:: si litiga
9. FACf1: **si litiga eh sì**
10. F1: perché magari qualcuno non gli piace perdere

Nell'esempio 14, la facilitatrice produce due risposte minime (turno 4: sì; turno 6: ah okay) e una ripetizione (si litiga), seguita da una conferma (eh sì) che rafforza la segnalazione di comprensione (turno 9). L'effetto è chiaramente di invito a proseguire.

Risposte minime

Esempio 15

1. T1f: **cosa ci racconti?**
2. F8(m): e non la storia di cosa facciamo in Algeria
3. T1f: **ah**
4. F8(m): allora e: in Algeria come in India ci mettiamo sempre le tute, i maschi si mettono le tute blu e le femmine si mettono le tute rosa,
5. T1f: **mh**
6. FAC1f: **ok**
7. F8(m): sono tipo come i grembiuli
8. T1f: **sì**
9. F8(m): e: la la scuola inizia alle sette, aspettano almeno un'oretta tipo come la ricreazione e cominciano a studiare alle otto
10. T1f: **mh mh**
11. F8(m): e:m: di solito e: qui ci sono: c'è il Ramadan che c'è tipo un mese in cui devi stare a casa [e:
12. M4(m): [senza mangiare niente
13. F8(m): sì senza mangia - cioè alcuni bambini [lo fanno e alcuni non lo fanno

Nell'esempio 15, l'invito dell'insegnante a raccontare è seguito da una serie di risposte minime in forme diverse (ah, mh, ok, sì), evidenziano bene come le risposte minime possano essere prodotte in modi diversi e altrettanto efficaci per sostenere la narrazione della bambina, con l'aggiunta di un contributo di un altro bambino (turno 12).

Ripetizioni

Esempio 16

1. F2(m): posso dirla?
2. FACF: vai
3. F3: sì vai
4. F2(m): ((si avvicina allo schermo)) allora è una domanda che mi faccio e: da un mesetto
5. FACf: **da un mesetto sì**
6. F2(m): mio padre ci ha detto di imparare il marocchino la lingua
7. FACf: **sì**
8. F2: [scritta ma perché è così difficile?
9. M3(m): no è [facile F2
10. FACf: **[eh**

Nell'esempio 16, dopo un invito a parlare, la facilitatrice produce una ripetizione (turno 5) e due risposte minime in forme diverse (turni 7 e 10).

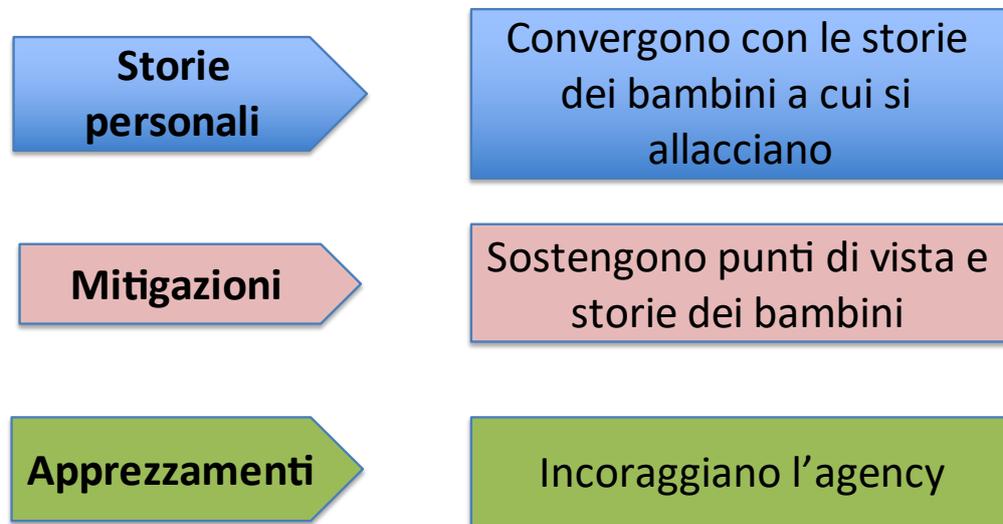
Ripetizioni

Esempio 17

1. FACf1: ma, nel senso che è un po' dispettoso? che fa gli scherzi?
2. F4(m): Molto dispettoso!
3. FACf1: **Molto dispettoso**
4. FACf2: **Molto dispettoso**
5. F4(m): e gli scherzi suoi li trova divertenti

L'esempio 17 mostra una doppia ripetizione delle due facilitatrici (turni 3 e 4), che anche in questo caso sostengono la continuazione della narrazione.

Commenti



Storie personali

Esempio 18

1. F7(m): io quando: ero ero piccola andavo a scuola darabo
2. FAC1f: sì
3. F7(m): non sapevo scriverlo infatti facevo sempre dei pasticci
4. ((risate))
5. FAC1f: **sì ma anche anche le mie bimbe fanno uguale non han- non hanno capito e per loro è una cosa strana “e come mai mamma scriviamo da qua” (ho detto dai “noi siamo arabi così”)**
6. T1f: hhh
7. FAC1f: **siamo berberi ((ridendo)) sì ((a F4 che ha la mano alzata))**
8. F4(m): i miei genitori non mi volevano portare alla scuola di arabo troppo piccola perché dopo confondevo

L'esempio 18 riguarda una storia personale raccontata dalla facilitatrice (turni 5 e 7) a proposito delle sue figlie che non capiscono bene l'arabo e sottolineando l'origine berbera. La storia si allaccia alle difficoltà evidenziate da F7 a proposito dell'apprendimento dell'arabo (turni 1 e 3). Alla storia, si allaccia F4 che racconta che i suoi genitori non volevano portarla a scuola di arabo per evitare interferenze (turno 8).

Mitigazioni

Esempio 19

1. F7: aiutava pure un altro gruppo
2. M1: ma cosa dici?
3. T1m: aiutava un altro gruppo
4. F7: piuttosto che aiutare il nostro
5. M1: no io aiutavo (voi)
6. F7: ma non è vero!
7. M1: non è vero
8. F7: sì
9. T1m: **va bene non è– va beh dai non è male però eh? cioè**
10. F7: ma non aiutava noi
11. M1: [ma non è vero!
12. T1m: **[ah non aiutava voi**
13. Alcune: no!
14. ((sovrapposizioni))
15. T1m: **però ragazzi non sappiamo magari agli altri diceva delle risposte sbagliate quindi può essere anche**

L'esempio 19 riguarda una mitigazione. F7 e M1 stanno discutendo a proposito del comportamento di M1, che viene considerato inadeguato da F7 (turni 1, 4, 6 e 8). Al turno 9, l'insegnante mitiga l'atteggiamento molto critico di F7 segnalando dapprima che non si tratta di un comportamento del tutto sbagliato (turno 9), poi la possibilità che il comportamento di M1 abbia un altro significato (turno 15).

Apprezzamenti

Esempio 20

1. M6(m): il motivo che non sono mai fermo è che (1.0) è un motivo dalla nascita
2. FACf1: okay
3. M6(m): che mia nonna
4. FACf1: allora, ascoltiamoci
5. M6(m): mia nonna, cioè (..) lei quando ero piccolo, lei mi cullava sempre, solo che (.) lo faceva un po' spesso quindi
6. F6: quindi ti sei abituato a muoverti?
7. FACf1: ti cullava, ho capito bene?
8. M6(m): no ma nel senso con la: culla lì ((fa un gesto di tirare con la mano))
9. Maestra: col passeggiare?
10. FACf1: con la culla con?
11. Maestra: col passeggiare?
12. M6(m): sì
13. ((voci sovrapposte))
14. FACf1: è rimasto un movimento il suo corpo ha memorizzato un movimento da quand'era piccolo. Ma voi lo sapevate?
15. M11; M4: no
16. ((tutti applaudono))
17. M11: grazie M6!
18. FACf1: **grazie M6 che hai condiviso con noi questa questa bella cosa insomma penso sia una cosa importante**

Nell'esempio 20, al termine di una narrazione di M6 (di origine migrante), che spiega il suo muoversi in continuazione con il fatto di essere stato cullato spesso dalla nonna da piccolo, la facilitatrice ringrazia e apprezza la storia sottolineandone l'importanza (turno 18).

La facilitazione in L2

La facilitazione durante incontri in Lingua 2 si verifica quando:

- Si incoraggiano i bambini a produrre narrazioni
- Si trattano i bambini come autori della conoscenza
- Si evita la correzione linguistica
- L'apprezzamento o la manifestazione di interesse sostituiscono la valutazione della prestazione

UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

La facilitazione negli interventi di insegnamento della lingua italiana come L2 non è facile. Si attua in circostanze specifiche, ossia quando: i bambini sono incoraggiati a produrre proprie narrazioni autonome, quindi vengono considerati come autori della conoscenza. Ciò comporta che non si attuino correzioni linguistiche o valutazioni, che evocano immediatamente il contesto scolastico, ma che invece vi siano apprezzamenti o comunque manifestazioni di interesse per la produzione di narrazioni dei bambini.

Facilitazione in L2

Esempio 21

1. FACf: ma l'hai era conosciuto in Tunisia Maradona?
2. M1: eh?
3. FACf: lo conosci da quando abitavi in Tunisia Maradona?
4. M1: sì sì (..) giocava nel Napoli giusto?
5. FACf: eh sì
6. M1: è morto questo anno
7. FACf: è morto l'anno scorso
8. F1: conosci (?) Salah?
9. FACf: no! chi è?
10. M1: famoso
11. FACf: famosissimo?
12. F1: sì
13. FACf: vai a cercarlo così vediamo chi è
14. ((F1 si alza per andare al computer))
15. FACf: ma è tunisino?

Facilitazione in L2

Esempio 21

16. M1: no è dall'Egitto. Gioca Liverpool
17. FACf: al Liverpool giocava?
18. M1: sì. Era famoso troppo
19. FACf: adesso non gioca più?
20. M1: no adesso ancora gioca
21. FACf: ah! ((cerca di leggere cosa scrive F1)) Salah (..) Lui?
22. F1: sì
23. FACf: e adesso dove gioca? sempre al Liverpool?
24. F1: sì
25. M1: sì
26. FACf: Ah. Quindi il suo cognome è Salah?
27. F1: sì
28. M1: sì
29. F1: ((chiede a M1 in arabo come si chiama il calciatore))
30. M1: ((risponde in arabo))
31. FACf: quindi lui è egiziano, non è tunisino

Facilitazione in L2

Esempio 21

32. M1: no c'è un altro tunisino
33. FACf: un altro tunisino o un altro egiziano?
34. F1: no tunisino
35. FACf: tunisino no?
36. M1: però non è famoso
37. F1: come si scrive (?)
38. FACf: come si scrive?
39. F1: (knissi)
40. FACf: dovresti saperlo tu ((sorride))
41. F1: ((ride))
42. FACf: scusa eh (..) cioè s- se stai scrivendo un nome arabo dovresti sapere tu come si scrive, io non lo conosco!
43. F1: no
44. FACf: no
45. F1: (inissi)
46. FACf: ma è in?
47. M1: Youssef
48. FACf: Youssef e poi?

Facilitazione in L2

Esempio 21

49. F1: (lenisibos)
50. FACf: (lenisibos) non lo so
51. F1: no
52. FACf: no (..) ma cosa fa?
53. F1: un giocatore
54. FACf: di calcio sempre? prova a scrivere Youssif e poi calciatore vediamo cosa viene fuori (..) ma è sempre: egiziano anche lui?
55. M1: no (..) tunisino
56. FACf: ah tunisino!
57. F1: (?)
58. FACf: lui?
59. F1: ah ecco
60. FACf: forse è questo
61. F1: sì questo qua
62. FACf: è lui
63. F1: ((legge))

Facilitazione in L2

Esempio 21

64. FACf: questo è famoso ma dove gioca lui?
65. F1: adesso è entrato nel (?) in Libia
66. FACf: in Libia
67. F1: sì
68. FACf: bene (?)
69. F1: ha giocato a (?) dieci anni
70. FACf: dieci anni
71. F1: sì (..) è ma è scritto lì ((indica il computer))
72. FACf: quindi lui si chiama?
73. F1: (?)
74. FACf: eh?
75. F1: Youssef Msakni
76. FACf: Ben Youssef (..) no (.) ah Mskani
77. F1: Youssef

Nel lungo esempio 21, distribuito in più slide, la facilitatrice, partendo dalla parola atleta, chiede se i bambini conoscono qualche atleta famoso, in particolare qualche calciatore. M1 cita Cristiano Ronaldo e Maradona. Al turno 1 della sequenza mostrata, la facilitatrice chiede se Maradona era conosciuto in Tunisia, precisando poi la domanda (turno 3). M1 conferma e dimostra anche di sapere che giocava nel Napoli, sorprendendo la facilitatrice. Al turno 8, F1 prende l'iniziativa chiedendo alla facilitatrice se conosce Salah. La facilitatrice non lo conosce e questo apre una conversazione in cui sono i bambini a esercitare l'autorità epistemica (turni 10-31) riferendosi successivamente anche a un calciatore tunisino, continuando così a manifestare la propria autorità epistemica (turni 32-77), che la facilitatrice accetta.

Valutazione

- Quali azioni incoraggiano o sostengono di più l'agency dei bambini?
- Quali tipi di domande è possibile e utile porre?
- Che cosa sono e a che cosa servono le formulazioni?
- Come funzionano le risposte minime?
- Quali commenti personali sono più importanti? Possono promuovere relazioni efficaci con i bambini?
- Come si sostiene la partecipazione dei bambini in L2?

Questa slide così come tutte quelle che concludono i moduli pone alcune domande per una valutazione del modulo da parte dei partecipanti.

Domande per riflettere

- Quali sono le azioni che incoraggiano o sostengono l'agency dei bambini nel tuo lavoro?
- Quali tipi di domande poni più di frequente e con quali risultati?
- Quali tipi di formulazioni usi più spesso e con quali risultati?
- Quali risposte minime usi più spesso e con quali risultati?
- Che cosa pensi dei commenti personali? Possono essere efficaci nel promuovere relazioni efficaci con i bambini?
- È importante apprezzare i contributi dei bambini?

UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Questa slide così come tutte quelle che concludono i moduli pone alcune domande per una riflessione dei partecipanti a partire dai contenuti del modulo.

Modulo 2.2 Problemi della facilitazione a scuola



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali

Progetto di Rilevanza Nazionale 2017, finanziato dal Ministero dell'Università

Modulo 2.2 Problemi della facilitazione a scuola

Partecipazione e costruzione dell'identità dei migranti nei
servizi educativi e sanitari

Facilitazione



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

La facilitazione ha alcune caratteristiche che la differenziano dalla routine scolastica. Anzitutto, non impone un'agenda, ossia un programma preciso di lavoro, bensì si basa sugli orientamenti che nascono dalla partecipazione degli studenti. In secondo luogo, è basata sul dialogo anziché sui monologhi di una persona adulta esperta. In terzo luogo, non condiziona i contenuti espressi dagli studenti, che sono lasciati alla loro autonomia. Infine, rifiuta forme gerarchiche di comunicazione basate su un'autorità superiore nella produzione di conoscenza.

Obiettivi del modulo 2

Illustrazione dei problemi della facilitazione

- Facilitazione direttiva (nelle classi)
- Soppressione dell'agency dei bambini (nelle classi e nei servizi pediatrici)

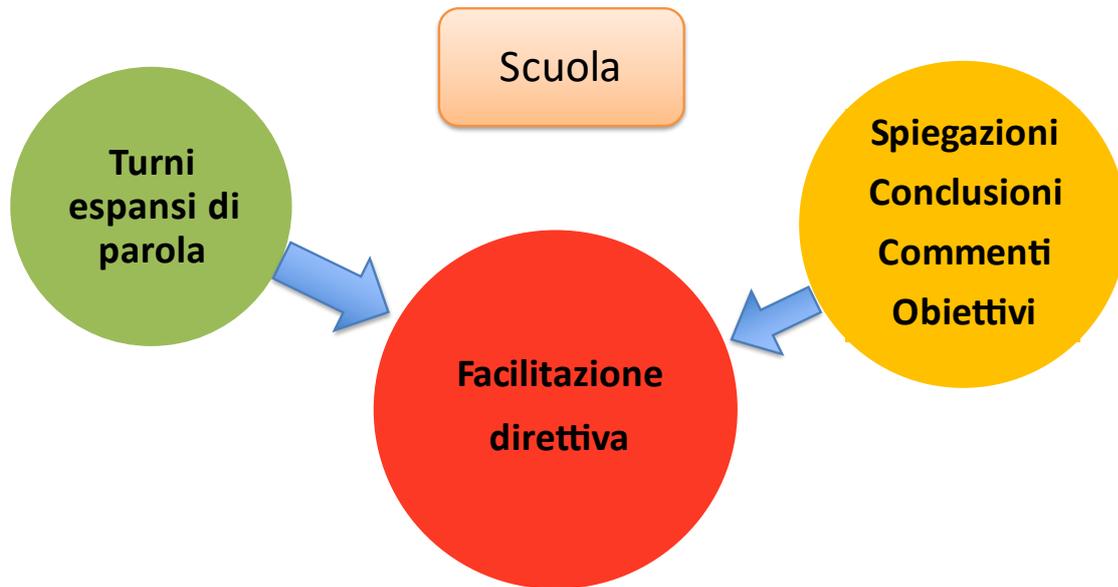
UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Questo modulo si occupa dei problemi della facilitazione, che nascono dal fallimento nell'evitare questi fenomeni, ossia che si basano sulla creazione di un'agenda e sul condizionamento dei contenuti, sulla deriva verso monologhi e forme gerarchiche.

In particolare, sono due le tipologie di problemi della facilitazione, il secondo più grave del primo:

- La facilitazione direttiva, che abbiamo notato nelle classi scolastiche
- Il fallimento vero e proprio della facilitazione, che abbiamo notato nelle classi scolastiche e nei servizi pediatrici (per questi ultimi, tuttavia, si veda il Modulo 2.3).

Forme direttive di facilitazione



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

L'efficacia della facilitazione può essere ridotta da un incremento dell'autorità nella produzione della conoscenza da parte della facilitatrice, che promuove il passaggio verso una facilitazione direttiva. L'incremento dell'autorità della facilitatrice può essere prodotto attraverso una spiegazione conclusiva, attraverso commenti che interrompono il flusso della comunicazione, o fissando specifici obiettivi. In tutti questi casi, vengono resi chiari i significati importanti dal punto di vista della facilitatrice. Il risultato va a svantaggio dell'agency di bambini/e.

Forme direttive di facilitazione



Vediamo anzitutto le spiegazioni conclusive

Spiegazioni conclusive

Esempio 1

1. FACf: ma perché fatalità son sempre le donne quelle che stanno a casa? Vediamo se qualcuno riesce a trovare (.) provate a pensare anche un po' (.) alle differenze che abbiamo detto l'altra volta
2. M5: allora da me è il contrario mio mio e: mio padre sta a casa, e: mia mamma lavora:
3. M2(m): invece
4. FACf: M2
5. M2(m): invece il mio, che sono abituato che mi viene - mi viene sempre sono abituato che mi viene sempre a prendere mia mamma da scuola perché mio padre ogni settimana cambia un po' quando ha il turno al mattino, che parte verso le sei e finisce verso le dieci undici, e dopo che parte verso le due e finisce verso le otto nove (.) invece da me è: il contrario che M5 che lavora più mio papà che mia mamma
6. FACf: F4
7. F4(m): volevo dire che secondo me cioè non è giusto ma alcuni tipo pensano che le donne sono frag- cioè che tipo hanno: che sono hanno bisogno di essere protette, e non possono andare non so a fare qualcosa da sole, perché se no ci sono: (.) perché tipo non si sanno difendere
8. FACf: **si, ci stiamo avvicinando,**
9. M8: e cioè proprio delle volte delle donne non lavorano perché i mariti e: cioè hanno paura che visto che loro escono, e: prima di tutto posso- cioè: possono distrarsi dai figli, e fare le loro cose (.) quindi han- gli dicono di restare a casa, e fanno: tutto [loro
10. FACf: **[si possono dedicare solo a quello**
11. M8: sì

Spiegazioni conclusive

Esempio 1

12. FACf: M4
13. M4(m): maestra per- per- però per esempio uno non ha bisogno di qualcosa per per esempio non ha avuto qualcosa per restare a casa o non fare un lavoro, uno può anche avere studiato ed essere arrivato a un certo momento però ha detto che non voglio fare un lavoro ma voglio stare a casa ad esempio come mia mamma è arrivata fino alla fine (.) fino alla fine dell'anno fino alla superiore però non ha voluto fare un lavoro (.) è rimasta a casa
14. FACf: **adesso (.) riassumiamo vai M e riassumiamo un po' tutto quello che avete detto e lo riordiniamo**
15. M1: io mi ricordo una volta han detto che non mi ricordo dove che "donna al volante pericolo costante"
16. M2(m): è vero!
17. ?: che?
18. ?: cosa?
19. M1: secondo me perché si pensava che e: le donne non sapessero guidare
20. F1(m): non ho capito cos'ha detto
21. ?: neanche io
22. ((commenti))
23. F2: "donna al volante pericolo costante"
24. Alcuni: ah:!! ((commenti))

Spiegazioni conclusive

Esempio 1

25. FACf: **l'avete sentito anche voi?**
26. Alcuni: sì
27. ((commenti))
28. FACf: **cosa vuol dire?**
29. M2(m): maestra mio padre ogni volta, e ogni volta quando guida lei la deve sempre: aiutare, però m: mi ha detto una volta questo detto quando avevo tipo due tre anni mi ha detto questo detto "ricordati donna al pericolo per- donna al donna al volante pericolo costante" mi ha detto quando avevo due tre anni
30. FACf: M7
31. M7: mio padre visto che mia mamma deve ancora prendere la patente, mentre guidava l'auto e lui stava fumando, in un: in un posto vuoto nel centro commerciale che lì di solito ci stanno le persone che devono ancora imparare, le ha detto "donna al volante pericolo costante" siamo en- entrati e (ci) sono tremate tutte le gambe
32. FACf: hh
33. M7: e: e poi siamo scesi e (?) dalla paura
34. FACf: ok, F3
35. F3: che quel detto forse lo dicono perché (.) visto che giudicano che le donne sono più deboli, e dicono che: non sono in grado tipo di guidare e stare concentrate

Spiegazioni conclusive

Esempio 1

36. FACf: **esatto questa è un po' la motivazione di base sulla quale nasce un po' questo stereotipo adesso vede - sentite che stiamo iniziando ad utilizzare questa parola che ora la definiamo, M1**
37. M1: no io non avevo la mano alzata
38. FACf: niente M4
39. M4(m): maestra io volevo dire sulla parola stereotipo che ho sentito dire parlare su questa parola
40. FACf: **adesso ci arriviamo**
41. M5: allora e: questa parola l'ho sentita e: perché: quando stava guidando mia mamma mio padre e: perché: è: appena: ha comprato la macchina, che è grossa, e: non la sapeva portare, che vuol dire che è difficile da guidare, e: e allora aveva detto questo perché quan- non la sapeva guidare perché lei prima aveva una macchina più piccola
42. FACf: **allora tutto quello che avete detto "la donna al volante pericolo costante" "le donne sono deboli, devono proteggersi, sono fragili, sono emotive, sono sensibili" "le donne devono stare a casa, l'uomo deve andare a lavorare" il rosa e l'azzurro per i maschi e per le femmine, e: tutti i giochi della casa per le femmine eccetera eccetera, questo è un po' alcune delle differenze che avete detto, che più che differenze possiamo iniziare a chiamare stereotipo**

Il lungo esempio 1 riguarda il laboratorio sulle differenze di genere. La facilitazione funziona bene, con diversi contributi interessanti di bambini/e anche di origine migrante (M2, F4, F1, M4). Tuttavia, il breve commento della facilitatrice al turno 8 suggerisce il perseguimento di un disegno. Quindi, al turno 14, la facilitatrice annuncia l'intenzione di riassumere la conversazione e al turno 36 annuncia la spiegazione del concetto di stereotipo. Questi contributi non interrompono la facilitazione, che procede in modo efficace. Infine, al turno 42, la facilitatrice riassume i temi introdotti da bambini/e per spiegare il significato di stereotipo, concludendo così con una spiegazione.

Forme direttive di facilitazione



In alcuni altri casi la facilitazione viene interrotta da commenti che sono interpretazioni della facilitatrice e formulazioni che, anziché riprendere il nocciolo della narrazione o del contributo di bambini/e, articolano qualcosa che non è stato precedentemente detto, quindi sono il prodotto della facilitatrice.

Interruzioni

Esempio 2

1. F2(m): io invece e: quando ho mia sorella infatti (.) quella di cinque anni, e io ho preso una maglia unisex che infa[tti n
2. M2(m): [come?
3. F2(m): unisex nel senso che è sia da femmina sia da maschio io prendo anche i vestiti così quando vado a fare: shopping quelle: cioè: (.) prendo le cose unisex perché dopo ci sono ancora de- cioè mia nonna ma - paterna, io quando metto un pantalone lei comincia a ridere
4. FACf: **mh**
5. F2(m): perché (.) perché da un sacco di tempo lei visto che è molto anziana, visto che vede più bambine con la gonna, con tutto quel (?) lì, infatti io prendo i pantaloni, ora, e poi lei comincia a ridere e a ridere e a ridere poi [incomincia (?)
6. FACf: **[un altro elemento,**
7. M2(m): perché lei crede che non sono per la donna
8. F2(m): eh! io le dico “ma nonna guarda cioè papà - mio papà è andato a Dubai, ha preso una tunica, e: infatti si è sbagliato con un vestito di mia mamma, che infatti è la sua misura e ha preso un un una tunica, che infatti è come una è come un vestito,
9. FACf: **mh mh,**

Interruzioni

Esempio 2

10. F2(m): una gonna, io ho cominciato “papà papà papà” visto che non se l’era mai messo, pochissime volte, perché che le mie sorelline cominciavano a dire “papà (ha preso) una femmina è diventato una femmina” ho detto “no papà si è messo la tunica (quando vai) a Dubai è così cioè”
11. FACf: certo
12. F2(m): e: quindi
13. FACf: **quello che ha detto F2 – adesso poi ovviamente vi faccio parlare tutti ma è importante perché come vedete la faccenda ad esempio di sua nonna, i Romani si vestivano come noi?**
14. Tutti: no
15. ?: avevano la tunica
16. F4(m): [avevano quelle cose che ((mima))
17. FACf: **[avevano la gonna vero? Esatto (.) me e per le donne è non è così da così tanto tempo che le donne possono portare i pantaloni senza che nessuno si (.) sconvolga (.) cento anni fa una donna che portava i pantaloni era qualcosa di sconvolgente**
18. F2(m): ((annuisce))

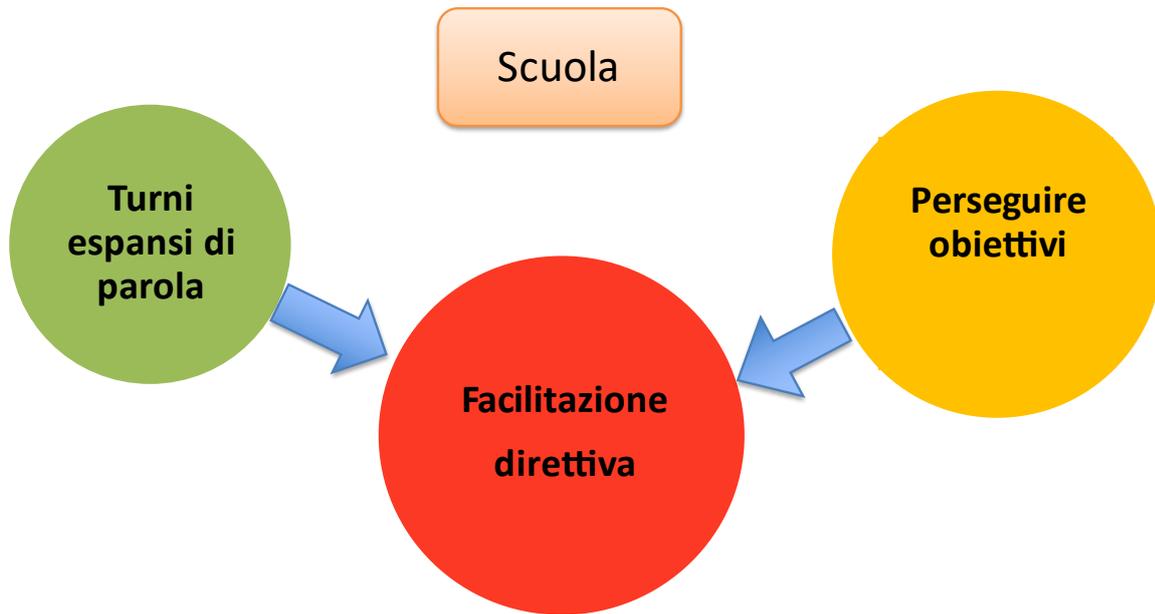
Interruzioni

Esempio 2

19. FACf: **adesso invece (.) abbiamo [tutti**
20. M6: [è una cosa normale
21. FACf: **dei pantaloni quindi non è solo qualcosa che cambia diciamo nello spazio se cambio stato se vado in giro per il mondo no? vado in Scozia, vado in Africa, vado in Medio Oriente, vado Giappone, vado in Cina, se vado in altri posti, ma anche se vado indietro nel tempo**
22. M7: io mi ricordo tipo Pippi Calzelunghe
23. FACf: mh mh,
24. M7: che: aveva sempre la gonna
25. FACf: **esatto quindi abbiamo (.) quando parliamo anche di vestiti così come della lunghezza dei capelli, degli sport, è qualcosa che cambia non solo all'interno del tempo, (.) in epoca romana non ci si vestiva come ci vestiamo adesso, ma anche solo cento anni fa o anche trenta anni fa, pensate e se guardate qualche film ambientato in epoche passate vedete che si vestono in maniera diversa, ma anche nello spazio e questa cosa che cambia nello spazio ha un nome che si chiama cultura ok? (.) pensate (.) che ad esempio il calcio per noi è uno sport che associamo ai maschi vero?**

Nell'esempio 2, inizialmente F2 produce una lunga narrazione che associa il tema dei vestiti maschili/femminili alle esperienze della sorella e della nonna (turni 1-12). Al turno 13, la facilitatrice si riferisce al contributo di F2 evocando un tema diverso e proponendo una domanda che devia dal percorso tracciato da F2, per poi proseguire nel turno 17 e sviluppare una spiegazione culturale del modo di vestire (turni 21 e 25), sebbene con la collaborazione di alcuni bambini, che intervengono in modo piuttosto sciolto (turni 15, 16, 20, 22 e 24).

Forme direttive di facilitazione



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Un altro modo per promuovere una facilitazione direttiva consiste nel rendere chiaro che si sta perseguendo un obiettivo attraverso i contributi del facilitatore.

Perseguire obiettivi

Esempio 3

1. FACm1: **l'importante è che mi fai capire cosa vuoi dire**
2. M2: in che senso? (.) allora non ho capito
3. FACm1: **cioè tu (.) siamo partiti sulla guerra no (.) e vi è venuto in mente questa roba qui (.) la guerra la seconda guerra mondiale (..) che cos'è che vi che vi cos'è che vi si è smossocosi? cosa vuoi di- sulla seconda guerra mondiale (.) cos'è che vuoi dirci? (.) che alla fine l'uomo non cambia mai? (.) che fa sempre guerre? (.) oppure che questa guerra è simile a quella là**
4. ((M2 annuisce))
5. FACm1: **straviolenta**
6. M2: (??)
7. FACm1: **la seconda**
8. ((M2 annuisce))
9. M1(m): a me più che altro il fatto che un uomo (.) ha: ha costruito macchinari per uccidere altri suoi simili (.) (??)

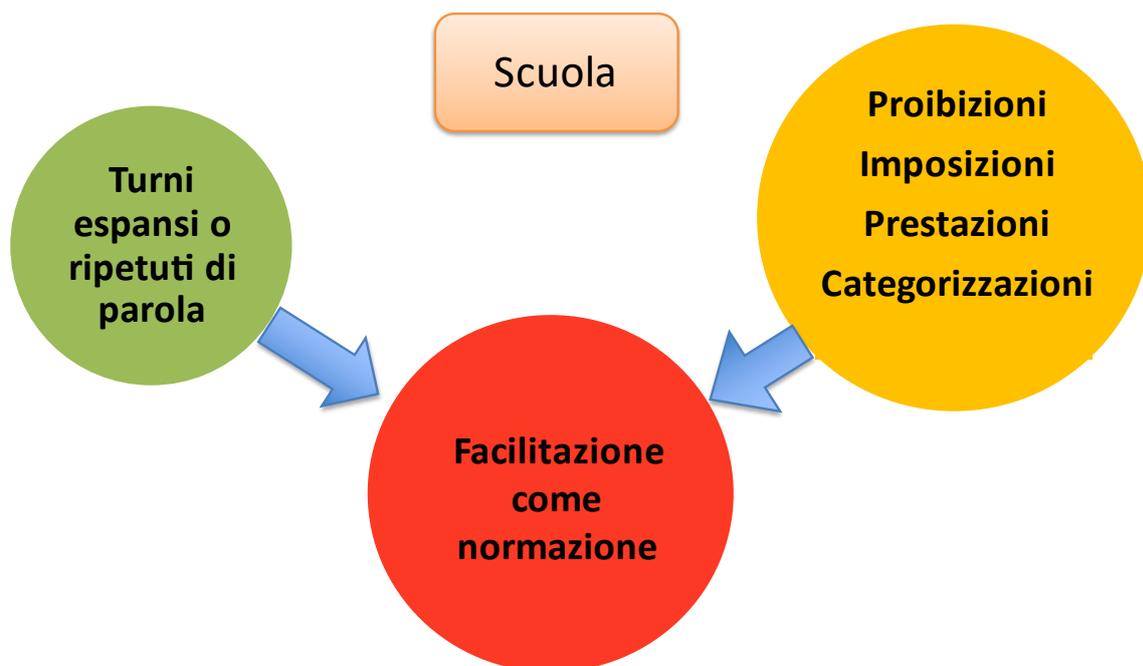
Perseguire obiettivi

Esempio 3

10. M2: quello è vero
11. M1: questa cosa proprio (??)
12. FACm1: **ah:: cioè il parallelismo è su il totalit- (.) queste figure dittatoriali che vogliono proprio distruggere (.) per affermare il proprio potere**
13. ((M2 annuisce))
14. FACm1: **il potere devasta?**
15. ((M1 annuisce))
16. M2: sì
17. FACm1: **qual è l'alternativa? (?) dentro di voi come la sentite? (..) il dialogo? (.) capire che c'è comunque dall'altra parte la sofferenza di un altro?**
18. ((M1 annuisce))
19. FACm1: **quindi potrebbe essere così (.) da una parte mettere tutta la forza (.) e dall'altra tutta la sofferenza che produce tutta questa forza?**
20. M2: esatto!
21. FACm1: **mh (.) bene (.) va bene (.) così mi sembra che viene bene**

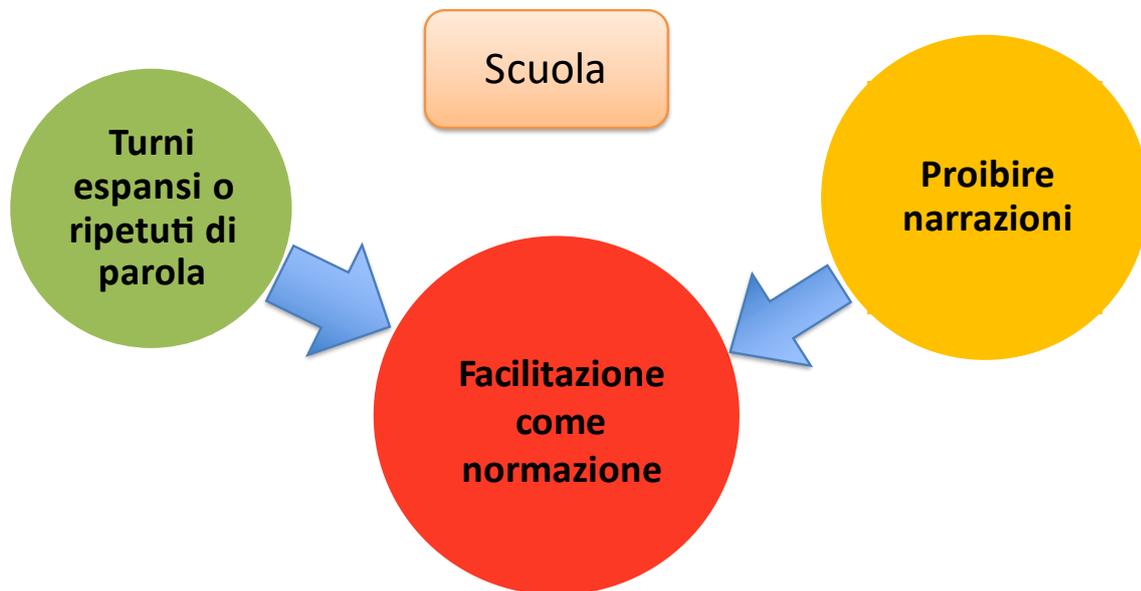
Nell'esempio 3, il facilitatore sottolinea l'importanza che M2 faccia capire il senso della sua scelta, ma M2 non capisce la richiesta, pertanto il facilitatore la spiega anche suggerendo possibili interpretazioni (turno 3), nuovamente chiarendo il proprio obiettivo. M2 annuisce due volte, senza che sia molto chiaro a che cosa la sua conferma si riferisca. Nei turni 9 e 11, M1 (di origine migrante), che era parso ben poco attivo nell'esempio 9, prende la parola articolando un proprio commento. Benché il finale del commento di M1 non sia chiaro, quello che è chiaro è che il facilitatore propone una nuova astrazione, parlando di figure dittatoriali e potere (turni 12 e 14), che viene confermata dai due ragazzi in modo non verbale, come spesso accade per questa forma di intervento. Nel turno 17, il facilitatore pone una domanda e si risponde, in forma interrogativa, ma chiaramente suggerendo la risposta gradita. M1 di nuovo annuisce e il facilitatore procede con un nuovo suggerimento di interpretazione (turno 19) che viene questa volta confermato in modo più esplicito da M2. Il facilitatore conclude manifestando soddisfazione per l'obiettivo raggiunto, fondamentalmente da lui stesso.

Fallimento della facilitazione



Il fallimento della facilitazione si basa su tipi di azioni diversi rispetto alla facilitazione direttiva. Si tratta di proibizioni di contributi considerati inadeguati o conflittuali, di imposizioni di modi di agire, di incoraggiamento di prestazioni, molto simile a quelle scolastiche e di categorizzazioni che riduono l'importanza dell'espressione personale.

Fallimento della facilitazione



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Vediamo anzitutto la proibizione di narrazioni.

Proibire narrazioni

Esempio 4

1. F1(m): io non ho capito molto bene cioè praticamente e: anche noi facciamo delle cose e noi andiamo anche al supermercato soli però e voi voi andate soli? Non- cioè i bambini vanno soli?
2. FACf: sì (.) sì sì sì (.) ma nei villaggi i bambini vanno da soli a scuola (.) F1 tu sai questa cosa no?
3. T1f: anche al supermercato sì sì po[ssono
4. FACf: [anche al supermercato sì
5. M?: ma non li (sgrida) nessuno?
6. T1f: sono più autonomi i bimbi là sì quindi
7. FACf: autonomi
8. T1f: si muovono più li[beramente
9. F5: ma non c'è la gente cattiva che
10. T1f: **ma perché [F5?**
11. FACf: [no no
12. T1f: **ci sarà la gente cattiva come in Italia**
13. F5: no volevo dire (?)

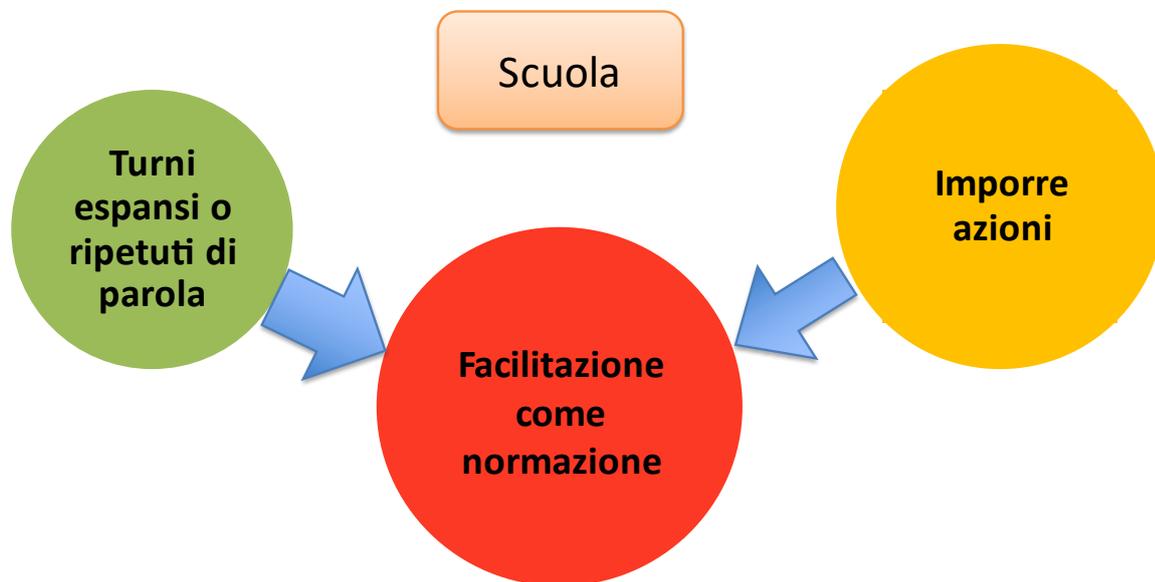
Proibire narrazioni

Esempio 4

14. T1f: **(?) attenta perché**
15. M4: (sai che questo) è razzista?
16. F5: no
17. T1f: **eh appunto volevo dirti circa così**
18. M4: eh
19. F5: no no
20. St: allora basta fare domande o [(?)
21. F5: [è diverso quello che [ho detto
22. St: [no
23. T1f: **F5 F5**
24. Alcuni: basta
25. T1f: **spegniti (.) dopo ne parliamo con calma**
26. F5: ok
27. T1f: **adesso porta pazienza che finiamo**

Nell'esempio 4, si produce un fraintendimento, che porta a sanzionare il tentativo di narrazione di una bambina nativa. Al turno 1, F1 (di origine migrante) fa una domanda a proposito dell'autonomia dei bambini in India. Da qui nascono alte domande e al turno 9 F5 chiede se non ci siano pericoli per i bambini, citando possibile "gente cattiva". La domanda appare evidentemente decontestualizzata e riferita in generale ai pericoli che media, genitori, forse anche insegnanti possono menzionare anche in Italia. Tuttavia, l'insegnante, ai turni 10 e 12 la considera come contestualizzata. Il tentativo successivo di F5 di spiegarsi viene represso sia dall'insegnante (turni 14 e 17) in collaborazione con un compagno di classe (turno 15). Quindi l'insegnante invita F5 a terminare di intervenire (turni 20, 25, 27), cosa che in effetti non le riesce mai. Anche la classe sembra infastidita dal suo tentativo di spiegarsi (turno 24). Questo esempio rende evidente la costruzione di un'identità negativa nell'interazione, benché questa identità venga rifiutata da F5.

Fallimento della facilitazione



Imporre azioni

Esempio 5

1. FACFf: **cercate di essere meno descrittivi e più metaforici se riuscite (2.0) il concetto di metafora vi è chiaro no?**
2. M?: più o meno
3. FACf: **ok**
4. F3: ((si mette una mano sulla fronte))
5. Tutti: ((si avvicinano e ripetono))
6. FACf: **avete abbandonato il suono vi chiedo di:: inserire il suono**
7. F4: e: io mi chiamo F4 e oggi mi sento: ((mima una lacrima che scende))
8. Tutti: ((si avvicinano e ripetono))
9. FACf: **riuscite per favore a non fare il mimo e ad aggiungere un suono?**
10. M4: io mi chiamo M4 e mi sento ((fa un gesto che somiglia a qualcuno che cambia marcia, dicendo una frase))
11. Molti: ((ridono))
12. Tutti: [((si avvicinano e ripetono))
13. FACf: **[ok riuscite a non fare il mimo? E ad aggiungere un suono?**
14. F?: (?) sta a te
15. FACf: siete gli ultimi

Imporre azioni

Esempio 5

16. M4: [(?)
17. FACf: **[vi chied- scusami non fate il mimo il mimo è faccio finta di aprire la porta, scusa (?) faccio finta di guidare una macchina, di tagliarmi le vene, vi chiedo di fare di fare un gesto che sia metaforico**
18. M4: è metaforico prof
19. FACf: sì
20. M?: (sarebbe un vado)
21. FACf: sì vai: a tutto gas
22. M4: ma no
23. M?: no
24. M4: ((ripete il gesto)) hh
25. FACf: va bene
26. M4: è in (un gioco)
27. FACf: **sì è (un gioco) era chiaro (.) e:: riuscite? Fatelo – se non riuscite fa lo stesso però fate uno sforzo (.) probabilmente se facessimo un secondo giro riuscireste tutti (.) dai**
28. ((commenti))
29. FACf: silenzio (.) vai

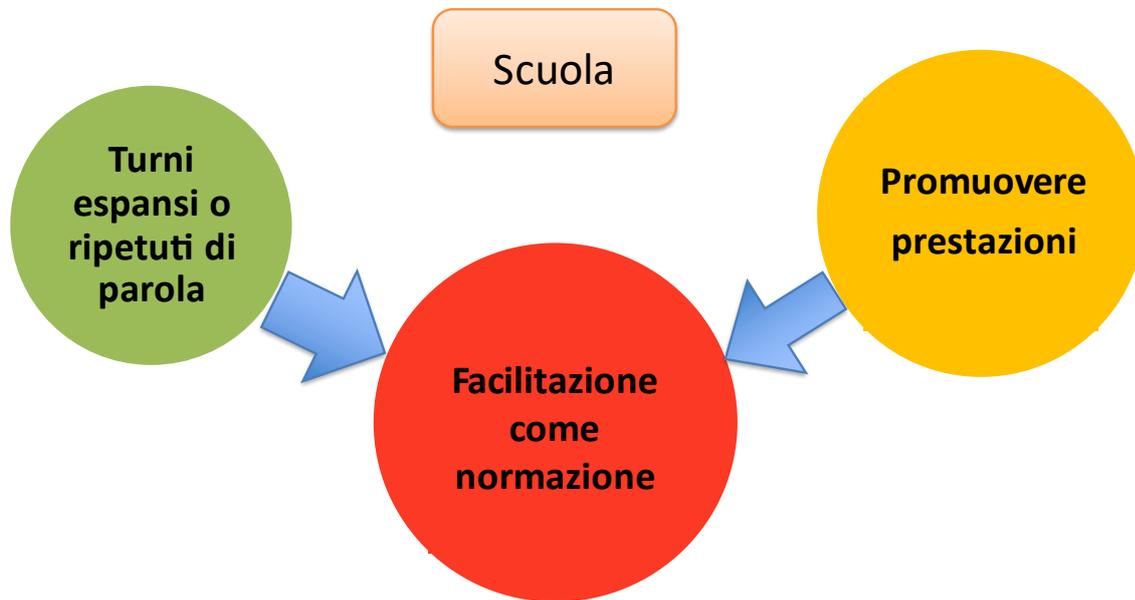
Imporre azioni

Esempio 5

30. M5: allora oggi mi sento ((si mette in posa))
31. FACf: **ok**
32. Tutti: ((ripetono))
33. M?: mi chiamo M? e mi sento: ((mima il tagliarsi il collo))
34. Tutti: ((ripetono))
35. FACf: **e scusate e: avete capito quello che vi ho chiesto? Adesso facciamo un secondo giro perché:**
36. Alcuni: no!
37. FACf: **sì**
38. M?: no
39. FACf: **sì**
40. M?: no
41. FACf: **sì**
42. M?: no
43. FACf: **sì! Perché siete grandi e il concetto di metafora deve essere chiaro (.) se vi chiedo di non fare il mimo e: non potete rispondere con un mimo (.) dai vai**

L'esempio 5 mostra come lo sviluppo di un'azione normativa possa portare a un conflitto. Al turno 1, la facilitatrice invita a essere meno descrittivi e più metaforici, chiedendo se il concetto di metafora è chiaro. La risposta non è certamente rassicurante ma la facilitatrice l'accetta come tale (turno 3). Ai turni 6, 9, 13 e 17, ancora mostra insoddisfazione per l'esecuzione. Al turno 18, M4 protesta che l'esecuzione è metaforica, affermando implicitamente che corrisponde alla consegna. Al turno 27, la facilitatrice allenta la normatività, ma sempre sottolineando l'insuccesso nell'esecuzione. Tuttavia, al turno 35 riprende a mostrare la propria insoddisfazione e decide per un secondo giro di esecuzioni, che era stato messo solo al condizionale nel turno 27. A questo punto, tuttavia, la classe si ribella e si rifiuta: tra il turno 36 e il turno 42 si produce un conflitto molto semplice, basato su un'alternanza di no e sì, fino alla spiegazione del sì da parte della facilitatrice (turno 43) basata sul fatto che i partecipanti sono "grandi" e quindi capiscono il significato di metafora. Lo spazio per la spiegazione del "no" non viene concesso.

Fallimento della facilitazione



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Vediamo ora un esempio di promozione delle prestazioni.

Promuovere prestazioni

Esempio 6

10. FACf1: **c'è qualcuno che vuol venire a raccontare e a dare la sua versione? (3.0) chiamo io M3 (.) andiamo (.) vieni**
11. ((voci sovrapposte))
12. ((un'altra insegnante interrompe la lezione per salutare FACf1))
13. ((tutti applaudono))
14. M3: ieri (.) quando io bevevo l'acqua (.) la finivo tutta e poi (una limonata) e l'ho finita tutta (.) e poi (?) e poi (?) ho bevuto (.) la coca tutta (.) e poi la pepsi (4.0) e poi (l'aranciata)
15. FACf1: **mh ((cenno di sì con la testa)) (2.0) allora (.) volevo (.) volevo sottolineare una cosa eh M3 (.) eh (.) a noi non (.) a noi (.) ora (.) interesserebbe (.) non sapere quello che hai bevuto (.) ma (.) che cosa abbiamo fatto noi ieri al corso (.) no quello che hai fatto te ieri (.) per conto tuo (.) ok? (..) quindi? cosa abbiamo fatto ieri al corso? abbiamo fatto finta o abbiamo bevuto l'acqua dicendo che era buona (.) con: la bocca (.) però facendo un'espressione (.) che diceva (.) che invece era pessima (.) non era per niente buona (.) e poi (..) ti ric-**
16. M3: poi:–
17. FACf1: **poi che cosa abbiamo fatto?**

Promuovere prestazioni

Esempio 6

18. M3: e poi (ho finito tutte e tre bottiglie) d'acqua frizzante (e le buttavo nella) spazzatura di plastica alla fine
19. FACf1: **ok**
20. M3: e poi (.) la lattina (.) di acqua naturale (e frizzante)
21. FACf1: **va bene (.) te continui sul discorso: (.) del- dell'acqua (.) poi ti ricordi per caso che cosa abbiamo fatto ieri invece (.) con il pesciolino? (..) quando abbiamo tagliato il pesce?**
22. M3: abbiamo messo i colori
23. FACf1: **bravo : (.) abbiamo messo dei colori (.) e che cosa sono quei colori? (..) [cos-**
24. M3: [rosso–
25. FACf1: **sì non i tuoi (.) diversi colori (.) ma che cosa rappresentano quei colori?**
26. M3: rappresentano
27. FACf1: **le emo-**
28. M3: le emozioni
29. FACf1: **le emozioni bravissimo M3**
30. ((tutti applaudono))
31. FACf1: **vieni (?) bravo grazie!**
- [...]

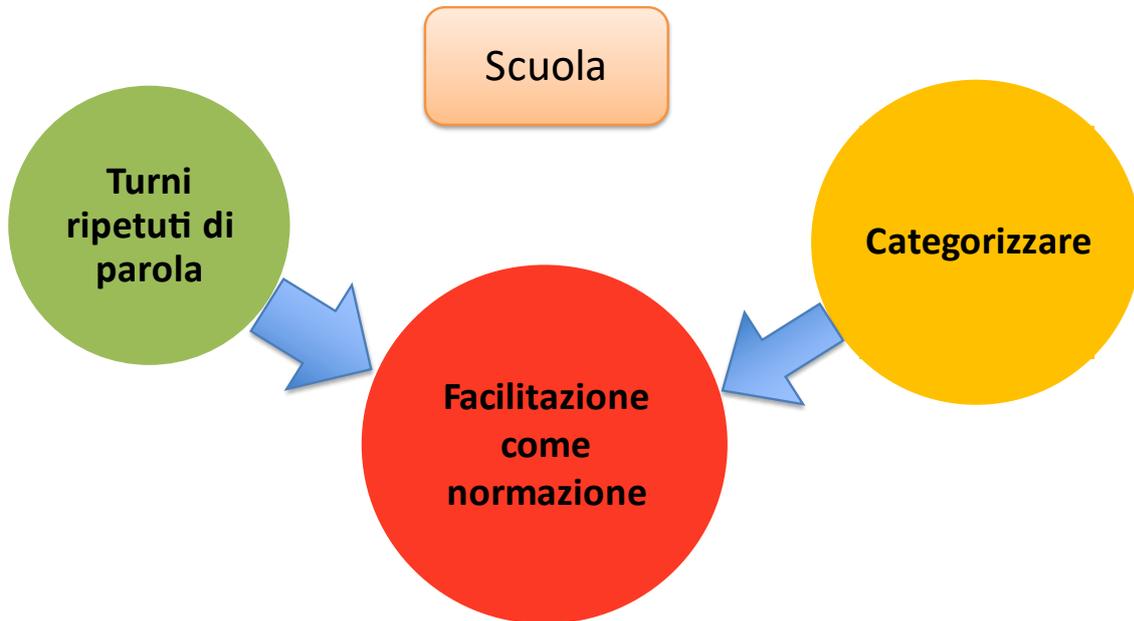
Promuovere prestazioni

Esempio 6

41. FACf1: qualcun'altro vuol venire? a raccontare quello che gli ha lasciato (.) questa: esperienza? andiamo (.) vai ho visto che volevi venire con gli occhi ((si rivolge a F2)) (..) io leggo (.) io leggo dentro le menti
42. ((tutti applaudono))
43. F2(m): ieri abbiamo fatto una lezione (.) dove abbiamo ripetuto (?) una cosa (.) e: ognuno di noi (.) doveva: venire a cioè prendeva la bottiglia (.) ognuno la sua (.) veniva qua (.) beveva l'acqua (.) diceva che era buonissima facendo espressioni con il viso (.) oppure anche movimenti :: del corpo (.) però doveva fare: capire al pubblico che non era buona (.) ehm poi ah (.) poi abbiamo fatto il pesciolino (.) che era- con un cartoncino abbastanza: duro e nero (.) e abbiamo (.) abbiamo messo- la maestra FACf1 ci ha fatto vedere come si: faceva (.) eh:: l'abbiamo anche ritagliato (.) dopo (?) abbiamo fatto un po' di confusione per scambiare il cartoncino (.) ognuno ha ritagliato cinque (.) quattro (.) sei cartoncini (.) e la maestra FACf1 sempre ci ha fatto vedere come si mettevano (.) una volta finito: (?) da lei e oppure ci facevamo spiegare e si ritagliava i cartoncini con la forma :: delle:: pinne (.) e poi eh (?)
44. FACf1: **brava**
45. ((tutti applaudono))

In un laboratorio teatrale, la facilitatrice ha a tratti esercitato una significativa pressione sulla prestazione dei bambini e delle bambine, sia dirigendo l'interazione, sia selezionando gli aspetti negativi e positivi dei contributi dei bambini e delle bambine. Nell'esempio 6, la facilitatrice fa riferimento all'incontro precedente per chiedere che cosa ha colpito i bambini e le bambine, poi incoraggiando M2 a intervenire. Nei turni 1 e 3, enfatizza l'importanza del contributo di M2. M2 produce la propria narrazione e la facilitatrice, dopo averlo elogiato, sottolinea che esistono più versioni della stessa storia chiedendo altri racconti (turno 10). A turno 14, si cimenta M3, su richiesta della facilitatrice. La narrazione di M3, tuttavia, non soddisfa la facilitatrice che mostra insoddisfazione anche dopo un secondo tentativo (turni 15 e 21), iniziando a suggerire variazioni fino a un suggerimento esplicito finale (turni 21, 23 e 25), per poi formulare un sostegno positivo (turni 29 e 31), in pratica usando la ben nota tecnica didattica dello "scaffolding", ossia del sostegno alla risposta corretta a una domanda dell'insegnante. Un aspetto interessante è che coloro che intervengono successivamente (sia F1, sia F2, di origine migrante), hanno imparato la "lezione" quindi riproducono in sostanza il percorso segnalato dalla facilitatrice, ripartendo dal contributo di M2 (che era stato valutato positivamente) e aggiungendo ciò che la facilitatrice aveva suggerito a M3. In particolare, F2, che interviene per ultima, può manifestare la propria capacità di apprendimento e viene per questo elogiata.

Fallimento della facilitazione



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Da ultimo vediamo un esempio di categorizzazione, che riduce la possibilità delle persone di esprimersi.

Categorizzare

Esempio 7

1. FACm1: **chi ha avuto queste sensazioni? possiamo incomincia' già a farlo adesso (.) che ha scelto un animale (.) ma che in realtà poi si è sentito: (.) un'altra cosa**
2. F1: (?)
3. FACm1: **F1! che hai scelto te?**
4. F1: cervo
5. FACm1: **avevi scelto cervo (.) invece come ti sei sentita?**
6. F1: non lo so (?)
7. FACm1: **un po' formicuzza (.) vero? avanti (.) avanti (.) ((fa cenno con le mani))**
8. F2: prof
9. FACm1: **ha viaggiato**
10. F2: lei (.) la formica in questo gioco la interpreterebbe come una persona che va dritta alla meta?
11. FACm1: **che: ha quell'obiettivo (.) e va dritta all'obiettivo (.) [determinata**
12. F2: [e invece il coyote (.) come lo definirebbe?
13. FACm1: **ehh: q- quello che ho detto prima no? stravagante [imprevedibile**
14. M3: [cioè (?)
15. FACm1: **che nel momento nel momento di blocco della partita (..) mette quel (.) lampo di genio**

Categorizzare

Esempio 7

16. ((voci sovrapposte))
17. F2: formica penso
18. FACm1: **e av- avevi scelto prima?**
19. F2: [coyote
20. M3: [coyote
21. FACm1: **coyote (..) c'è una bella differenza**
22. F3: cioè io: mi sento coyote però (.) (?) faccio palestra (?)
23. FACm1: **eh questo è bello eh (.) e come ti sei sentita nel gioco?**
24. F3: boh ((ride)) non lo so
25. FACm1: **cervo (.) l'hai vista cervo te**
26. M4: sì
27. FACm1: **perché?**
28. M4: sosteneva
29. FACm1: **è stata d'aiuto ai compagni?**
30. M4: (?)
31. FACm1: **bravo M4 (..) M5 te come ti sei sentito?**
32. M5: (mi son sentito opossum)
33. FACm1: eh?
34. M5: opossum

Categorizzare

Esempio 7

1. FACm1: **era parecchio opossun eh oh (.) (?) è confermato (?) infatti gli era preso pure un po' troppo pathos (..) vuoi chiedere scusa al compagno?**
2. M5: a chi?
3. FACm1: **poi? qualcun altro? dimmi**
4. F4(m): (?)
5. FACm1: (?)
6. F1: io preferisco (?)
7. FACm1: **eh dimmi dimmi**
8. F4(m): allora avevo scelto topo però (..) credo di aver cambiato idea (.) però non so che (?)
9. FACm1: **come ti sei sentita nel gioco? (?)**
10. F4(m): sinceramente no- non ne ho idea
11. FACm1: (?)
12. F4(m): non lo so
13. FACm1: (?)
14. F4(m): boh (.) abbastanza attiva anche nell'andare da (.) dal campo avversario-
15. FACm1: **eri determinata**
16. F4(m): sì:
17. FACm1: **un po' convinta**
18. F4(m): sì:
19. FACm1: **(?) (.) chi è s'è sentito invece topo ch-? (.) topo è stato scelto da pochissime persone**

Nella fase precedente all'esempio 7, il facilitatore ha proposto una categorizzazione di animali, associati a caratteristiche caratteriali specifiche, chiedendo a ciascun partecipante di sceglierne uno per poi sperimentare la scelta attraverso un'attività. L'esempio riguarda la fase in cui il facilitatore chiede ai partecipanti se a posteriori confermano la scelta dell'animale o la cambiano. In particolare, pare interessato al cambiamento di animale (turni 1 e 5). F1 appare incerta, sebbene la parte finale del turno non sia udibile. Il facilitatore comunque sostiene la prospettiva del cambiamento, senza peraltro fare commenti ulteriori (turno 7). Nei turni 10 e 12, F2 chiede chiarimenti, che il facilitatore fornisce, mostrando la sua autorità epistemica nel definire il significato delle categorie (turni 11, 13 e 15). In base a questi chiarimenti, F2 cambia animale. Nel turno 21, il facilitatore sottolinea la differenza tra i due animali. Nella breve fase successiva (turni 21-30) il facilitatore dà più spazio alle interpretazioni dei ragazzi, ma nel turno 35, si riprende l'autorità epistemica valutando anche un comportamento di M5, che peraltro non capisce di che cosa il facilitatore stia parlando. Nei turni 41-52, il facilitatore si svolge una conversazione con F4 (di origine migrante), nella quale interpreta le sensazioni della ragazza, che appare incerta, ma senza sottolineare l'associazione con un animale. Infine, chiede chi si è sentito topo, commentando la scelta. Benché il facilitatore promuova la partecipazione dei ragazzi, nel contempo la vincola alle categorie che ha lui stesso proposto.

Valutazione

- Sai dire che cosa è facilitazione e cosa non lo è?
- Quali sono i problemi più importanti sostenere la partecipazione dei bambini nella pratica? Cosa accade e perché?
- È possibile mettere in relazione questi problemi con il livello di promozione dell'agency dei bambini?

Domande per riflettere

- Hai sperimentato problemi nella promozione della partecipazione dei bambini? Di che tipo? Con quale frequenza?
- Ci sono connessioni tra i problemi nella promozione di agency dei bambini e i problemi del tuo lavoro?

Modulo 6.1 La facilitazione delle iniziative dei bambini nelle classi



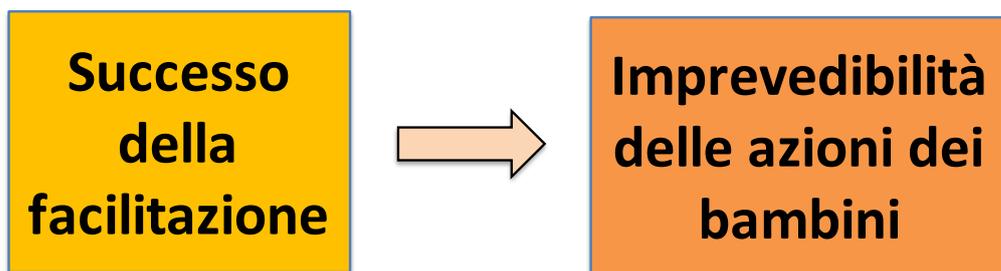
Modulo 6.1

La facilitazione delle iniziative dei bambini a scuola



Partecipazione e costruzione dell'identità dei migranti nei servizi educativi e sanitari

Facilitazione e iniziative dei bambini



Il successo della facilitazione comporta la promozione dell'agency dei bambini, pertanto l'imprevedibilità di tale azione (agency significa scelta su come agire e la scelta comporta imprevedibilità).

Obiettivi del modulo 6.1

Come si fa a facilitare le iniziative dei bambini:

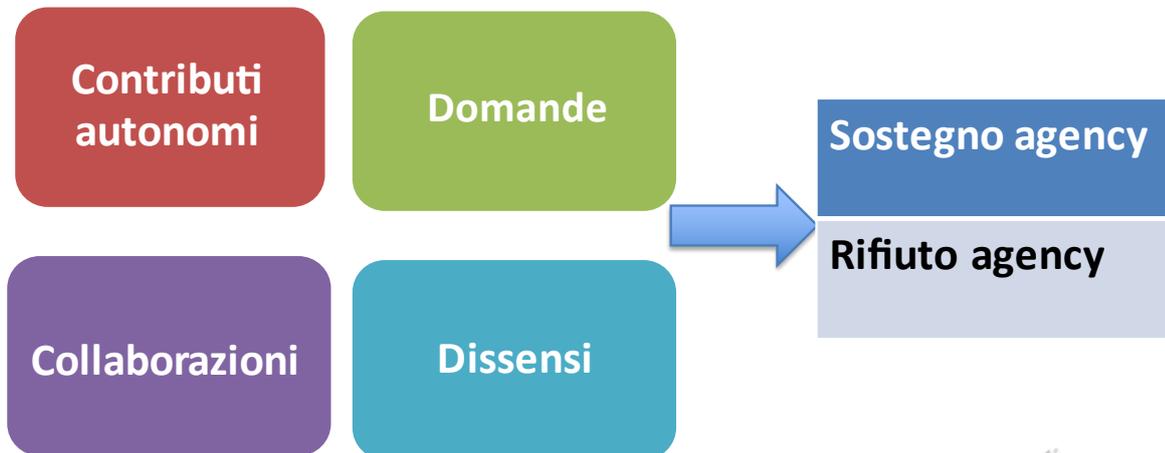
- Quando i bambini prendono la parola in modo imprevedibile
- Quando i bambini ignorano o contraddicono gli adulti

UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Il Modulo 6.1 riguarda i modi di facilitare le iniziative dei bambini, sia quando i bambini prendono la parola, sia quando i bambini ignorano o contraddicono gli adulti (nella fattispecie i facilitatori).

Iniziative dei bambini a scuola

Iniziative dei bambini a scuola:



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Le iniziative dei bambini si manifestano in quattro modi diversi:

- Contributi autonomi (iniziative di prendere la parola per dire qualcosa).
- Domande autonome (richieste rivolte ai facilitatori)
- Collaborazioni tra i bambini nella produzione di narrazioni
- Dissensi tra i bambini

Facilitazione delle iniziative



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

La facilitazione delle iniziative promuove l'agency dei bambini.

Facilitazione delle iniziative



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Una prima azione di sostegno, che promuove l'agency dei bambini, riguarda i contributi autonomi. Negli esempi 1-3, la principale autrice della conoscenza è una bambina (F4) di origini marocchine, che propone ripetutamente dei contributi autonomi durante un incontro con una mediatrice marocchina che si propone come facilitatrice della comunicazione in classe.

Sostegno contribuito autonomo

Esempio 1

1. FAC1f: **aspetta un attimo ((a F4 che ha la mano alzata)) allora sempre ritorniamo al Ramadan l'ultimo giorno di Ramadan quando c'è la festa, la sera prima di solito la mamma mette queste si chiama henné in arabo si chiama henna**
2. Alcuni: [henna
3. F4(m): [eh henna
4. FAC1f: henné è uguale solo che "ha"
5. F7(m): sì
6. FAC1f: mettono questi disegni, e: un segno di festa, per di festeggiare, di bellezza, [così
7. T2f: [esatto è un abbellimento che [si fa alle mani, ai piedi
8. FAC1: [si eh
9. T2f: eh?
10. FAC1f: oltre a fare i capelli, oltre a fare [i trucchi, nuovi vestiti,
11. F4(m): [eh sì si fa anche ai capelli ((rivolta a T2f)
12. T1f: ci si fa [belli
13. FAC1f: [mettono l'henné (.) è bello mettono ai bambini anche qua in Italia tante mamme, mamme comprano l'henné o la portano dai paesi, e la sera prima della festa fanno questa cosa.

Sostegno contribuito autonomo

Esempio 1

14. F4(m): e volevo dire una cosa e: il henna brucia alle mani quando lo fai per la cosa verde che c'è là ((indica la lavagna))
15. FAC1f: sì
16. F4(m): perché la mettono poi tipo anche al parco 22 Aprile una volta avevo visto una che metteva il henna alle gente, io l'ho f - l'ho messa, sì- io preferisco metterla alle mani,
17. FAC1f: bene
18. F7(m): io no
19. F8(m): allora e henna è ho tre cose da dire su questa cosa e:m: alcune volte prima alcuni mi prendevano in giro perché dicevano che era fango ma non era fango
20. FAC1f: sì
21. F8(m): e
22. T2f: ma quando è successo?
23. F8(m): e gli anni scorsi mi prendevano in giro (?)
24. F4(m): chi?
25. FAC1f: **sai perché? Sai perché? Perché loro non sanno [questa cosa**
26. T1f: [eh (?)
27. FAC1f: **secondo me da oggi che loro sanno che è una cosa di bellezza [che è bella non prendono più in giro**
28. F4(m): [infatti è bellissimo
29. F8(m): ((annuisce))

Nell'esempio 1, la facilitatrice inizialmente invita F4 ad attendere la fine della sua narrazione sul Ramadan che si conclude con un riferimento all'henna. F4 interviene al turno 3 mostra la propria autorità nella produzione della conoscenza, dapprima confermando la narrazione della facilitatrice (turni 3 e 5), quindi avviando una propria spiegazione rivolta all'insegnante (turno 11), poi ancora intervenendo ai turni 14 e 16 per aggiungere informazioni, confermate con risposte minime dalla facilitatrice. Al turno 19, interviene anche F8 per avviare una nuova narrazione. La facilitatrice conferma il suo diritto a parlare e il contributo di F8 si intreccia a quello di F4. La facilitatrice produce due commenti che si riferiscono alla narrazione di F8 (turni 25 e 27); questi commenti, pur ristabilendo l'autorità nella produzione di conoscenza della facilitatrice, confermano anche la narrazione di F8, assegnandole quindi valore. F4 commenta in modo confermativo (turno 28), introducendo il proprio commento con un avverbio (infatti) che afferma la sua autorità nella produzione della conoscenza in quanto annuncia una conclusione.

Sostegno contributo autonomo

Esempio 2

1. F4(m): posso dire due cose?
2. FAC1f: sì
3. F4(m): volevo dire io ho visto la ma - cioè mia nonna che con quei fi - ((indica la lavagna)) quei fiori e ci li ((fa un movimento))
4. T2f: pestava,
5. T1f: li pestava
6. F4(m): sì e faceva la cosa verde quindi là ci ha fatto il henna (.) e poi io perché non sono paziente non ci dormo con quello aspetto tipo delle ore
7. FAC1f: sì
8. F4(m): poi vado in bagno e me li sciacquo
9. FAC1f: sì
10. F4(m): e diventano quel-la terza [immagine
11. Fac1f: [sì arancione
12. F4(m): viene un po' più chiaro
13. FAC1f: **viene più chiaro più che rimane nella mano più che diventa: [scuro**
14. T1f?: [più scuro 
15. F4(m): e si possono mettere anche i glitter nella:

Sostegno contributo autonomo

Esempio 2

16. FAC1: sì si può mettere [con i: (?)]
17. T1f: [quanto dura dopo l'effetto dell'henné?]
18. F4(m): tanti giorni
19. FAC1f: e: dieci giorni massimo
20. T2f: una settimana più o meno
21. FAC1f: **noi tipo alle spose alle nuove spose fanno questa henné, e poi e sono coccolate i
primi giorni non toccano [più l'acqua e allora rimane di più]**
22. F4(m): [e infatti mia cugina (?)]
23. T1f: allora dura di più
24. FAC1f: **poi sì (?) strass tipo diamanti fanno i glitter fanno [(tante cose)]**
25. F4(m): [mia cugina si è sposata e [si è
26. FAC1f: [e fanno
anche nella schiena,
27. F4(m): mia cugina si è sposata e si è fatta il henna,
28. FAC1f: sì
29. F4(m): e si è messa i diamanti nei [e no
30. FAC1f: [sì si fa

Nell'esempio 2, F4 propone una lunga narrazione, in molti turni (1, 3, 6, 8, 10, 12, 15, 18, 22, 25, 29), che inizia riferendosi al modo in cui sua nonna produce l'henna, per poi svilupparsi con la sua esperienza personale e terminare con il matrimonio della cugina. Nella prima fase, la facilitatrice e le insegnanti evidenziano il proprio ascolto. Ai turni 11 e 13, la facilitatrice inizia a contribuire più attivamente alla narrazione, contribuendo alla sua produzione. È particolarmente interessante notare che quando la facilitatrice introduce il tema delle spose (turno 21), F4 si sovrappone per presentare l'esempio della cugina (introducendo con "infatti", che riafferma la sua autorità di narratrice) e al turno 25 si sovrappone nuovamente mostrando la ferma volontà di proseguire il racconto riferito alla cugina, cosa che le riesce ai turni 27 e 19, riattivando l'ascolto della facilitatrice.

Sostegno contributo autonomo

Esempio 3

1. FACf: **allora quando la donna decide di mettere il velo, (.) allora dico la verità non è una decisione facile perché è una cosa religiosa, quando uno mette il velo, già ha deciso di metterlo non può non che non può toglierlo, può toglierlo però è una cosa religiosa della della comunità del – hai capito?**
2. M4: ((annuisce))
3. FACf: non che e (è impossibile) togliere il velo
4. M3(m): ((dice qualcosa a M4))
5. FACf: hai capito?
6. M4: sì
7. FACf: bravo (.) ma torniamo [a
8. F2(m): [posso dire una cosa velocissima?
9. FACf: vai (?)
10. F2(m): mia madre mi ha detto che lei non era stata obbligata a mettere il velo,
11. FACf: sì,

Sostegno contributo autonomo

Esempio 3

12. F2(m): solo che: e: mi ha detto quando io praticamente quando mi sento pronta, (.) a mettere il velo, e per sempre,
13. FACf: **ascoltate cosa dice F2 così eh perché alcuni di voi prima mi hanno chiesto perché si mette il velo, obbligatorio, non obbligatorio (.) F2 ha detto una cosa importante provate a ascoltarla cosa sta dicendo**
14. F2(m): allora praticamente mia madre mi ha detto che e e il velo, si mette solo quando: (.) cioè sei decisa e pronta a metterlo e non è un obbligo che (.) praticamente ci sono molte marocchine che non lo mettono, tipo mia madre ha accettato di metterlo, (..) e: però [è an -
15. FACf: **[quindi è vero vero vero F2 grazie eh che mi stai aiutando a spiegare delle cose eh ascolta è vero che (voi) come ha detto la vostra compagna che gli uomini obbligano le donne a mettere il velo? non è micca vero, forse è vero forse alcuni fanno così ma la verità non dovrebbe essere così. Allora chiudiamo questa cosa vi faccio vedere alcuni edifici tradizionali**

Nell'esempio 3, la facilitatrice, rispondendo a una precedente domanda, introduce il tema del velo, sottolineando l'importanza dell'aspetto religioso e comunitario. Al turno 8, F2 chiede la parola, per poi riferire il racconto della madre a proposito della decisione di mettere il velo (turni 10, 12 e 14). La facilitatrice dapprima invita ad ascoltare F2, sottolineando l'importanza del suo contributo (turno 13), poi ringrazia F2 per averla aiutata a spiegare il significato del velo (turno 15), sottolineando quindi sia l'autorità di F2 nella produzione della conoscenza, sia il valore del contributo di F2 alla narrazione nella classe.

Facilitazione delle iniziative



Domande

Esempio 4

1. FAC1f: [sì ogni anno torniamo adesso col Covid non siamo tornati a casa da due tre anni, però di solito a fine dell'anno sempre siamo – [torniamo
2. F8(m): [ma voi due ma voi due vi conoscevate quando eravate in India?
3. FAC1f: no no no sono i genitori è un era è un matrimonio combinato

Nell'esempio 4, al turno 2, F8 si sovrappone alla facilitatrice per porre una domanda sui rapporti interpersonali tra le due facilitatrici, alla quale la facilitatrice risponde. La domanda è interessante perché si sovrappone al turno della facilitatrice, evidenziando la sua autonomia nell'aprire e sollecitare una narrazione.

Domande

Esempio 5

1. FAC1f: ciòè io ai miei figli non ho mai detto “vi voglio bene”
2. St: what?
3. F7(m): perché?
4. FAC1f: “vi amo” no, “ti amo” la parola non esiste da noi
5. M4: ma gli hai detto almeno “ti adoro” cioè: cioè ti “ti voglio bene”
6. FAC2f: ma ci sono altri modi di dirlo
7. FAC1f: son delle ci son delle
8. FAC2f: (frasi anche)
9. FAC1f: (frasi) eh ci son dei frasi e gesti da da: d’amore però:: m: dire no (.) non esiste (.) io
[non
10. M4: [se vuoi scrivere una let- se devi scrivere una lettera
11. FAC1f: eh non scrivo non scrivo “ti amo”
12. M4: cosa scrivi?
13. FAC1f: scrivo:
14. M4: “ti voglio bene”
15. FAC1f: ne[anche ((ride))
16. F8(m): [metti un cuoricino e basta
17. M2: “ciao”
18. FAC1f: eh scrivo: “va bene stiam bene, tu stai bene?” ((ride)) basta non scrivo (che ci amia -)
((ride))

L'esempio 5 evidenzia una serie di domande che evidenziano stupore e suggerimenti da parte de bambini, nei confronti della facilitatrice che spiega come dichiarare l'amore nei confronti della persona che si sposa sia inappropriato nella cultura indiana. È interessante notare che le domande (turni 3, 5, 10-12) si evolvono in ipotesi alternative (turni 14, 16, 17) che segnalano un rafforzamento nell'autorità dei bambini nella produzione di conoscenza.

Facilitazione delle iniziative



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Il sostegno alla collaborazione tra i bambini promuove l'agency dei bambini.

Sostegno collaborazione

Esempio 6

1. FACf: ottimo M8
2. M8(m): volevo dire che forse un po' di differenza c'è,
3. FACf: **mh mh,**
4. M8(m): nei giochi che ci sono in quell'immagine perché la le femmine sono più viste molto gentili, molto
5. F1(m): tranquille
6. M8(m): tranquille,
7. F1(m): invece
8. M8(m): invece i maschi sono delle persone che si pensa che sono
9. M2: più forti [più veloci
10. M8(m): [gli piacciono i giochi più agguerriti più
11. M?: [(?)
12. FACf: **[quindi secondo voi**
13. ?: più veloci
14. FACf: **c'è una tradizione da quello che si pensa**
15. M8(m): un po'

Sostegno collaborazione

Esempio 6

16. FACf: **di come si comportano i maschi e le femmine e allora lo ritroviamo anche nei giocattoli?**
17. Alcuni: sì
18. ?: no
19. M8(m): un po' sì cioè un po' di differenza c'è
20. FACf: **un po' di differenza c'è M1**
21. M1: allora per esempio e da piccoli i giochi da bambina sono le bambole, e i pettini così perché si pensano che siano più calme invece i maschi il pompiere, (la polizia) perché sono delle pesti cioè (un po' di movimento devono farlo sennò)
22. FACf: **siete d'accordo con M1 e con gli altri che hanno detto più o meno la stessa cosa?**
23. F1(m): è quello che ci fanno pensare i genitori (?)
24. M3: un po' ce lo fanno pensare i genitori eh
25. F1(m): sì che le femmine sono più tranquille devono essere belle e educate
26. M5: ma non è vero!
27. M2: quello non c'entra maschi e femmine
28. F1(m): ce lo fanno pensare

Nell'esempio 6, M8 (di origine migrante), fa riferimento alle differenze tra maschi e femmine nei giochi, affermando che le femmine sono viste come più gentili (turni 2, 4). A questa narrazione collabora anche F1 (di origine migrante), che si alterna a M8 nei turni 5-8, poi collabora M2 (turno 9) e interviene nuovamente M8 (turno 10). La facilitatrice che è rimasta in ascolto, produce una formulazione in tre turni (12, 14 e 16), intercalata ad altri brevi contributi dei bambini e conclusa con una domanda (turno 16) a cui risponde nuovamente M8. La facilitatrice ripete e M1 i associa alla narrazione. Dopo la nuova domanda della facilitatrice sul grado di accordo sulle affermazioni fatte dai bambini, F1, M3, M5 e M2 riprendono a collaborare nella narrazione (turni 23-28), questa tuttavia attraverso un conflitto di opinioni (tema ripreso dall'esempio).

Sostegno collaborazione

Esempio 7

1. F2(m): io invece e quando ho mia sorella infatti (.) quella di cinque anni, e: io ho preso una maglia unisex che infa[tti n
2. M2(m): [come?
3. F2(m): unisex nel senso che è sia da femmina sia da maschio io prendo anche i vestiti così quando vado a fare shopping quelle cioè (.) prendo le cose unisex perché dopo ci sono ancora de - cioè mia nonna ma - paterna, io quando metto un pantalone lei comincia a ridere
4. FACf: **mh**
5. F2(m): perché (.) perché da un sacco di tempo lei visto che è molto anziana, visto che vede più bambine con la gonna, con tutto quel (?) lì, infatti io prendo i pantaloni, ora, e poi lei comincia a ridere e a ridere e a ridere poi [incomincia (?)
6. FACf: **[un altro elemento,**

Sostegno collaborazione

Esempio 7

7. M2(m): perché lei crede che non sono per la donna
8. F2(m): eh! io le dico “ma nonna guarda cioè papà - mio papà è andato a Dubai, ha preso una tunica, e infatti si è sbagliato con un vestito di mia mamma, che infatti è la sua misura, e ha preso un un una tunica, che infatti è come una è come un vestito
9. FACf: **mh mh,**
10. F2(m): una gonna, io ho cominciato “papà papà papà” visto che non se l’era mai messo, pochissime volte, perché che le mie sorelline cominciavano a dire “papà (è diventato) una femmina è diventato una femmina” ho detto “no papà si è messo la tunica (quando vai) a Dubai è così cioè”
11. FACf: **certo**

L'esempio 7 mostra una lunga narrazione di F2 (di origine migrante) sul punto di vista della nonna relativamente al modo di vestirsi, alla quale collabora M2 (di origine migrante), in modo limitato, ma importante. Infatti la formulazione di M2, al turno 7, che di fatto interrompe l'intervento della facilitatrice, è importante per stimolare la continuazione della narrazione di F2. La facilitatrice, a parte in tentativo di intervenire al turno 6, resta in ascolto attivo.

Sostegno collaborazione

Esempio 8

1. FACf1: **ciò è la prima volta che sentite da M10 queste parole?**
2. M8: ha ragione
3. M4(m): ha ragione
4. M8: anche perché cioè, quando te ti senti un po' arrabbiato (..) cioè devi tirare le le cose fuori, se no dopo
5. M2: ti devi sfogare
6. M8: si deve sfogare
7. FACf1: **e c'è qualcosa che potete fare come classe:r**
8. M9: aiutare
9. FACf1: **aiutare una persona**

Nell'esempio 8, la collaborazione dei bambini segue la domanda iniziale della facilitatrice, che fa riferimento alle lamentele di un altro bambino (di origine migrante) relative ai comportamenti dei compagni nei suoi confronti. M8 e M4 (quest'ultimo di origine migrante) si dichiarano d'accordo con M10 (turni 3 e 4), quindi M8 approfondisce il proprio punto di vista (turno 4) e M2 aggiunge un'interpretazione (turno 5), ripetuta da M8. Al turno 8, anche M9 si aggiunge, completando la domanda della facilitatrice.

Facilitazione delle iniziative



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Anche il sostegno dei dissensi tra i bambini produce le condizioni dell'agency. I dissensi tra i bambini sono un'interessante forma di iniziativa perché segnalano l'interesse nel contribuire e la ferma intenzione di portare il proprio punti di vista. In questi casi, la facilitazione può essere utile a far emergere punti di vista discordanti, attraverso ascolto attivo, basato su risposte minime, brevi domande per favorire approfondimenti e brevi formulazioni che esplicitano i punti di vista dei bambini.

Sostegno dissenso

Esempio 9

1. FACf: **qualcuno non era d'accordo (.) vai M6 ((mano alzata))**
2. M6: e: io non sono d'accordo con questa cosa perché (.) em: mio zio, che ha (.) è uomo, ha i capelli lunghi ma non lunghi così ((si indica le spalle))
3. FACf: **mh mh**
4. M6: lunghi tanto
5. FACf: M2
6. M2(m): anch'io non sono d'accordo che le femmine le donne hanno (.) più capelli perché come ho detto prima, alla materna ((nome)) c'aveva tipo dei capelli che gli arrivavano: ((si indica metà braccio)) fino a qua,
7. FACf: quindi hai [vist-
8. M2(m): [e era un maschio
9. FACf: **avete delle esper[ienze,**
10. M2(m): [gli arrivavano: ((continua a indicare)) fino qua tipo i capelli alla materna
11. FACf: **quindi abbiamo due esempi di due persone che hanno visto dei maschi con i capelli lunghi, vai F4**
12. F4(m): e io e ho visto un uomo marrone che aveva fatto una treccia che i suoi capelli arrivavano ((si indica sotto il gomito))
13. ?: ah!

Sostegno dissenso

Esempio 9

14. FACf: **ok, quindi un altro esempio di uomini con i capelli lunghi, vai M4**
15. M4(m): io dico che non esistono delle persone con i capelli lunghi perché io non l'ho mai visto (.) ne- nella mia vita non ho mai visto una persona che per esempio i capelli li ha lunghi (.) ma così sì però più lunghi del [normale no
16. FACf: **[dici un maschio?**
17. ((commenti))
18. F1(m): un maschio o una persona non ho capito?
19. M4(m): un maschio
20. F1(m): ah ok!
21. Alcuni: ah!
22. ((commenti, fanno un nome di un maschio non della classe))
23. FACf: **vai F2 avevi la mano alzata F2?**
24. F2(m): sì
25. FACf: vai vai
26. F2(m): infatti e: non sono d'accordo perché cioè prima anch'io avevo i capelli corti tanto corti cioè che: anche: m: anche: (chi) che ha detto che le femmine hanno i capelli più lunghi nel mio caso non è vero

Nell'esempio 9, al turno 1, la facilitatrice stimola gli interventi nella classe sul tema dei capelli femminili e maschili. M6 interviene sottolineando, attraverso un esempio, che i maschi non portano i capelli lunghi come le femmine (turno 2), insistendo ancora al turno 4, dopo la risposta minima della facilitatrice. Al turno 6, M2 (di origine migrante) si dichiara a sua volta in disaccordo, sempre portando un esempio, ma in realtà il disaccordo è nei confronti di M6, come si capisce ai turni 8 e 10. F4 (di origine migrante) presenta un terzo esempio che manifesta accordo con M6. Tuttavia, dopo la formulazione della facilitatrice che esplicita quanto affermato, M4 (di origine migrante) afferma con decisione che non esistono maschi con i capelli molto lunghi, sostenendo questa affermazione con un riferimento alla propria esperienza personale. Conclude la sequenza F2 (di origine migrante), che porta sé stessa a esempio per contraddire M4 (turno 26).

Sostegno dissenso

Esempio 10

1. F7(m): sì (2,0) (nome italianizzato). Volevo chiedere una cosa a F2 (.) Perché sei (.) nell'ultimo tempo sei un po' triste sempre da sola
2. M?: è vero
3. F7(m): noi ti chiediamo di (stare) con noi
4. F2(m): non (?) eh voglia di stare con con altre persone
5. F7(m): noi ma noi quando noi ti chiediamo perché tu di solito stai da sola sei triste così
6. M3: ha la faccia triste
7. F2(m): la faccia non indica sempre la tristezza hm
8. F7(m): in che senso?
9. ((parlano tutti insieme))
10. FACf1: **F2! F2! (2.0) quindi secondo te, diceva F7 (..) non ha letto bene la tua emozione in questomom- in questo caso? Ci vuoi provare a spiegare un po' meglio? Perché magari ti hanno vista in quel modo però magari tu non eri in quel modo lì magari (.) vuoi provare a spiegare a loro invece cosa sentivi in quel momento (3.0) cioè non eri triste stavi dicendo (..) come ti stavi sentendo?**

Nell'esempio 10, il conflitto si genera nei turni 1-8 e riguarda il rapporto tra F7 e F2, entrambe migranti, seguendo la domanda di F7 a F2 sulla sua supposta tristezza e solitudine. Reagendo alle considerazioni di F7 e anche di M3, F2 legittima la propria posizione come una posizione "normale" (turni 4 e 7). Al turno 10, la facilitatrice, che ha lasciato che la conversazione procedesse, richiama l'attenzione di F2 con un turno complesso, nel quale (1) sviluppa la risposta di F2 a F7 attraverso una formulazione interrogativa, (2) formula un'ipotesi sull'interpretazione di F7 e altri bambini, (3) invita F2 a spiegare le proprie emozioni.

Valutazione

- Come sono definibili le iniziative dei bambini?
- È chiara l'importanza di sostenere le iniziative dei bambini?
- Quali azioni permettono di sostenere le iniziative dei bambini?

Domande per riflettere

- Nella tua esperienza, quali sono le iniziative più importanti e frequenti dei bambini?
- Nella tua esperienza, quali sono le azioni di facilitazione che maggiormente sostengono le iniziative dei bambini?

Modulo 7. La dimensione interculturale



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali

Progetto di Rilevanza Nazionale 2017, finanziato dal Ministero dell'Università

Modulo 7

La dimensione interculturale

**Partecipazione e costruzione dell'identità dei migranti nei
servizi educativi e sanitari**

Obiettivi del modulo 7

Comprendere la **dimensione interculturale** della facilitazione e della mediazione linguistica:

- I rischi dell'essenzialismo
- Il significato della multiculturalità
- La narrazione delle traiettorie personali culturali
- Le differenze tra contesti

UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Questo modulo si occupa dei concetti fondamentali che consentono di comprendere la dimensione interculturale della facilitazione e della mediazione linguistica. In particolare, tratta dei rischi dell'essenzialismo, del significato della multiculturalità, delle narrazioni delle traiettorie personali e culturali e delle differenze tra i contesti analizzato (classi scolastiche e servizi pediatrici).

Dimensione interculturale esplicita

Il modulo riguarda la costruzione **esplicita** della dimensione interculturale.

Facilitazione e mediazione linguistica creano le condizioni per **riempire il gap nella partecipazione attiva e nella manifestazione di agency in scuole e servizi sanitari**

UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Il modulo si occupa della costruzione esplicita della dimensione interculturale nella comunicazione, in specifico nell'interazione in classe o nei servizi pediatrici. Facilitazione e mediazione linguistica creano le condizioni comunicative per ovviare alle differenze nella partecipazione attiva e nella manifestazione di agency di bambini e genitori nelle scuole e nei servizi pediatrici.

I rischi dell'essentialismo

Rischio di promuovere essentialismo culturale nella facilitazione e nella mediazione linguistica:

Che cosa sostiene l'essentialismo

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Le azioni individuali sono sempre determinate da un gruppo di appartenenza (stereotipi, pregiudizi) | <ul style="list-style-type: none">• L'espressione personale non ha valore perché l'azione rispecchia sempre l'orientamento del gruppo |
|---|---|

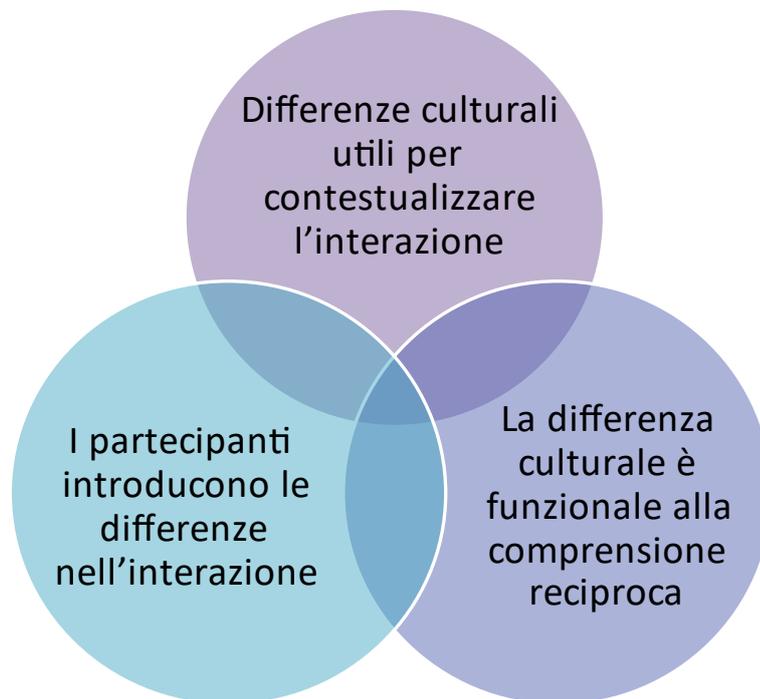
UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

È importante sottolineare, preliminarmente, il rischio della costruzione comunicativa della dimensione interculturale, che consiste nella produzione di essentialismo culturale. L'essentialismo sostiene che:

- Le azioni individuali sono determinate dai gruppi di appartenenza
- L'espressione personale non ha valore perché l'azione individuale rispecchia l'orientamento di un gruppo.

In tal modo, l'essentialismo crea stereotipi (tutti gli individui di un determinato gruppo agiscono nello stesso modo, ad es. gli italiani, i cinesi, gli immigrati, i musulmani) e pregiudizi (dato che agiscono tutti in quel modo, possono essere considerati tutti cordiali, irrispettosi, sospetti, ecc.).

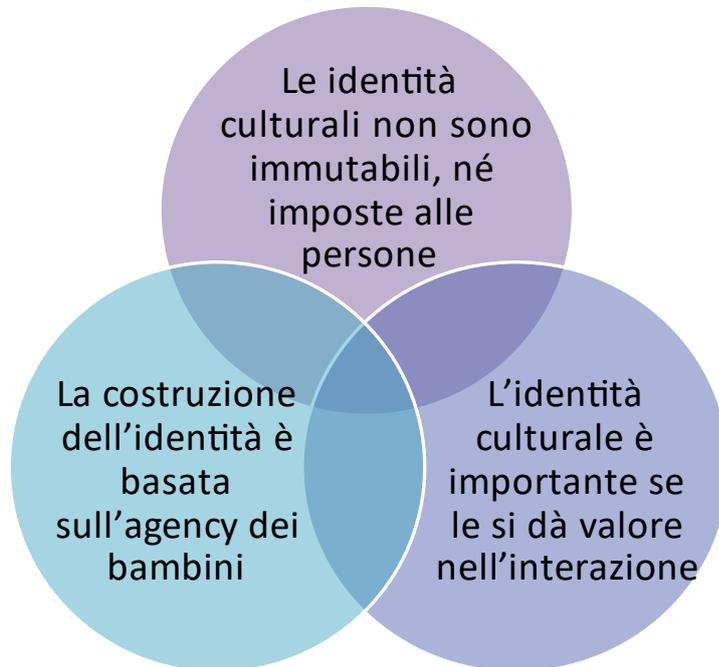
Costruzione di differenze culturali



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Se si evita di produrre essenzialismo, il comparire di differenze culturali, prodotte dai contributi dei partecipanti (bambini, genitori) può essere utile per creare un contesto nell'interazione (di che cosa si sta parlando) e può essere funzionale alla comprensione reciproca (ciò che ritiene importante un partecipante, oppure l'esperienza di un partecipante, diventa chiaro agli altri partecipanti).

Costruzione di identità

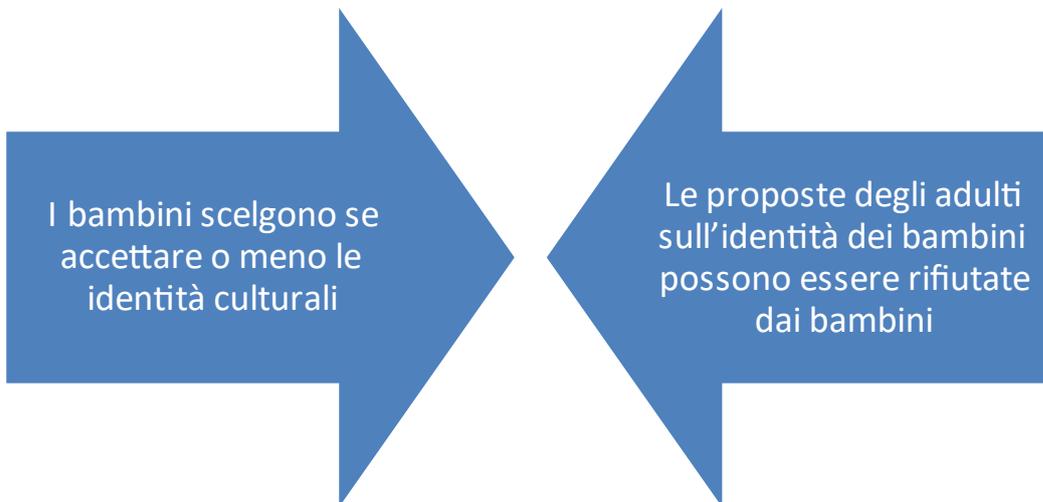


UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Altresi, la costruzione dell'identità può essere importante, a condizione di non considerare l'identità come immodificabile o imposta (ad es. sulle donne che portano il velo). La costruzione dell'identità è importante se considerata come un prodotto dell'interazione, in particolare se basata sull'agency dei bambini, ossia sulle loro scelte di come esprimersi e che cosa esprimere.

Identità culturali nell'interazione

Costruzioni diverse di identità culturali nell'interazione



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

L'agency dei bambini si esercita in particolare attraverso le loro scelte di accettare o meno l'identità culturale, in particolare rifiutando proposte di costruzione dell'identità di adulti che partono dal presupposto dell'essenzialismo.

Modulo 7.1 La dimensione interculturale in classe



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali

Progetto di Rilevanza Nazionale 2017, finanziato dal Ministero dell'Università

Modulo 7.1 La dimensione interculturale in classe

**Partecipazione e costruzione dell'identità dei migranti nei
servizi educativi e sanitari**

Obiettivi del modulo 7.1

Comprendere la **dimensione interculturale** della facilitazione in classe:

- I rischi dell'essenzialismo
- Il significato della multiculturalità
- La narrazione delle traiettorie personali culturali

UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

L'analisi della dimensione interculturale nella facilitazione in classe riguarda i rischi dell'essenzialismo, il significato della multiculturalità e la narrazione delle traiettorie personali culturali.

Dimensione interculturale esplicita

Il modulo riguarda la costruzione **esplicita** della dimensione interculturale.

Più in generale, facilitazione crea le condizioni per riempire il gap nella partecipazione attiva e nella manifestazione di agency nelle scuole

UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

La dimensione interculturale viene qui analizzata per quanto riguarda la sua costruzione esplicita nell'interazione. La facilitazione crea le condizioni per far sì che non ci siano differenze culturali nella partecipazione e nella manifestazione di agency dei bambini.

I rischi dell'essentialismo

Rischio di promuovere essentialismo culturale nella facilitazione:

Che cosa sostiene l'essentialismo

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Le azioni individuali sono sempre determinate da un gruppo di appartenenza (stereotipi, pregiudizi) | <ul style="list-style-type: none">• L'espressione personale non ha valore perché l'azione rispecchia sempre l'orientamento del gruppo |
|---|---|

Rischi di essenzialismo in classe

Esempio 1

1. FAC1f: cioè io ai miei figli non ho mai detto “vi voglio bene”
2. St: what?
3. F7(m): perché?
4. FAC1f: “vi amo” no, “ti amo” la parola non esiste da noi
5. M4: ma gli hai detto almeno “ti adoro” cioè: cioè ti “ti voglio bene”
6. FAC2f: ma ci sono altri modi di dirlo
7. FAC1f: son delle ci son delle
8. FAC2f: (frasi anche)
9. FAC1f: (frasi) eh ci son dei frasi e gesti da da: d’amore però: m: dire no (.) non esiste
(.) io [non
10. M4: [se vuoi scrivere una let- se devi scrivere una lettera
11. FAC1f: eh non scrivo non scrivo “ti amo”

Rischi di essenzialismo in classe

Esempio 1

12. M4: cosa scrivi?
13. FAC1f: scrivo:
14. M4: “ti voglio bene”
15. FAC1f: ne[anche ((ride))
16. F8(m): [metti un cuoricino e basta
17. M2: “ciao”
18. FAC1f: eh scrivo: “va bene stiam bene, tu stai bene?” ((ride)) basta non scrivo
(che ci amia-) ((ride))
19. F?: [ma:
20. FAC1f: **[io non ho mai scritto cioè io prima di venire in Italia scrivevo le lettere a mio marito, sai le lettere d’amore (che si scrivono) eravamo fidanzati, però non ho mai scritto “I loveyou” o “ti amo” non ho mai: non ho mai scritto e ho chiesto a mia mamma se ha usato qualche parola e cioè per dire no no mia mamma dice no non non c’è nella nostra cultura non esiste**

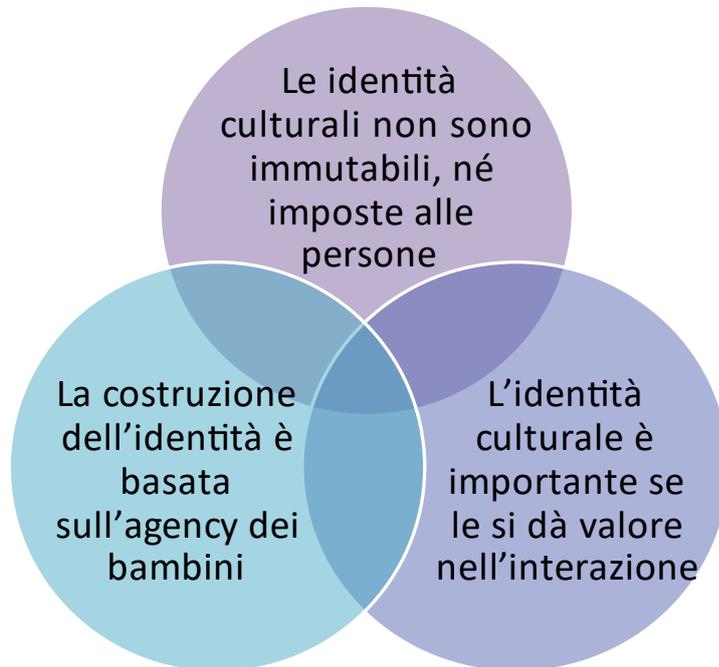
Nell'esempio 1, F8 chiede come si dice in indiano ti voglio bene e la mediatrice chiarisce che, per motivi culturali, questa forma di comunicazione non esiste nella lingua indiana, per cui per dire "ti voglio bene" si può usare soltanto la lingua inglese. Da ciò nasce un'interazione nella quale diversi bambini migranti, incuriositi, pongono domande sull'uso della lingua indiana in situazioni affettive. Appare così evidente la distanza tra l'integrazione ibrida di bambini di origine migrante a la tradizione culturale che viene enunciata dalla mediatrice, che ha le proprie origini nell'essenzialismo, ossia nel fatto che una forma di comunicazione viene ritenuta impossibile in un determinato paese, associato a una cultura specifica e immutabile.

Costruzione di differenze e identità

I modi di esprimere le differenze culturali e le identità sono negoziati nelle interazioni sociali

Nella facilitazione in classe, la costruzione di identità può essere funzionale alla promozione di espressione personale e di agency.

Costruzione di identità

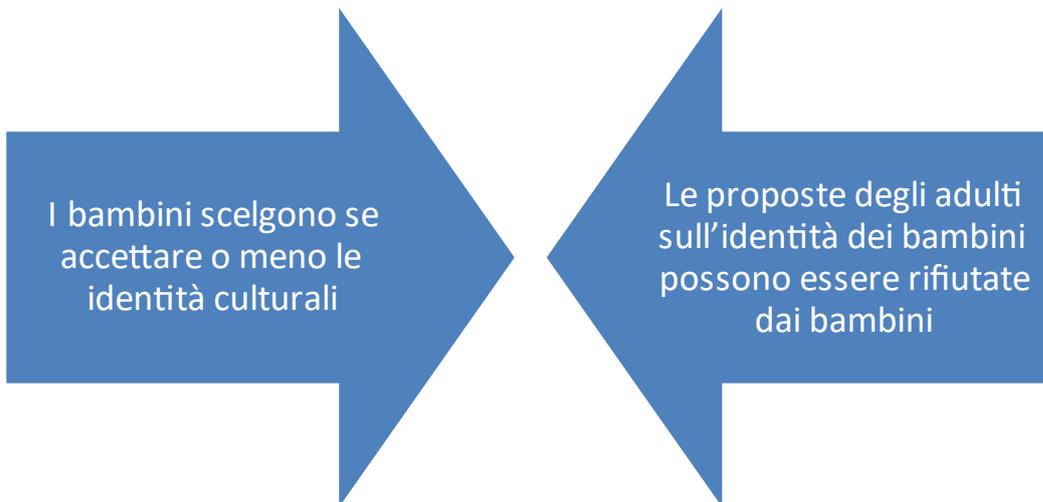


UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Le identità culturali vengono costruite nell'interazione, quando si dà loro importanza: l'identità non è quindi il risultato di una stabile appartenenza a gruppi od un'imposizione sugli individui. L'aspetto che qui interessa in modo particolare è che l'identità dei bambini può essere costruita con la loro partecipazione e in particolare sulla base della loro agency.

Identità culturali nell'interazione

Costruzioni diverse di identità culturali nell'interazione

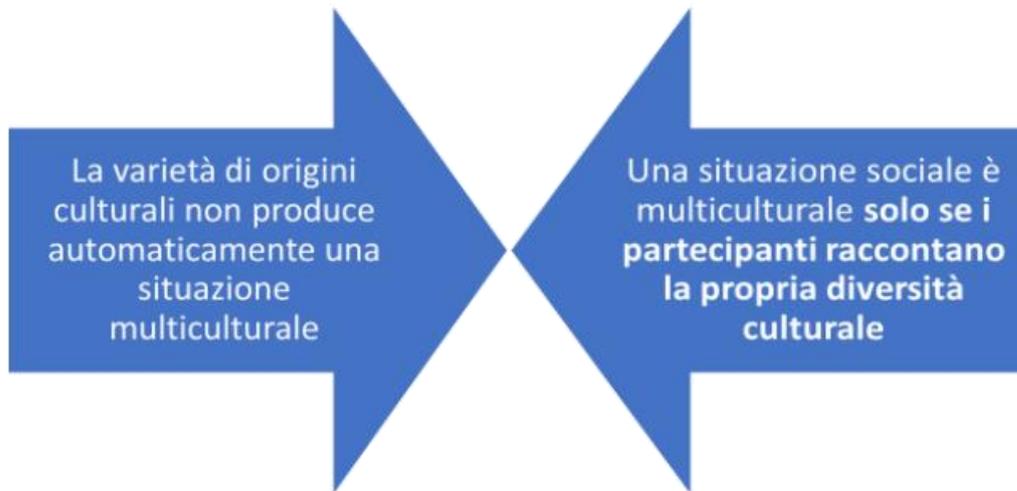


UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

La costruzione dell'identità culturale nell'interazione può avere esiti diversi. Da un lato i bambini possono scegliere le proprie identità; dall'altro, le proposte degli adulti sull'identità possono essere rifiutate dai bambini.

Che cos'è la multiculturalità?

Multiculturalità come **costruzione nella comunicazione**



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Pertanto, ciò che definiamo multiculturalità, ossia presenza di più culture in un contesto come la classe (classe multiculturalità) è una costruzione nell'interazione, che dipende dal fatto che i partecipanti (ad es. i bambini) raccontino la propria diversità culturale. Pertanto la varietà di origini dei partecipanti (dei bambini) non determina automaticamente o necessariamente una condizione multiculturalità.

Traiettorie personali culturali in classe

Personale

perché riguarda la vita individuale

Culturale

**perché si colloca in un contesto
che produce cultura**

Traiettorie raccontate dai bambini

UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

In tal senso, la produzione di varietà culturale può dipendere alla produzione di diverse narrazioni di traiettorie personali culturali: personali perché riguardano i singoli individui e le loro vite; culturali perché si collocano in contesti (diversi) che producono cultura. Qui interessano quindi in particolare i racconti dei bambini che riguardano le loro traiettorie personali culturali.

Traiettorie personali culturali in classe

Esempio 2

1. FACf: vai M3
2. M3(m): tipo io, in Ghana prima andavo a scuola - quando andavo a scuola in Ghana, tipo le femmine
3. F4(m): sì [(?)
4. M3(m): [si dovevano tagliare tutti i capelli
5. F4(m): sì maestra (?)
6. M3(m): erano: (?)
7. ((commenti))
8. FACf: **quindi con i capelli corti**
9. M3(m): sì se c'avevano tipo i capelli lunghi, erano non le tenevano a scuola

L'esempio 2 fa riferimento alla facilitazione nell'incontro sulle differenze di genere: si sta discutendo dei capelli maschili e femminili. La facilitatrice dà la parola a M3 (di origine migrante), che fa riferimento alla propria esperienza nel paese di origine, riguardante la necessità imposta dalla scuola alle ragazze di tagliarsi i capelli. Il significato della narrazione, nel contesto della conversazione precedente, viene reso esplicita con una breve formulazione dalla facilitatrice riguardante la lunghezza dei capelli (turno 8) e M3 completa la sua narrazione al turno 9. In questo caso, la traiettoria personale culturale di M3 diventa rilevante nel contesto degli orientamenti di genere.

Traiettorie personali culturali in classe

Esempio 3

1. F2(m): io invece e: quando ho mia sorella infatti (.) quella di cinque anni, e: io ho preso una maglia unisex che infa [tti n
2. M2(m): [come?
3. F2(m): unisex nel senso che è sia da femmina sia da maschio io prendo anche i vestiti così quando vado a fare shopping quelle: cioè (.) prendo le cose unisex perché dopo ci sono ancora de - cioè mia nonna ma - paterna, io quando metto un pantalone lei comincia a ridere
4. FACf: **mh**
5. F2(m): perché (.) perché da un sacco di tempo lei visto che è molto anziana, visto che vede più bambine con la gonna, con tutto quel (?) lì, infatti io prendo i pantaloni, ora, e poi lei comincia a ridere e a ridere e a ridere poi [incomincia (?)
6. FACf: **[un altro elemento,**
7. M2(m): perché lei crede che non sono per la donna

Traiettorie personali culturali in classe

Esempio 3

8. F2(m): eh! io le dico “ma nonna guarda cioè papà - mio papà è andato a Dubai, ha preso una tunica, e: infatti si è sbagliato con un vestito di mia mamma, che infatti è la sua misura, e ha preso un un una tunica, che infatti è come una è come un vestito,
9. FACf: **mh mh,**
10. F2(m): una gonna, io ho cominciato “papà papà papà” visto che non se l’era mai messo, pochissime volte, perché che le mie sorelline cominciavano a dire “papà (è diventato) una femmina è diventato una femmina” ho detto “no papà si è messo la tunica (quando vai) a Dubai è così cioè”
11. FACf: certo
12. F2(m): e: quindi
13. FACf: **quello che ha detto F2- adesso poi ovviamente vi faccio parlare tutti ma è importante perché come vedete la faccenda ad esempio di sua nonna, i Romani si vestivano come noi?**

Nell'esempio 3, F2 produce una lunga narrazione che associa il tema dei vestiti maschili/femminili alle esperienze della sorella e della nonna (turni 1-12). Al turno 13, la facilitatrice si riferisce al contributo di F2, ma proponendo una domanda che introduce il tema del modo di vestirsi di maschi e femmine. Come nell'esempio 5, la traiettoria personale culturale diventa rilevante nel contesto degli orientamenti di genere.

Traiettorie personali culturali in classe

Esempio 4

1. T1f: **cosa ci racconti?**
2. F8(m): e non la storia di cosa facciamo in Algeria
3. T1f: **ah**
4. F8(m): allora e: in Algeria come in India ci mettiamo sempre le tutei maschi si mettono le tute blu e le femmine si mettono le tute rosa,
5. T1f: **mh**
6. FAC1f: **ok**
7. F8(m): sono tipo come come grembiuli
8. T1f: **sì**
9. F8(m): e: la la scuola inizia alle sette, aspettano almeno un'oretta tipo come la ricreazione e cominciano a studiare alle otto
10. T1f: **mh mh**
11. F8(m): e:m: di solito e: qui ci sono: c'è il Ramadan che c'è tipo un mese in cui devi stare a casa [e:
12. M4(m): [senza mangiare niente

Traiettorie personali culturali in classe

Esempio 4

13. F8(m): sì senza mangia - cioè alcuni bambini [lo fanno e alcuni non lo fanno
14. T1f: [solo la sera (?)
15. M4(m): alle otto ((a T1f))
16. M6: il Ramadan?
17. F8(m): e e poi c'è la festa: in agosto o luglio, che: è una festa dedicata alla pecora che uccidiamo la pecora e la mangiamo
18. T1f: mh
19. F8(m): e: dopo c'è
20. T1f: sh!
21. F8(m): un'altra festività dove dobbiamo dove è nato il nostro profeta Mohammed
22. T1f: mh,
23. F8(m): il nostro ultimo profeta, e che e fac- festeggiamo insieme, e facciamo tante cose

Nell'esempio 4, sollecitata dall'insegnante, F8 paragona la propria esperienza in Algeria, inserendola in una chiara prospettiva culturale (turno 2, "facciamo") a quella indiana (raccontata in precedenza dalla facilitatrice). La narrazione prende avvio dalle divise da portare a scuola, differenziate per genere (turni 2-7), per poi passare all'orario scolastico (turno 9) e infine, più diffusamente, al significato del Ramadan (turni 11-23). La lunga narrazione di F8 evidenzia come le narrazioni della facilitatrice, di origine diversa da quella della bambina, stimoli la narrazione della traiettoria personale culturale della bambina.

Traiettorie personali culturali in classe

Esempio 5

1. FAC1f: e iniziano a scrivere da destra a sinistra (.) però piano piano si abituanò sì ((a F7 con la mano alzata))
2. F7(m): io quando ero ero piccola andavo a scuola d'arabo,
3. FAC1f: sì
4. F7(m): non sapevo scriverlo infatti facevo sempre dei pasticci
5. ((risate))
6. FAC1f: **sì ma anche anche le mie bimbe fanno uguale non han- non hanno capito e: per loro è una cosa strana “e come mai mamma scriviamo da qua” (ho detto dai “noi siamo arabi così”)**
7. T1f: hhh
8. FAC1f: siamo berberi ((ridendo)) sì ((a F4 che ha la mano alzata))
9. F4(m): i miei genitori non mi volevano portare alla scuola di arabo troppo piccola perché dopo confondevo
10. FAC1f: [brava
11. T1f: [eh

Traiettorie personali culturali in classe

Esempio 5

12. F4(m): confondevo l'italiano con l'arabo
13. FAC1f: **bravissima è quella quello è l'ideale (.) anche io ho fatto con le mie bimbe quest'anno è il primo anno che sono**
14. F4(m): anch'io
15. FAC1f: **iniziate a andare a scuola dell'arabo, perché se iniziano prima (.) già il loro cervello non riesce (.) a capire tutta questa cosa(.) allora diamo un po' di tempo per imparare l'italiano poi iniziano (.) a fare l'arabo tanto l'arabo sanno parlare manca solo conoscere (scrivere)**
16. F4(m): eh l'arabo lo so parlare
17. F7(m): io lo so parlare ma non so scriverlo e non so leggerlo
18. FAC1f: **sì impararei**
19. F8(m): io so scriverlo, leggerlo e parlarlo
20. T1f: [brava
21. FAC1f: **[bravissima (.) brava**
22. ?: io lo so leggere

Traiettorie personali culturali in classe

Esempio 5

23. FAC1f: è una ricchezza è bello così
24. F8(m): ((annuisce))
25. FAC1f: **perché almeno quando (vanno) nei paesi di origine, sanno leggere i cartelloni anche se tutti sono scritti in ita in francese, però almeno quando c'è qualcosa in arabo sanno leggere e parti di noi arabi, insegnano fanno insegnare le scuole di arabo per saper leggere il Corano (.) più (.) sì ((a F4 che ha la mano alzata))**
26. F4(m): io il francese lo – quello che so del francese l'ho imparato di - da mia cugina di due anni
27. FAC1f: bene
28. F4(m): perché guarda la tv in francese perché sua madre vuole che impari il francese
29. FAC1f: ok
30. F4(m): quindi ho imparato tutto da lei
31. FAC1f: **brava io vorrei dire una cosa io vedo che em: queste e partecipano tanto perché sono arabe si sentono nel loro mondo (.) però io vorrei anche invitare gli altri a chiedere delle cose (.) se avete delle curiosità, volete sapere qualcosa, dire qualcosa, va beh vai ((a M4 che ha alzato la mano))**

L'esempio 5 è emblematico della grande partecipazione di bambine di origine araba nel raccontare le proprie esperienze che ne evidenziano le traiettorie personali culturali. Nell'esempio, la mediatrice sta parlando della scrittura araba. Ai turni 2 e 4, F7 racconta della sua esperienza nella scuola di arabo. La facilitatrice sostiene l'esperienza di F7 raccontando delle proprie figlie (turno 6). Ai turni 9 e 12, F4 prende l'iniziativa di raccontare la propria esperienza, anche in questo caso con il sostegno della mediatrice (turni 13 e 15), che ne rilancia l'iniziativa (turno 16) seguita da quella di F7 (turno 17) e ancora di F8 (turno 19). Ai turni 26, 28 e 30, F4 riprende una narrazione sul francese accennata dalla mediatrice (turno 25) prendendo nuovamente l'iniziativa. Al turno 31, la mediatrice elogia questa ampia partecipazione, ma invita anche chi non è di origine araba a intervenire.

Traiettorie personali culturali in classe

Esempio 6

1. M2(m): volevo dire che anche mia madre guarda tanti film del vostro paese
2. FAC1f: sì
3. M2(m): però li guarda in ghanese o in inglese,
4. FAC1f: mh
5. M3(m): mh sì è vero ci sono
6. M2(m): e in al- alcune volte alcune volte, (..) alcune volte quando quando arriva mio padre lo guard- li guard- lo guardano insieme
7. FAC1f: bello
8. M2(m): anche a mio padre piace
9. FAC1f: bello bravo dai

Traiettorie personali culturali in classe

Esempio 6

10. F7(m): anche io tipo: guardo i film insieme ai miei genitori vecchi, turchi con queste case qua ((indica)) però in lingua originale infatti a volte me li faccio spiegare (..) però c'è un canale ((nome)), in cui ci sono [tipo molte
11. FAC1: [sì
12. F7(m): cose di Istanbul,
13. FAC1f: sì e [allora: e
14. F4(m): [sì in alcuni canali ci sono
15. FAC1f: **questo canale che dice F7 è un canale e in Tunisia si chiama ((nome)) dove ci sono e tutti i paesi del Maghreb (..) il Maghreb sono cinque paesi la Tunisia, Marocco, Algeria, Mauritania e Libia Quindi questa: canale ha messo in tu- in questo canale tutti questi paesi quindi ogni volta passa una cucina un film, una cosa di uno di questi paesi va bene passiamo**

Nell'esempio 6, accodandosi a una precedente iniziativa, M2 afferma che sua madre guarda film arabi in ghanese o inglese (turni 1, 2, 4 e 6). F7 si allaccia a questo racconto, affermando che i suoi genitori guardano vecchi film turchi in lingua originale e che a volte lei se li fa spiegare, evidenziando così che non conosce la lingua dei genitori (turno 10) quindi parlando del canale televisivo che li trasmette. La facilitatrice riprende il racconto di F7 per spiegare il significato del canale televisivo evocato dalla sua narrazione (turno 15). In questo caso, le traiettorie personali culturali dei bambini evidenziano la relazione tra uso della lingua nella comunicazione e differenze culturali.

Traiettorie personali culturali in classe

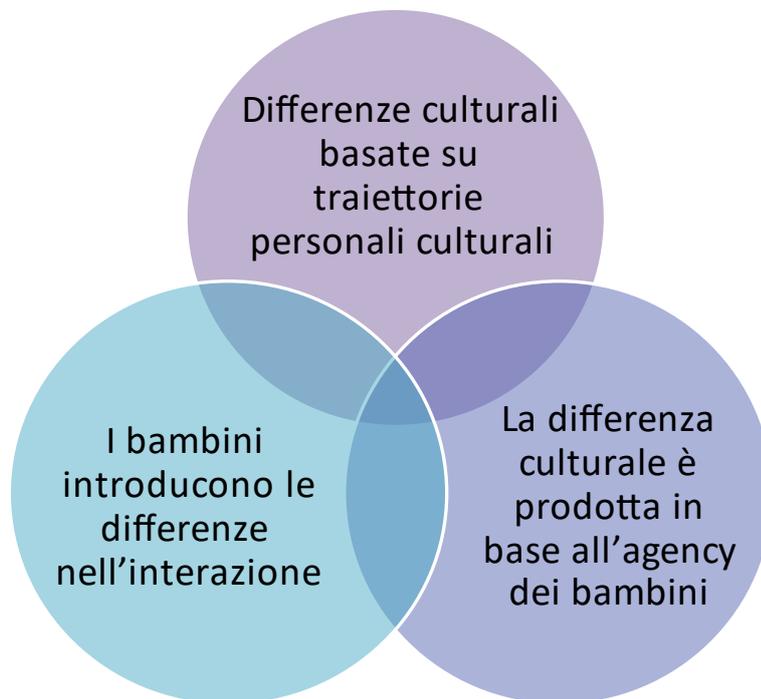
Esempio 7

1. FAC1f: ok ((indica F4))
2. F4(m): e loro fanno colazione di mattina
3. FAC1f: sì
4. F4(m): e e (.) e: di sera tipo alle otto e otto e qualcosa sempre tardi comunque,
5. FAC1f: **dall'alba**
6. F4(m): sì
7. FAC1f: **al tramonto**
8. F4(m): sì [e
9. FAC1f: **[devono essere non mangiare non bere, non fumare, non masticare il chewing gum ((ride))**
10. F4(m): nean- e aspetta e neanche un'altra cosa tipo odorare oppure: toc - no e
11. M?: toccare il cibo?
12. F4(m): e no era qualcosa che non si poteva fare
13. T1f: odorare o toccare qualcosa?
14. M4(m): no e non era nell'acqua?
15. F4(m): no l'acqua lo so è ovvio e va beh comunque prima di tutto mangiamo i datteri

UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Nell'esempio 7, F4 sta parlando del Ramadan e spiega come funziona. Inizialmente sembra prendere le distanze ("loro") come se la cosa non la riguardasse. Tuttavia, al turno 12 e soprattutto al turno 15, la traiettoria diventa personale (turno 13: "non si poteva fare"; turno 15: "mangiamo").

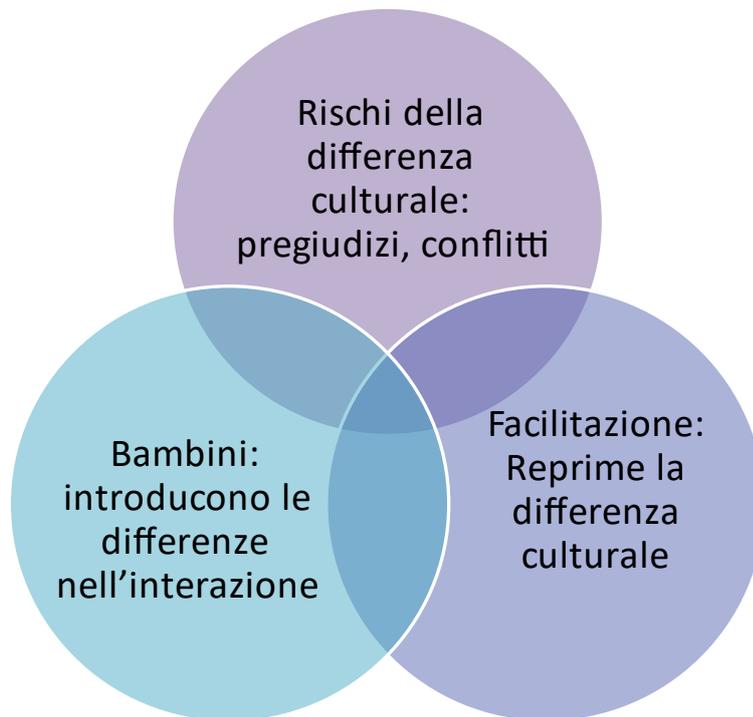
Costruzione di differenze culturali



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Le differenze culturali sono quindi costruite nell'interazione attraverso la narrazione delle traiettorie personali culturali, quando i bambini introducono le differenze attraverso i loro racconti. Quindi la differenza culturale è prodotta grazie all'agency dei bambini.

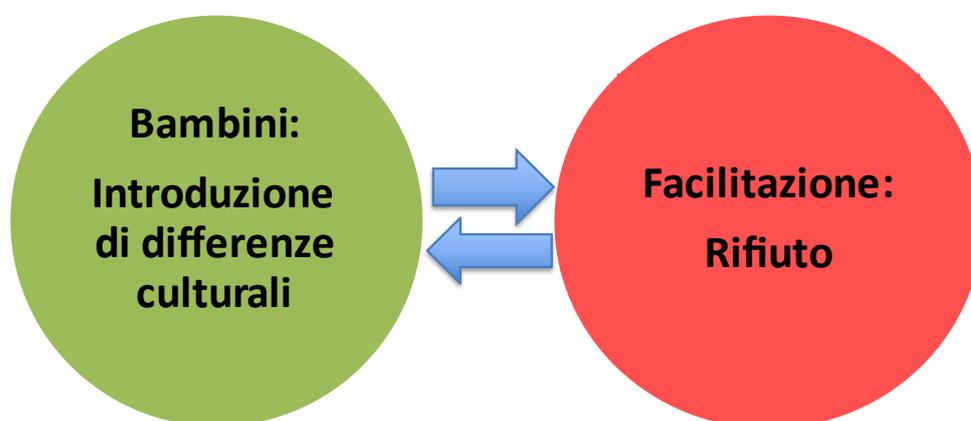
Rifiuto di differenze culturali in classe



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dato che la costruzione di differenze culturali può produrre pregiudizi e conflitti, quando i bambini introducono differenze culturali nell'interazione, nella facilitazione può sorgere la tentazione di reprimerle, in tal modo reprimendo l'agency dei bambini.

Rifiuto di differenze culturali in classe



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Vediamo un esempio di questo rifiuto dell'introduzione di differenze culturali da parte dei bambini.

Rifiuto in classe

Esempio 8

1. FACf: **ci sono altre religioni c'è e ci sono i cristiani, e c'è gli abraici**
2. M5: ((annuisce))
3. ?: gli ebrei
4. FACf: ok?
5. M5: ((annuisce))
6. M?: anche Israele
7. ?: io
8. FACf: cosa?
9. M?: anche Israele
10. FACf: **Israele non è una religione**
11. M?: l'ebraismo
12. F2(m): posso dire [una cosa? Io
13. FACf: [l'ebraismo
14. ((sovrapp))
15. T3f: ascoltiamo chi è seduto calmo
16. F4: ((si avvicina)) ma qual è il paese (?) per voi?
17. M2: cosa?
18. FACf: e: l'Egitto

Rifiuto in classe

Esempio 8

19. F4: l'Egitto?
20. FACf: sì
21. F4: sì
22. F2(m): ((si avvicina)) volevo dirti che la Palestina e in questo momento
23. ?: è in guerra
24. F2(m): è in guerra (.) con
25. FACf: un attimo F2 un attimo dimmi non ho sentito
26. F2(m): e che praticamente
27. ((sovrapposizioni))
28. T3f: sh
29. alcuni: zitti!
30. T3f: (?)
31. FACf: (?)
32. T3f: della Guerra in Palestina
33. F2(m): allora praticamente la Palestina
34. ?: zitti
35. F2(m): sta venendo attaccata da Israele
36. ?: silenzio!

Rifiuto in classe

Esempio 8

37. F2(m): infatti all'inizio ho sentito dire che Is- Israele sta venendo: è stata è stata aiutata dall'America
38. FACf: sì
39. F2(m): infatti hanno detto che devono svuotare il territorio, e (.) non vogliono perché è molto (..) ci sono un pochino molte persone), (..) e (.) la smetti? ((a M2))
40. M2: cosa c'è?
41. F2(m): e
42. T3f: M2!
43. F2(m): e praticamente
44. T3f: ((nome))
45. F2(m): cioè perché Israele sta cercando di mandare via e (.) gli arabi,
46. M3(m): sì
47. F2(m): dal territorio,
48. FACf: **allora ti dico una cosa F2 quello che stai dicendo comunque queste non cose sono cose semplici, noi sono cose da grande, sono cose che stanno combinando nel mondo, noi vogliamo e la pace in tutto il mondo e preghiamo per la pace ok?**
49. F2: va bene
50. FACf: **ok brava**
51. ((applausi))

Nell'esempio 8, la facilitatrice marocchina sta parlando di religioni (turno 1). Un bambino cita Israele (turno 6) e la facilitatrice commenta che Israele non è una religione (turno 10). Al turno 12, F2 (di origine migrante) chiede di intervenire, ma soltanto al turno 22 le viene data la parola. Con qualche fatica, a causa del rumore in classe, F2 parla della situazione di guerra in Palestina, e del tentativo di Israele, con l'appoggio dell'America, di mandare via gli arabi (turni 32-47). M3 approva questa narrazione (turno 46). Tuttavia, la mediatrice afferma che l'argomento è troppo complesso ed è "da grandi", invitando a pregare per la pace (turno 42). F2 si adegua e l'insegnante apprezza (non si capisce se l'allineamento di F2 o l'affermazione della mediatrice).

Valutazione

- Sono chiari i modi di manifestarsi della dimensione interculturale in classe?
- Sono chiare le azioni che danno significato alla dimensione interculturale in classe?

Domande per riflettere

- Come si manifesta la dimensione interculturale nel tuo lavoro?
- Nel tuo lavoro ti è capitato di trattare questa dimensione? Come l'hai fatto?
- Pensi che gestire la dimensione interculturale possa migliorare il tuo contesto di lavoro? Come?
- Ci sono punti di forza nella gestione della dimensione interculturale nel tuo lavoro? Quali sono?
- Ci sono problemi nell'introdurre la dimensione interculturale nel tuo lavoro? Perché?
- Quali cambiamenti sono prodotti dalla gestione della dimensione interculturale?