

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
MODENA E REGGIO EMILIA**

Dottorato di ricerca in Scienze Umanistiche

Ciclo XXXVII

La facilitazione della partecipazione dei bambini in  
classe attraverso la creatività e l'uso delle nuove  
tecnologie

Candidata Tiziana Pizzi

Relatore (Tutor): Prof. Claudio Baraldi

Correlatore (Co-Tutor): Prof.ssa Sara Amadasi

Coordinatore del Corso di Dottorato: Prof.ssa Laura Gavioli

## Abstract

This thesis analyzes innovative strategies useful for supporting children's active participation in school classrooms in relation to the use of digital media and concerns the methodology of communication facilitation that promotes agency, that is, their ability to make choices based on personal autonomy. The research summarizes the main results of the complex fieldwork involving 135 children from an elementary school in northern Italy, who participated in facilitated meetings and workshop activities in small groups. The project, divided into four phases, was structured over the course of two school years with facilitation activities in 6 classes according to a time schedule agreed with the teachers. The data collection and analysis, which characterized the empirical phase of this study, used a method that combines the tools of qualitative research with those proper to the quantitative approach to ensure greater completeness to the survey results. The thesis work has, first of all, highlighted different modes of facilitation activated during the research, with initial interventions by the facilitator proposing combined actions that fostered dialogue and redistributed epistemic authority equally between adults and children, and new facilitation actions present in the last phase, which supported peer coordination. In the latter case, the facilitator, by suspending the facilitation actions, increased the epistemic authority of the children, who independently investigated and deepened the reasons for their work, showing active participation in knowledge production. Secondly, the analysis of the interactions showed some problems encountered during the facilitation process, which made it possible to verify the facilitation actions that promote the production of agency and those that hinder it, in order to improve classroom interventions. Third, the study highlighted the use of digital as an innovative method that, alongside traditional methods, enabled children to gain greater autonomy by supporting their production of narratives. Finally, the work delved into the autonomous communicative processes that develop in peer interactions, and this was one of the most important and innovative aspects of the research. Observation of these interactions showed how children in their actions, which were neither encouraged nor supported by the facilitator's contributions, manifested agency, choosing ways and content to narrate experiences and points of view, using digital media in research and production of materials. The analysis of autonomous communication revealed some recurring characteristics related to peer communication. Interactions showed greater unpredictability due to children's autonomy of expression, thus agency, manifested mainly through: 1) conflicts and competitions, characterized by actions aimed at asserting epistemic authority, in terms of choices with respect to content, the meanings of the activities carried out and the 'use of digital tools; 2) negotiations, which allowed children to compare points of view or to manage disagreements by seeking solutions accepted by all; and 3) facilitation, experienced by one

or more children within the group, which activated dialogic communicative forms similar to those of the adult facilitator. The research revealed differences and similarities between facilitator actions aimed at promoting agency, coordination of participation by children and autonomous peer communication.

# Indice

Introduzione .....	9
1. La cornice di riferimento .....	9
2. L'area di indagine .....	10
3. Metodologia.....	11
4. Risultati.....	12
5. Struttura dell'elaborato .....	13
Capitolo 1 .....	15
L'impostazione concettuale della ricerca .....	15
1. Una nuova concezione del bambino .....	15
2. Il significato della partecipazione dei bambini .....	22
3. L'agency dei bambini.....	25
4. L'agency dei bambini nel sistema educativo .....	29
4.1 I limiti dell'educazione .....	29
4.2. Dialogo e agency.....	31
5. Agency dei bambini e media digitali .....	34
6. La ricerca .....	40
Capitolo 2.....	42
Interventi di facilitazione.....	42
1. La facilitazione .....	42
2. Narrazioni e posizionamenti .....	44
3. La facilitazione nel contesto educativo.....	46
4. Il facilitatore.....	48
5. Esempi di azioni di facilitazione nella prima fase della ricerca .....	49
6. I Problemi nella facilitazione nella prima fase della ricerca.....	55
6.1 Le valutazioni.....	55
6.2 Suggerimenti .....	56
6.3 Articolazione complessa del turno .....	57
7. Conclusioni .....	58
Capitolo 3.....	59
Metodologia della ricerca.....	59
1. I Temi della ricerca .....	59
2. Gli obiettivi e le domande di ricerca.....	60
3. Il contesto.....	61
4. Gli strumenti della ricerca .....	62

4.1 I questionari.....	64
4.2 Metodi visuali .....	67
4.3 La videoregistrazione delle forme di comunicazione .....	70
5. Gli artefatti digitali dei bambini come tema di ricerca .....	71
6. Azioni e fasi degli interventi nelle classi .....	72
7. Rimodulazione degli interventi nella seconda sperimentazione.....	76
8. Le trascrizioni .....	77
9. Tabelle riassuntive relative agli artefatti digitali.....	81
Capitolo 4.....	83
Le competizioni e i conflitti nella comunicazione autonoma tra bambini .....	83
1. Funzionamento della comunicazione autonoma tra bambini .....	83
2. Competizioni per l’ autorità epistemica.....	84
3. Conflitti.....	90
4. Competizioni e conflitti nella seconda sperimentazione sul campo .....	99
5. Conclusioni.....	100
Capitolo 5.....	102
Tentativi di negoziazione tra i bambini .....	102
1. Le negoziazioni delle iniziative autonome tra i bambini .....	102
2. Negoziazioni che favoriscono l’ accordo .....	102
3. Negoziazioni che evitano conflitti.....	109
4. Negoziazioni che tentano di porre rimedio ai conflitti.....	114
5. Conclusioni.....	118
Capitolo 6.....	120
I bambini diventano facilitatori .....	120
1. Facilitazione e iniziative autonome tra bambini .....	120
2. Azioni di facilitazione da parte di singoli bambini .....	120
3. Alternanza dei bambini nella facilitazione.....	124
4. Facilitazioni “competitive” .....	130
5. Conclusioni.....	133
Capitolo 7.....	134
La produzione delle narrazioni dei bambini.....	134
1. I temi narrati dai bambini .....	134
2. I modi attraverso cui si realizzano le narrazioni dei bambini .....	135
3. Le narrazioni che esprimono preferenze personali .....	138
4. Le narrazioni dei legami interpersonali .....	143
5. Le narrazioni dei percorsi personali culturali .....	146

6. Narrazioni sulle differenze di genere .....	149
7. Conclusioni.....	154
Capitolo 8.....	156
La funzione comunicativa nell'uso dei media digitali .....	156
1. Bambini e media.....	156
2. L'uso dei media digitali .....	156
3. L'uso dei media digitali per le relazioni interpersonali .....	159
4. Bambini e social media .....	166
5. I videogiochi.....	169
6. L'uso degli strumenti digitali nella ricerca da parte dei bambini .....	173
7. Conclusioni.....	177
Capitolo 9.....	178
La facilitazione dei prodotti dei bambini .....	178
1. La produzione di narrazioni dei bambini nelle interazioni facilitate .....	178
2. Facilitazione delle narrazioni .....	178
3. Il coordinamento autonomo tra i bambini .....	185
4. Narrazione dei conflitti e delle negoziazioni.....	190
5. I problemi nella facilitazione.....	194
6. Conclusioni.....	196
Capitolo 10.....	197
Conclusioni.....	197
1. La complessità del quadro teorico.....	197
2. I risultati della ricerca.....	198
3. Il punto di vista dei bambini sulla ricerca .....	202
4. Limiti e sviluppi futuri .....	205
Appendice .....	I
Bibliografia .....	VIII



## Introduzione

### 1. La cornice di riferimento

Negli ultimi decenni il concetto di infanzia ha vissuto trasformazioni sempre più profonde, in linea con i cambiamenti sociali, culturali ed educativi avvenuti in modo particolare in occidente e grazie ai quali il bambino è oggi considerato non soltanto come un soggetto in crescita, ma come una persona a tutti gli effetti, con diritti, competenze e bisogni specifici.

La sociologia dell'infanzia ha messo al centro del suo interesse i bambini come attori e agenti sociali, ponendo una particolare attenzione sulla capacità che essi hanno di esprimere sé stessi e di realizzare il proprio potenziale in maniera creativa, attraverso il coinvolgimento attivo nelle decisioni e nei processi che li riguardano.

Questa nuova e crescente attenzione all'infanzia è anche dimostrata dalla ratifica dei documenti internazionali, a partire dalla Convenzione sui diritti dei bambini approvata dalle Nazioni Unite nel 1989, che ha spinto i governi a rivedere il loro approccio verso i bambini, ponendo maggiore enfasi sui loro diritti.

La partecipazione è considerata un indicatore indispensabile rispetto al diritto di cittadinanza perché implica che i bambini possano esprimere il loro punto di vista e prendere parte alle decisioni in situazioni significative per la società, come in famiglia, nelle istituzioni, in modo particolare quelle scolastiche, nel tempo libero, sul territorio.

Attraverso la promozione della partecipazione si rendono visibili le iniziative dei bambini, quindi la loro agency, una forma specifica di partecipazione basata sulla loro capacità di agire in modo autonomo e imprevedibile e quindi non determinato né diretto dall'azione degli adulti, in grado di promuovere un cambiamento sociale.

Il concetto di agency evidenzia le competenze di scelta e di intervento nel contesto in cui i bambini sono inseriti.

Tuttavia, l'agency, per essere promossa, ha bisogno di un sostegno da parte delle azioni degli adulti. Occorre quindi cambiare il rapporto dominante che si è consolidato nel tempo nelle interazioni tra adulti e bambini, basato su una struttura gerarchica per la quale l'asimmetria dei ruoli ha posto i bambini in una condizione di subalternità, per promuovere una redistribuzione equa dello status epistemico che consenta l'accesso autonomo alla conoscenza dei bambini.

Gli studi presi in esame in questo lavoro di tesi mostrano approcci alla promozione di agency che hanno incoraggiato e sostenuto sperimentazioni volte ad aumentare lo spazio decisionale dei bambini

e la loro possibilità di condividere scelte con gli adulti; in particolare, alcune ricerche hanno evidenziato l'importanza di introdurre metodi innovativi e materiali creativi a favore dell'espressione personale, della partecipazione e della produzione dell'agency dei bambini.

L'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni attraverso un'ampia varietà di media (compresi la musica, la letteratura e le arti visive) assume una grande importanza per la produzione di conoscenza, a livello sia individuale, sia sociale. Questi media possono rappresentare un fattore di promozione importante nel sistema educativo.

Un ruolo fondamentale è dato dall'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in particolare di Internet, la cui rapida diffusione ha profondamente modificato la vita e le abitudini delle persone e le loro modalità di relazionarsi con gli altri. I dati provenienti da diversi studi internazionali testimoniano un'esperienza sempre più diretta del digitale anche da parte dei bambini, che ha indotto riflessioni nel sistema educativo, in merito a *se e come* tali dispositivi possano entrare a far parte della loro vita, sebbene l'uso di smartphone e tablet sia già diventato una realtà per molti di loro.

## **2. L'area di indagine**

All'interno di questo scenario si inserisce la ricerca realizzata per questa tesi di dottorato, che ha l'obiettivo di analizzare e sviluppare strategie efficaci per la promozione del benessere e della partecipazione attiva dei bambini nel sistema scolastico, potenziando la creatività e l'impiego delle nuove tecnologie attraverso l'uso di una specifica metodologia di facilitazione che promuove un approccio dialogico fondato sull'ascolto attivo, l'empatia e l'empowerment dei bambini. La facilitazione assegna la massima importanza al coinvolgimento degli studenti nella comunicazione e nella costruzione dei significati.

Le ricerche sui metodi di facilitazione hanno rilevato che la pratica della facilitazione si basa su specifici presupposti strutturali e hanno analizzato un repertorio di azioni dei facilitatori che sono osservabili nelle interazioni. Il facilitatore è invitato a mettere da parte il ruolo di esperto che possiede già tutte le risposte, per aprirsi al contributo degli studenti, collaborare alla co-costruzione dei saperi e di nuove conoscenze, incoraggiare la partecipazione, creare occasioni di crescita e benessere, incentivando l'uso di strumenti e materiali creativi per favorire l'espressione personale attraverso molteplici forme e linguaggi.

Il presente lavoro prende avvio dagli studi approfonditi sulla facilitazione, la creatività e la tecnologia, per svilupparli in nuove direzioni. con l'intento di mettere a disposizione di alunni e docenti, strumenti per comunicare, per raccontare e raccontarsi, dando la possibilità ai bambini di progettare e realizzare narrazioni, facendo uso della creatività e del digitale.

Lo studio prova a dare risposta ad alcune domande fondamentali:

1. Come è possibile sperimentare metodi innovativi che possano promuovere il dialogo, la partecipazione attiva e l'agency dei bambini attraverso l'uso delle nuove tecnologie?
2. L'uso creativo delle nuove tecnologie può favorire la produzione delle narrazioni nelle interazioni dei bambini incrementando la loro autorità epistemica?
3. In quale modo il rapporto tra facilitazione e uso del digitale può promuovere la partecipazione dei bambini?
4. Quali sono le condizioni che, nelle classi scolastiche, facilitano la produzione di agency e quali la impediscono, facendo riferimento in particolar modo all'uso del digitale nelle narrazioni personali a scuola?
5. Quali sono le strategie, le attività, i percorsi, gli strumenti più adatti al raggiungimento dell'obiettivo di promuovere l'agency dei bambini attraverso l'uso del digitale?
6. È possibile favorire la comunicazione autonoma dei bambini relativa all'uso del digitale in assenza dei contributi della facilitatrice? In che modo?

### **3. Metodologia**

I materiali e l'analisi presentati in questo studio sono il risultato di una ricerca condotta sul campo con 135 bambini di una scuola primaria statale della provincia di Reggio Emilia, che hanno partecipato ad incontri facilitati e attività laboratoriali in piccoli gruppi. Il progetto, suddiviso in quattro fasi, è stato strutturato nel corso di due anni scolastici con attività di facilitazione in 6 classi secondo una scansione temporale concordata con le insegnanti.

Lo studio ha adottato un metodo che combina l'uso degli strumenti qualitativi (metodi visuali) con strumenti di raccolta e di analisi propri della ricerca quantitativa (questionari) secondo un approccio metodologico di *mixed research*.

All'inizio e al termine della ricerca sono stati somministrati a tutti i partecipanti due brevi questionari, il primo con l'obiettivo di fare una ricognizione sull'uso e sulle potenzialità comunicative degli strumenti digitali e di raccogliere dati utili allo svolgimento degli incontri, mentre quello finale con lo scopo di effettuare una valutazione della facilitazione, relativamente al gradimento delle attività proposte, alle relazioni instaurate e alle possibilità di espressione personale.

Nel corso della ricerca gli incontri facilitati e le attività laboratoriali sono stati videoregistrati e trascritti consentendo di produrre un corpus di dati, utilizzando una metodologia di notazione che si rifà alla versione semplificata delle convenzioni dell'analisi della conversazione, adatta allo scopo di studiare le interazioni all'interno del sistema scolastico.

Nel corso del primo anno, il progetto è stato articolato in tre fasi: 1. nella prima fase è stato realizzato un incontro facilitato a grande gruppo nel quale i bambini si sono confrontati sui temi della ricerca; 2. nella seconda fase sono state realizzate due attività laboratoriali in piccolo gruppo, nelle quali i bambini in autonomia hanno dapprima raccolto e creato materiali digitali utili alla produzione delle loro narrazioni personali, e successivamente hanno realizzato i loro artefatti attraverso l'impiego di strumenti, programmi e strategie messi a disposizione dalla tecnologia;

3. Nella terza fase i percorsi laboratoriali sono stati raccontati in classe con interventi di facilitazione. Nel corso del secondo anno, dopo aver riflettuto sui dati emersi e su alcune difficoltà riscontrate con i bambini nella ricerca, è stato organizzato un nuovo intervento di facilitazione in cui sono stati introdotti alcuni cambiamenti: il primo incontro è stato ripensato riducendo la durata e rendendo più snella la presentazione dei dati del questionario, mentre nelle attività laboratoriali i bambini sono stati invitati ad aprire uno spazio di negoziazione iniziale su strumenti e modalità operative, accordandosi sui compiti da assegnare a ciascun membro del gruppo per cercare di ridurre i conflitti sull'uso dei dispositivi digitali.

Tenendo conto delle indicazioni dei bambini relative al bisogno di avere più tempo e strumenti a disposizione, nella seconda sperimentazione è stata concessa un'intera mattina per creare l'artefatto digitale, sono stati forniti maggiori dispositivi e la possibilità di usare una varietà di applicazioni per produrre le presentazioni. Questo ha in parte diminuito le complessità d'uso che erano state riscontrate in precedenza.

#### **4. Risultati**

L'analisi dei dati di ricerca ha il potenziale di migliorare le tecniche di facilitazione dell'agency dei bambini attraverso l'impiego degli strumenti digitali ed evidenzia un cambiamento di prospettiva nel quale il bambino da fruitore della conoscenza ne diventa protagonista, ideatore capace di utilizzare autonomamente e riadattare in modo critico l'uso degli strumenti di cui dispone per dare vita a nuove idee e progetti.

La ricerca ha: 1. confermato i risultati dei precedenti studi sulla facilitazione in ambito scolastico e sui suoi effetti sulla promozione dell'agency dei bambini; 2. messo in luce diverse forme di facilitazione attivate nel corso del progetto; 3. rilevato alcuni problemi della facilitazione, che hanno permesso di migliorarne la forma; 4. mostrato alcune caratteristiche nella comunicazione autonoma tra pari nell'uso dei media digitali; 5. mostrato le forme narrative emerse attraverso l'uso dei media digitali.

## **5. Struttura dell'elaborato**

L'elaborato si compone di dieci capitoli.

Il primo capitolo introduce i concetti fondamentali relativi allo sviluppo delle teorie sociologiche sull'infanzia e ai significati dell'agency dei bambini, mettendo in evidenza i limiti dell'attuale sistema educativo e le recenti riflessioni pedagogiche che hanno cercato di ridurre l'impatto negativo sulla partecipazione dei bambini.

Il capitolo 2 analizza i presupposti e le funzioni della facilitazione nel contesto educativo, intesa come un sistema di interazioni volto a sostenere e promuovere l'agency dei bambini. Il capitolo evidenzia inoltre gli interventi iniziali di facilitazione nella ricerca che hanno favorito il dialogo dei bambini ridistribuendo equamente l'autorità epistemica e i problemi che, in alcuni casi, la facilitazione ha incontrato nella sua attuazione.

Nel capitolo 3 viene illustrata la metodologia di ricerca, evidenziando l'uso integrato di metodi e tecniche diversi. In particolar modo si evidenzia l'importanza dei metodi qualitativi, specialmente delle registrazioni video e delle loro trascrizioni, in grado di cogliere aspetti distintivi nelle interazioni e fornire informazioni utili per l'analisi.

I capitoli 4 -6 illustrano i risultati dell'osservazione di un ampio numero di interazioni riguardanti i modi in cui l'agency dei bambini si manifesta nella comunicazione autonoma tra pari e che rappresenta l'aspetto più innovativo della presente ricerca. Lo studio di queste interazioni ha permesso di individuare alcune caratteristiche ricorrenti nella comunicazione tra pari, come competizioni, conflitti, negoziazioni e azioni di facilitazione da parte dei bambini che, mostrando la loro autorità epistemica, hanno evidenziato come l'autonomia possa incrementare il diritto dei bambini alla narrazione e alla produzione della conoscenza.

I capitoli 7 e 8 sono dedicati al processo di costruzione della conoscenza da parte dei bambini, visibile attraverso le loro narrazioni, frutto delle negoziazioni e dei confronti tra di loro. Il capitolo 7 mostra le tipologie di racconti presenti nella ricerca, che hanno riguardato le preferenze personali, i legami interpersonali e i percorsi personali culturali, evidenziando come i bambini amino raccontare le vicende legate alle storie delle loro famiglie alle quali sono affini le narrazioni dei luoghi d'origine. Sono state analizzate anche alcune metanarrazioni, relative a temi astratti come la libertà di scelta, la morte e il confronto sulle differenze di genere. Il capitolo 8 analizza in modo specifico le narrazioni sull'uso dei media digitali nella vita quotidiana dei bambini, con particolare riferimento alla capacità di acquisire contenuti ed informazioni e rielaborarli, assegnando loro nuovi significati.

Il capitolo 9 descrive le interazioni facilitate nell'ultima fase della ricerca, che, stimolando il confronto e la riflessione, hanno permesso ai bambini di co-produrre nuove narrazioni attraverso il

coordinamento autonomo della comunicazione e di approfondire e confrontare punti di vista differenti ed espressioni personali sui percorsi realizzati nei piccoli gruppi.

Il capitolo 10 è dedicato alle conclusioni. In appendice, sono riportati i questionari utilizzati nella ricerca.

## Capitolo 1

### L'impostazione concettuale della ricerca

#### **1. Una nuova concezione del bambino**

L'infanzia suscita oggi, in modo particolare in occidente, un grande interesse nella ricerca scientifica e nei dibattiti politici, come non era mai accaduto in passato. Nella società occidentale, dove si è verificato il maggiore sviluppo economico, la popolazione anziana è in aumento e i bambini rappresentano un bene sempre più raro e prezioso. Non sorprende, quindi, che l'infanzia sia oggetto d'attenzione sia per gli aspetti materiali della sua esistenza (disponibilità di risorse, condizioni di vita considerate ottimali, attenzione allo stato di salute) sia per quelli immateriali (formazione, opportunità, tempo libero).

La sociologia dell'infanzia nasce con riferimento alla complessità di teorie, regole, strumenti, metodologie formative, leggi, volte ad una sistematizzazione dell'esistenza dei bambini (Sgritta, 1992) e che coinvolge differenti ambiti disciplinari come l'antropologia, la geografia, l'etnografia, ma anche la scienza politica, la giurisprudenza e la filosofia, ponendo le scienze sociali di fronte a nuove sfide (Qvortrup, 2004).

Ma, se da un lato gli studi mostrano interesse per i bisogni, la spontaneità e l'azione sociale dei bambini, dall'altro, si concede loro sempre meno tempo e spazio, assumendo decisioni nel loro interesse senza prenderli in considerazione (Belotti, 2016; Maggioni, 2003; Qvortrup, 1994; Rasori, 1997; Sgritta, 1992). In generale, sono considerati immaturi, privi di competenze e limitati nella capacità di agire; inoltre, permane il timore che dare loro troppo spazio possa condurre a richieste eccessive, a comportamenti devianti, alla mancanza di rispetto nei confronti degli adulti e al pericolo di abusi e sfruttamenti (Lansdown, 2001).

Qvortrup (2004) afferma che la disattenzione nei confronti dell'infanzia è l'effetto della marginalizzazione dei bambini, dovuta alla loro posizione subordinata nella società. Infatti, in questa visione, gli adulti, raramente attenti a quello che i bambini sono nel presente, tendono a considerarli per ciò che essi saranno e, di conseguenza, agiscono nella prospettiva del futuro, ovvero quella di formare adulti in grado di dare il proprio contributo alla società (Baraldi, 2008a; Belotti e La Mendola, 2010; Corsaro, 2003; Prout, 2000).

Le maggior parte delle teorie prende avvio da questa visione deterministica dello sviluppo, secondo la quale il bambino è considerato come un individuo non completamente sviluppato e che per formarsi ha bisogno di un adulto che lo plasmi affinché possa crescere nella direzione tracciata nella e dalla

società adulta, che gli attribuisce un ruolo essenzialmente passivo e che indaga indirettamente la sua condizione, dal punto di vista delle agenzie preposte alla sua educazione, come la scuola e la famiglia. Fino agli anni Novanta, a causa dell'importanza attribuita allo sviluppo individuale del bambino e alla sua proiezione sul futuro, dell'infanzia si sono occupati soprattutto psicologi e pedagogisti: i primi perché ritenuti capaci di fornire teorie sul bambino e sulle sue relazioni con il mondo, i secondi perché in grado di identificare modelli di sviluppo adeguati, per consentirne il pieno inserimento nel contesto sociale, in modo particolare nella relazione con gli adulti (Baraldi, 2008a).

Gli autori che più di altri hanno posto al centro dei loro studi le trasformazioni del bambino durante il periodo dello sviluppo infantile – ad esempio Freud, Piaget, Erikson - hanno orientato la loro analisi alla definizione dei criteri per identificare i vari periodi della crescita. Questa concezione dell'infanzia nei termini di 'stadi evolutivi' sottintende l'idea di bambino come debole e limitato dal punto di vista delle competenze, che passa da una condizione di dipendenza e immaturità, ad una caratterizzata dalla acquisizione della razionalità, prerogativa esclusiva della condizione adulta (Baraldi, 2008a; Boggi, 1998; Maggioni, 2003).

Interpretare l'infanzia esclusivamente nella dimensione evolutiva significa, in primo luogo, identificare i cambiamenti di tipo biologico, psicologico, sociale e culturale che riguardano il bambino, iscrivendoli nel tempo del suo processo di crescita, definito come un "fenomeno naturale" e come uno stadio transitorio destinato ad essere superato con l'acquisizione della condizione adulta (Boggi, 1998; Sgritta, 1992). Questa visione lineare della crescita è associata a un processo di istituzionalizzazione nelle pratiche quotidiane degli operatori che si relazionano all'infanzia e nell'organizzazione delle classi scolastiche, quali insegnanti, educatori, assistenti sociali (Baraldi, 2008a).

In secondo luogo, l'infanzia interpretata temporalmente, è definita come una premessa a una futura età adulta alla quale viene continuamente riferita. In ambito giuridico, ad esempio, il prevalere di una visione di carattere evolutivo è rappresentata dal passaggio dalla condizione di 'minore' a quella di 'maggiore età' (Baraldi, 2008a; Boggi, 1998): il termine 'minore', utilizzato nel contesto italiano per indicare un soggetto di età compresa fra 0 e 18 anni e coerente con la tendenza al controllo del bambino da parte dell'adulto, evidenzia come il bambino viva una condizione di forte "minorità" rispetto alla 'maggiore età', ovvero l'età adulta verso la quale è orientato (Rasori, 1997).

Infine, collocare l'infanzia in una dimensione temporale, significa investire nella formazione dei bambini nel modo più adeguato alla loro età e al loro futuro di adulti, attribuendo soprattutto al privato della famiglia o alle istituzioni scolastiche questa funzione, che ha rappresentato nel tempo la base per il controllo.

Le rappresentazioni del bambino nelle teorie pre-sociologiche dell'infanzia sono state riassunte da James et al., (2002) in questo modo: 1. il bambino "cattivo", caratterizzato da malvagità e corruzione; 2. il bambino "innocente" dotato di una natura semplice e buona; 3. il bambino "immanente" che si presenta come una "tabula rasa", sulla quale è possibile imprimere qualunque cosa; 4. il bambino "naturale" che si sviluppa secondo stadi, ovvero tappe definite temporalmente che lo accompagnano fino alla vita adulta; 5. il bambino "inconscio", in cui l'infanzia viene considerata come il passato di un adulto, piuttosto che ciò che rappresenta nel presente.

Guardare allo sviluppo del bambino solo in riferimento al tempo e agli aspetti biologici e psicologici, rende la condizione dei bambini uguale in tutti luoghi e in ogni tempo e le sue caratteristiche universali, ma questa universalità è stata messa in discussione dalle analisi storiche, che hanno dimostrato che l'infanzia non ha lo stesso significato in tutte le società e che le culture determinano le sue condizioni. Oggi si ritiene che i bambini in alcune realtà siano più controllati e soggetti alla tutela degli adulti di quanto non lo fossero in passato, mentre in molte parti del mondo la loro condizione è ignorata o trascurata (Belotti, 2010; James et al., 2002).

Inizialmente, lo studio dell'infanzia in ambito sociologico ha posto l'attenzione sulla socializzazione, attraverso la quale avviene l'integrazione degli individui nella società (Baraldi 2008a; Boggi, 1998; Rasori, 1997). Attraverso la socializzazione il bambino, progressivamente, interiorizza ruoli e modelli culturali presenti nel sistema sociale che consentono la riproduzione del sistema stesso, garantita da uno apparato di trasmissione delle regole che ne stanno alla base e realizzata attraverso le istituzioni. Questo approccio intende la socializzazione come un modello di trasmissione verticale, dall'alto al basso, al cui interno non viene riconosciuto al bambino lo spazio per l'esercizio di forme di reciprocità (Belloni, 2006).

Agli inizi degli anni Settanta l'opera di Philippe Ariès (in Baraldi, 2008a; Qvortrup, 2004; Belloni, 2006) introduce il tema della costruzione sociale dei significati dell'infanzia, affermando che l'importanza che attribuiamo oggi ai bambini, nasce nell'Europa moderna a partire dal XVII secolo quando il riconoscimento dei bisogni specifici dei bambini e l'esigenza di controllo da parte degli adulti creano una separazione tra infanzia ed età adulta. Negli ultimi trenta anni la sociologia ha prestato un'attenzione nuova e crescente all'infanzia, sfidando i paradigmi dominanti sul ruolo passivo del bambino e sullo sviluppo in termini di stadi e di età evolutiva (Wyness, 2016), e che, favorendo una visione che gli riconosce capacità di prendere decisioni e di influenzare il mondo in cui vive (Belloni et al., 2016), considera e studia i bambini come attori e agenti sociali.

A partire dagli anni Ottanta, l'obiettivo di alcuni studiosi è stato quello di introdurre una prospettiva sui bambini come soggetti attivi che fanno esperienza della vita sociale a partire dalla propria specifica prospettiva sul mondo in cui vivono insieme agli adulti (Bosisio, 2006; James et al., 2002;

Ruggiero, 2007). Come affermano James, Jenks e Prout “Il bambino è considerato come una persona, uno status, un’esperienza, un insieme di bisogni, diritti o differenze, nel complesso un attore sociale” (2002, p. 167). Uno dei contributi più importanti di questo approccio consiste nel considerare i bambini come persone complete fin dalla nascita (Baraldi, 2008a; Malaguzzi in Edwards et al., 1995), favorendone il trattamento come individui capaci e competenti (James et al., 2002; Jans 2004). La sociologia dell’infanzia ha posto particolare enfasi sull’autorealizzazione dei bambini (Baraldi, 2008b; Prout,2000; Wyness,1999), intesa come la capacità che essi hanno di esprimere sé stessi e di realizzare il proprio potenziale in maniera creativa, attraverso il coinvolgimento attivo nelle decisioni e nei processi che li riguardano:

“Modernity also embraces the notion of self-realisation, the belief that a world increasingly subject to rational control creates the conditions in which people can shape their own lives through the formation and exercise of self-consciousness, creativity and agency” (Prout,2000 p.307).

L’autoespressione diventa un concetto chiave, in quanto mette in luce che i bambini sono in grado di esprimere le proprie opinioni e di prendere decisioni autonome in grado di produrre cambiamenti (Baraldi, 2022a). In questo senso, sostenere l’autoespressione è un modo per rendere i bambini consapevoli del posto che rivestono nella società e favorire la loro partecipazione autonoma e l’autorealizzazione. Questo modo nuovo di guardare al bambino, che sposta l’attenzione dal concetto di controllo a quello di autorealizzazione, introduce una metodologia di ricerca centrata sul bambino (Alanen, 2009).

In questa prospettiva, è evidente la valorizzazione della partecipazione attiva dei più giovani, considerati non più come persone incomplete da formare per il futuro ma come attori nel presente, dotati del diritto e delle capacità di contribuire alla vita sociale al pari degli adulti (Belotti, 2010; Corsaro, 2003; Maggioni 2003). Ad esempio, Qvortrup considera i bambini come “collaboratori, negoziatori, produttori e riproduttori, agenti [...] co-produttori del proprio sviluppo personale” (2004 p. 26). Corsaro pone la sua attenzione sulla capacità dei bambini di partecipare attivamente alla costruzione della realtà sociale in cui vivono e nel mantenimento della cultura, attraverso la ‘riproduzione interpretativa’: il termine ‘riproduzione’ indica che i bambini non si limitano ad interiorizzare la cultura, ma contribuiscono attivamente alla sua produzione e l’aggettivo ‘interpretativa’ enfatizza gli aspetti innovativi della loro partecipazione (Corsaro 2003, p. 44).

Baraldi (2008a) e Bosisio (2006), ritengono che questo nuovo paradigma della sociologia dell’infanzia possa essere delineato attraverso una serie di caratteristiche che presuppongono: 1. di considerare i bambini e le bambine come agenti sociali; 2. di studiare l’infanzia come una

costruzione sociale che varia storicamente e geograficamente, che struttura la vita dei bambini e che a sua volta è strutturata dalle attività dei bambini stessi; 3. di rendere esplicite le competenze sociali che i bambini e le bambine possiedono e che attivano nel loro vivere quotidiano, nei rapporti con coetanei e adulti, nei gruppi di coetanei e in famiglia e nei numerosi contesti nei quali agiscono. La sociologia dell'infanzia evidenzia, dunque, che i bambini sono competenti nell'assegnare significati al mondo e nella partecipazione attiva alle relazioni sociali.

L'attenzione per l'infanzia è dimostrata dalla ratifica dei documenti internazionali volti a tutelare i bambini e promuovere i loro diritti, a partire dalla Convenzione sui diritti dei bambini, approvata dalle Nazioni Unite nel 1989. La Convenzione riconosce ai bambini i diritti umani in quanto persone a tutti gli effetti e, a differenza delle precedenti dichiarazioni del 1924 e del 1959 nelle quali i diritti corrispondevano al dovere degli adulti di tutelarli e prendersi cura dei loro bisogni fondamentali, può essere considerata un documento innovativo perché attribuisce ai minori di 18 anni veri e propri diritti soggettivi, tra i quali spiccano i diritti di partecipazione, libertà e autonomia, il diritto ad essere ascoltati, alla libertà di espressione e all'informazione. (Dell'Antonio, 2001; Ronfani, in Belloni et al., 2016). La novità della Convenzione sui diritti di partecipazione mette al centro il rispetto per la persona e considera il bambino non soltanto meritevole di cura e protezione, ma gli attribuisce specifiche competenze personali, relazionali, affettive e sociali e il diritto di prendere parte attivamente alle scelte che lo riguardano (Belloni et al., 2016).

I diritti con i quali la Convenzione ONU cerca di rispondere alle richieste sociali di sostegno dei minori, sono riassumibili nella formula delle '3 P', cioè delle iniziali dei termini inglesi *protection, provision, participation*: 'Protection', diritto alla protezione familiare e professionale contro gli abusi, 'Provision', ovvero il diritto all'accesso alle risorse e ai servizi e 'Participation', il diritto a dare voce, esercitato sia individualmente che collettivamente (Belotti, 2010; Olagnero, 2016) In questo quadro, la prospettiva più innovativa è rappresentata dalla partecipazione, nella quale emerge l'obiettivo di dare ai bambini la possibilità di essere presenti nel sociale come soggetti capaci di far conoscere agli adulti la propria interpretazione del mondo, di esprimersi liberamente e di ottenere rispetto per le proprie opinioni.

Anche la pratica dell'ascolto, introdotta dalla Convenzione, è un elemento importante che evidenzia il nuovo tipo di attenzione diffuso nell'ambito della ricerca che, non si limita ad essere un enunciato, ma diventa un nuovo modo di guardare all'infanzia, prendendo in considerazione lo status di cittadinanza dei bambini, senza riferimento ai diritti di cittadinanza degli adulti (Moosa-Mitha, 2005).

Il diritto alla partecipazione porta con sé tutte le istanze che hanno a che fare con i processi decisionali che coinvolgono i bambini ed è al centro di una rinnovata attenzione anche da parte delle

istituzioni politiche che hanno affinato obiettivi e metodologie attraverso la pubblicazione di nuovi documenti (risoluzione del 2008 del Parlamento europeo che ha identificato nella promozione della partecipazione uno dei suoi assi strategici in tema di affermazione di diritti dell'infanzia; Commento generale del 2009 del Comitato ginevrino dell'Onu sui diritti dell'infanzia sul tema dell'ascolto dei bambini e della promozione della loro partecipazione alla vita sociale).

La partecipazione, in questo senso, è considerata un requisito indispensabile del diritto di cittadinanza perché i bambini possono esprimere il proprio punto di vista e prendere parte alle decisioni, confrontandosi con posizioni diverse e imparando quali sono i propri diritti e doveri, nel rispetto dei diritti e delle libertà degli altri (Bosisio, 2006). Sebbene l'enunciazione teorica di diritti universalmente riconosciuti ai bambini presente nella Convenzione sia stata un traguardo importante, molti sociologi ne denunciano una lenta e parziale attuazione (Bosisio, 2018a).

Gli studiosi dei diritti dei bambini si sono per lungo tempo confrontati con il dilemma di garantire la protezione da un lato e l'autonomia dall'altro: diritto ad essere protetti e diritto all'autonomia sono stati visti a lungo come antitetici. Mettere al centro il diritto di protezione, come nell'approccio dei 'Child protectionists', ha rafforzato l'immagine di un bambino incapace, fragile ed esposto al pericolo e per il quale l'adulto si adopera, attraverso misure di tutela e controllo; al contrario, focalizzare l'attenzione sul diritto di autonomia, come fanno i '*Child liberationists*', porta in luce un'immagine di bambino capace, libero, attivo in cui l'adulto si adopera a garanzia della sua autonoma espressione, attraverso interventi di ascolto, di promozione della partecipazione e della libertà individuale (Moosa- Mitha, 2005, p.378).

Affermare l'ideologia di protezione dell'infanzia amplifica la tendenza a separare le esperienze quotidiane dei bambini in tempi predefiniti e in spazi circoscritti organizzati e supervisionati dagli adulti (Belotti, 2009) e considera gli spazi collettivi come fonte di rischi e di pericoli crescenti, determinando una sempre più scarsa presenza pubblica dei bambini (Belloni, 2006; Hengst e Zeiher 2004; Satta,2020). Diversamente, interpretare i diritti di libertà dell'infanzia in termini di diritti alla partecipazione significa sostenere i bambini a prendere parte attivamente alla costruzione della società (Moosa- Mitha, 2005).

Una questione che si solleva è dunque la seguente: se il concetto di protezione richiama il diritto di tutela del bambino da parte dell'adulto e il concetto di autonomia implica il diritto di libertà e di emancipazione nei confronti dell'adulto, come favorire e garantire nella pratica l'esercizio di diritti individuali da parte dei bambini, che sono considerati solo potenzialmente e/o parzialmente liberi? (Baraldi et al., 2003; Bosisio, 2018a; Moosa-Mitha, 2005; Ruggiero, 2007).

Diritto a essere protetti e diritto all'autonomia sono stati visti come contrastanti fino all'introduzione dell'idea della partecipazione dei bambini e il relativo diritto di partecipazione (Moosa-Mitha,

2005). Quest'ultimo diritto è riuscito a conciliare la protezione con il coinvolgimento attivo e partecipativo dei bambini nella vita quotidiana perché riconosce all'infanzia un proprio spazio e gli attribuisce un ruolo importante nei processi decisionali (Baraldi, 2008a) senza che ciò comporti il rischio da un lato di abbandonarli alle loro decisioni e dall'altro di deresponsabilizzare gli adulti (Bosisio, 2018).

Un'altra questione relativa alle difficoltà attuative del concetto di partecipazione dei bambini riguarda l'esercizio al diritto di cittadinanza. Gli studi di Horgan et al., (2017) mettono in luce come la partecipazione a livello politico e sociale, a causa della sua dipendenza da meccanismi formali, seleziona alcuni bambini (per età, fascia sociale, per scuola di appartenenza) e sia raramente inclusiva, ma rappresentativa solo di esperienze di alcuni bambini.

Questo studio, mostra che gli spazi partecipativi definiti dalla politica non sempre sono in grado di adattarsi al mondo dei bambini, i quali appaiono insoddisfatti del limitato coinvolgimento scolastico dovuto ad un approccio tradizionale molto forte e dove le scelte sono ancora in larga parte imposte ai bambini.

I bambini hanno mostrato maggiore interesse verso modi meno gerarchici e più informali di esprimere la propria voce e, pur consapevoli delle opportunità partecipative formali (come, ad esempio, i consigli dei ragazzi), non tutti concordano che siano vantaggiosi perché non offrono una reale opportunità di espressione di opinioni. È, invece, interessante notare come i bambini si siano maggiormente soffermati sul loro coinvolgimento in una vasta gamma di attività doposcuola, giochi, sport e associazioni culturali.

I risultati di queste ricerche portano l'attenzione sul riconoscimento della partecipazione dei bambini nelle questioni relative alla vita di tutti i giorni (Cockburn, 2016; Horgan et al., 2017), come ad esempio il gioco (Larkins, 2019), la cura, l'educazione e nelle quali essi si mettono in scena come cittadini in relazione agli adulti e tra pari (Alanen, 2004; Moran-Ellis 2013); senza tenere conto anche di queste componenti, la visione di partecipazione dei bambini risulta ridotta (Horgan et. al 2017).

Anche Percy-Smith (2010, 2018) sostiene un approccio inclusivo alla partecipazione, concentrandosi sui bambini e sui loro contesti di vita, come la casa, la scuola, i quartieri, gli spazi pubblici, le associazioni, le organizzazioni, considerando che la loro partecipazione in questi ambiti è influenzata dalla composizione degli spazi stessi. In questo modo, anche le strutture, i contesti e le relazioni possono agire, limitando o espandendo la possibilità di scelta dei bambini.

## 2. Il significato della partecipazione dei bambini

La partecipazione dei bambini è oggi considerata un indicatore importante rispetto ai diritti di cittadinanza e implica che venga attribuita loro la competenza ad agire e la possibilità di farlo in situazioni pubbliche significative per la comunità.

La partecipazione assume forme molteplici e riguarda vari ambiti della vita quotidiana: la famiglia, le istituzioni, in modo particolare quelle scolastiche, il tempo libero, il territorio.

Il suo studio si fonda sul presupposto metodologico di rendere visibile l'esistenza di un mondo e di una cultura prodotti dall'infanzia che i bambini sono in grado di elaborare a partire dalla loro posizione all'interno di specifiche reti relazionali (Belotti, 2009, 2010; Corsaro, 2003).

Competenza e visibilità sono le parole chiave di una partecipazione sociale attiva che comporta interventi istituzionali realizzati *con e dai* bambini e non soltanto per loro (Baraldi 2008b, Edwards et al., 1995).

Quando si parla di partecipazione occorre considerare due tipologie di iniziative, che si svolgono in contesti diversi. Il primo contesto è quello pubblico (scuole, comunità, amministrazioni locali) e ha a che fare con la partecipazione dei bambini a sostegno dell'impegno pubblico, dell'assunzione di responsabilità e della solidarietà. Il secondo contesto di azione è legato agli spazi privati dei bambini (famiglia, amicizie, luoghi dedicati al tempo libero) e si riferisce alle scelte che essi fanno relativamente alle loro vite, realizzando i loro progetti (Bosisio e Olagnero, 2019; Thomas, 2007).

Matthews (2003) sostiene che la partecipazione è una componente essenziale di qualsiasi società democratica ed è orientata ad arricchire la qualità della vita, ad incoraggiare il benessere psico-sociale e l'inclusione. Sinclair (2004) mette in luce come la promozione della partecipazione dei bambini possa accrescere competenze e autostima, sostenere la rivendicazione dei loro diritti, l'adempimento delle responsabilità legali, il miglioramento dei servizi e dei processi decisionali, la promozione della democrazia e la tutela dell'infanzia.

Nonostante l'ambiguità e i limiti di attuazione dei diritti di partecipazione, essa è considerata essenziale ed è stata inclusa tra gli indicatori utilizzati a livello internazionale per rilevare il benessere dei bambini (Belloni et al., 2016). I diritti di partecipazione dei bambini, in senso lato, sono definiti nei termini delle molteplici relazioni che i bambini instaurano nel contesto storico-sociale specifico in cui vivono.

Questa prospettiva sottolinea l'interdipendenza tra la partecipazione dei bambini e i loro ambienti socioculturali e le realtà vissute (Kjorholt, 2007).

Alcuni sociologi sostengono l'importanza di restituire la città e i servizi ai bambini, risignificando la loro partecipazione attiva come risorsa efficace per affermare i loro diritti e promuovere cambiamento (Baraldi, 2008a; Matthews, 2003; Qvortrup 2004; Shier, 2001). In questo senso il diritto di

partecipazione si afferma come un percorso graduale che modifica i rapporti di potere tra bambini e adulti, sfida le strutture autoritarie e supporta la capacità dei più giovani di influenzare le famiglie, le comunità e le istituzioni attraverso processi che creano nuove relazioni tra le generazioni e promuovono il cambiamento.

Secondo Lansdown (2001) le pratiche di partecipazione riguardanti i bambini possono essere raggruppate in tre forme generali: 1. la consultazione 2. il coinvolgimento in politiche e pratiche che li riguardano 3. l'autotutela.

Il processo consultivo prevede che gli adulti interpellino i bambini per migliorare la legislazione, le politiche o i servizi, a partire dalle loro esperienze, opinioni e preoccupazioni.

Coinvolgere i bambini in pratiche partecipative significa, invece, chiamare in causa attivamente i bambini in progetti e ricerche e permettere loro di agire con una certa autonomia, una volta che il progetto è stato avviato.

Infine, l'autotutela è un processo che permette ai bambini di agire per affrontare i problemi che considerano importanti e consente loro di definire e realizzare i propri obiettivi e progetti in autonomia; in questo caso, il ruolo degli adulti è aiutare se ce n'è reale bisogno.

A questo proposito occorre distinguere tra azioni di semplice consultazione, ovvero contributi che cambiano la sequenza di eventi (Baraldi e Cokburn, 2018; Bosisio e Vincenti, 2018), dalla partecipazione vera e propria e rimarcare la differenza tra la possibilità da parte dei bambini di esprimere la loro opinione e quella di prendere parte al processo decisionale (Bosisio e Vincenti, 2018; Hill et al., 2004; Holland e O'Neill, 2006; Sinclair 2004).

In Italia, negli anni Novanta e inizi Duemila, si sono sviluppate soprattutto le pratiche orientate alla consultazione dei bambini nell'assunzione di decisioni e al loro coinvolgimento attraverso politiche mirate alla promozione di una partecipazione di tipo progettuale.

La partecipazione decisionale è una modalità che enfatizza l'importanza del coinvolgimento dei bambini nella costruzione di norme per la collettività nella quale vivono, ed è riferita all'azione visibile attraverso la quale essi danno il loro contributo nelle scelte comunitarie, aderendo ad iniziative come i consigli dei bambini e dei ragazzi, le consulte giovanili, i forum di discussione. Un esempio è stato quello proposto a Fano, nelle Marche, con la Città dei Bambini, dove i bambini eletti a scuola diventano portavoce, presso l'amministrazione locale, di istanze e richieste in un rapporto di corresponsabilità con le istituzioni (Baraldi et al., 2003; Baraldi 2008a). La partecipazione progettuale, invece, utilizza principalmente i laboratori come spazi fisici e di aggregazione, ponendo l'attenzione alla valorizzazione delle competenze dei bambini, capaci di realizzare un cambiamento efficace della società e di influire sul loro ambiente di vita (Baraldi, 2008a), attraverso azioni visibili

con le quali prendono parte a progetti che hanno una valenza collettiva (come, ad esempio, interventi urbanistici e architettonici).

In entrambe le modalità, sia quella decisionale, sia quella progettuale, promuovere la partecipazione dei bambini significa valorizzare le loro capacità e competenze nel contribuire alle scelte che riguardano i loro modi di vita, le comunità locali in cui vivono, e più in generale la società (Baraldi, 2008a; Baraldi e Cockburn, 2018; Belotti, 2010).

Per misurare la promozione della partecipazione nella relazione tra adulti e bambini, sono state prodotte alcune scale (Matthews, 2003; Shier, 2001; Sinclair, 2004) che prevedono una suddivisione per livelli di partecipazione dai gradini più bassi, relativi all'ascolto dei bambini, fino ai gradini superiori che propongono una condivisione di potere e responsabilità decisionale insieme agli adulti. Shier (2001) individua una scala con cinque livelli diversi di promozione della partecipazione attiva che possono essere riassunti, dal più semplice al più complesso grado di coinvolgimento, in questo modo: 1. ascolto attivo; 2. sostegno dell'autoespressione dei bambini; 3. presa in carico delle loro attese; 4. coinvolgimento nei processi decisionali; 5. condivisione di potere e di responsabilità nelle decisioni (empowerment).

Matthews (2003) osserva quattro livelli crescenti nella promozione della partecipazione: 1. il dialogo, attraverso il quale il bambino viene ascoltato e consultato; 2. lo sviluppo, che prevede il lavoro a favore dei bambini; 3. la partecipazione, che consiste nel lavoro dei bambini nel contesto in cui sono inseriti; 4. l'integrazione dell'attività dei bambini con la comunità.

Sinclair (2004), invece, indica il grado di promozione della partecipazione attiva, osservabile attraverso l'impegno, il tipo di decisioni, le forme di interazione e quelle di dialogo.

La partecipazione sociale dei bambini, quindi, cresce man mano che i livelli salgono e gli adulti progressivamente lasciano spazio, contribuendo a spostare l'equilibrio di potere (Thomas, 2007).

I livelli più alti delle scale sono, in generale, quelli più difficili da raggiungere perché, nonostante le teorie e le azioni di promozione della partecipazione, i principali ostacoli alla sua piena realizzazione riguardano la percezione che gli adulti hanno dei bambini, ai quali vengono riconosciute limitate capacità, e l'interesse a mantenere immutato il posizionamento dominante nei loro confronti (Baraldi, 2008a; Bosisio e Vincenti, 2018; Hill, 2004).

Negli ultimi anni si è anche assistito ad una crescente attenzione negli studi e nelle ricerche allo sviluppo di metodi innovativi per coinvolgere i bambini nei processi di ricerca (Baraldi, 2021; Bjerke, 2011; Horgan, 2017; Kirby, 2020; Valentine, 2011).

Uno studio di Kjørholt (2002) mette in luce come la partecipazione dei bambini nei diversi contesti internazionali sia legittimata da una varietà di metodologie e interventi: alcuni ricercatori affermano che essa contribuisce allo sviluppo positivo dell'individuo e all'accrescimento delle competenze e del

sensu di responsabilità, mentre altri ne evidenziano l'importanza per la società nel suo complesso, sottolineando come i bambini siano risorse preziose per lo sviluppo di un mondo migliore. Per molti la partecipazione dei bambini costituisce uno spazio importante per lo sviluppo della democrazia, in quanto rappresenta l'estensione dei diritti civili a un grande gruppo che fino a poco tempo fa ne era stato privato. Questi studi sottolineano che le attività partecipative dei bambini sembrano essere collegate in misura considerevole con il desiderio di preservare le comunità locali e mostrano come esse concorrano a creare il sentimento di appartenenza e a tutelare il rispetto dei diritti dell'infanzia. Nonostante numerose ricerche ne attestino l'importanza, lo studio di Kjørholt (2002) sottolinea i limiti ed i vincoli ancora oggi imposti alla partecipazione dell'infanzia e la tendenza da parte degli adulti di manipolare la partecipazione piuttosto che lasciare ai bambini la reale possibilità di influire sul contesto in cui vivono, strumentalizzando la loro voce per interessi personali.

Le ricerche indicano che la metodologia di intervento più diffusa rimane ancora quella di tipo educativo, con una spiccata predominanza gerarchica da parte degli adulti e la conseguente asimmetria di ruoli tra adulti e bambini (Baraldi, 2021; Percy-Smith, 2018; Thomas, 2007).

Molto spesso, la promozione della partecipazione non è considerata positiva di per sé, ma viene osservata in relazione ai cambiamenti visibili generati negli spazi pubblici e sociali; inoltre, i bambini sono ancora raramente coinvolti sia nelle fasi preliminari della progettazione che in quelle conclusive di realizzazione dei progetti, che rimangono prevalentemente appannaggio degli adulti.

Affinché i progetti volti a promuovere la partecipazione dei bambini abbiano successo, occorre considerare alcuni aspetti fondamentali nella loro attuazione.

All'interno di questi progetti partecipativi, è essenziale affrontare argomenti interessanti per i bambini e concretizzare iniziative importanti per la città, fare in modo che ci sia un nesso tra le attività scelte e l'esperienza quotidiana dei partecipanti, condividere con loro informazioni e mettere a disposizione risorse e tempi sufficienti per realizzarle (Baraldi, 2008a).

Attraverso la promozione della partecipazione, si incoraggiano i bambini e le bambine ad esprimere idee e opinioni, a partecipare alle decisioni e si rendono visibili le loro iniziative autonome, quindi la loro agency (Holland e O'Neill, 2006).

### **3. L'agency dei bambini**

Quello di agency è un concetto importante nelle ricerche che si occupano di osservare e comprendere le azioni dei bambini.

Tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta, il sociologo Anthony Giddens fu il primo a diffondere l'uso del termine agency (Baraldi, 2022a). Le sue ricerche mirano a spiegare la relazione

tra azione individuale e strutture sociali e non vi è distinzione tra azione e agency: i termini “attore umano” e “agente umano” sono utilizzati come sinonimi.

Gli attori umani sono considerati agenti perché attraverso la loro riflessività sono in grado di ponderare le proprie azioni e pertanto l’agency si riferisce, non tanto all’intenzione di fare, ma al fare vero e proprio, alla capacità di agire che caratterizza la condizione umana.

Questo approccio teorico concepisce l’agency dei bambini come “simple agency” (Baraldi e Cokburn, 2018; Baraldi 2022a; Bosisio e Vincenti, 2018), ovvero una forma di agency limitata che si sviluppa nel tempo verso una agency completa (quella degli adulti).

La definizione dei due termini, attori e agenti, è diversa: il bambino come attore sociale assegna significati al mondo (Corsaro, 2003) e il bambino come agente partecipa all’interazione sociale contribuendo alla costruzione della società insieme agli adulti (Baraldi, 2022a).

In modo più specifico, l’agency fa riferimento alla capacità da parte del bambino di agire in modo autonomo (James e James, 2008), di manifestare una scelta tra diverse possibilità in un determinato sistema di comunicazione e di contribuire al cambiamento sociale (Baraldi 2014a, 2022a).

In questa prospettiva l’agency mette in luce il significato del bambino come persona, che ha opzioni e responsabilità di azione e che dimostra competenze e capacità di produrre conoscenza (Corsaro, 2003; Valentine, 2011).

Le teorie che sostengono questo approccio considerano i bambini competenti fin dalla nascita (Malaguzzi in Edwards et al., 1995), in grado di assegnare significati al mondo e pertanto capaci di agire e di influire sul proprio ambiente di vita, condividendo le decisioni con gli adulti (Shier, 2001; Sinclair, 2004) e contribuendo alla costruzione del contesto sociale nel quale sono inseriti (Clark e Percy-Smith, 2006; Hill et al, 2004). L’agency evidenzia le aspettative dei bambini per quanto concerne la loro vita, mettendo in luce le competenze sociali che consistono nella possibilità di condizionare le azioni dei loro interlocutori, dando inizio ad un’interazione oppure reagendo alle loro azioni.

Questa osservazione ha portato gli studiosi a ridefinire la struttura sociale come più aperta alle interazioni dinamiche e alle influenze dei bambini come agenti sociali (Moran-Ellis, 2013) e a considerare la loro agency vincolata da un ordine generazionale, anche se dinamico, in grado di promuovere un cambiamento sociale (Baraldi, 2008a, 2014a, 2022a, 2023; Bjerke, 2011; Percy-Smith, 2010), all’interno delle relazioni tra generazioni (Larkins 2019, Moosa-Mitha 2005, Valentine 2011).

Alanen definisce l’ordine generazionale come:

un insieme complesso di processi (relazioni) grazie ai quali alcune persone diventano (o sono “costruiti” come) “bambini”, mentre altre persone diventano (o sono “costruite” come) adulti. “Costruzione” è lavoro, prestazione e implica l’essere attivi, in questo caso sia di bambini che di adulti. [...] Da un punto di vista strutturale si può intendere “costruzione” come un processo sociale, pratico e materiale” (Alanen 2004, p. 72).

L’ordine generazionale può, dunque, essere inteso come una rete strutturata di relazioni tra adulti e bambini, che si posizionano e agiscono all’interno delle interazioni in cui si determinano i rapporti di potere tra di loro (Alanen, 2009).

La possibilità di partecipare e la posizione sociale dei bambini sono determinate dalla struttura di rapporti gerarchici tra generazioni. Attraverso le relazioni tra categorie, i bambini, a partire dalle loro competenze e capacità, ridefiniscono ogni volta la loro possibilità di agire (Baraldi 2008a, 2019b, 2022a; Bjerke, 2011).

Queste forme di relazione tra le generazioni (o strutture generazionali) si costruiscono, si ricostruiscono e si trasformano nel tempo attraverso le interazioni quotidiane tra le persone, nei luoghi privati, culturali e territoriali in cui si attuano e nelle diverse forme organizzative della vita privata e pubblica, che può variare in base al periodo storico, alla cultura, al paese, alla famiglia nella quale si svolgono, assegnando un posto sia a bambini, sia ad adulti (Belotti, 2010; Sgritta, 2004).

La possibilità che i bambini hanno di influire e gestire ciò che accade nella vita quotidiana dipende anche dai poteri a loro assegnati da questa distribuzione di ruoli (Alanen, 2004). L’ordine generazionale presuppone l’esercizio del potere nei rapporti adulto e bambino, che costringe i bambini ad agire “all’interno dei vincoli sociali, morali, politici ed economici della società” (James e James, 2008 p. 11) e che rende possibile oppure nega loro la possibilità di esercitare l’agency.

La capacità dei bambini di agire in modo autonomo e quindi non determinato né diretto dall’azione degli adulti, dipende dalla distribuzione dell’autorità epistemica nelle relazioni sociali nei quali essi sono coinvolti (Baraldi 2019b) ed è vincolata da queste (James e James, 2008).

Per questa ragione, nel riflettere sull’autonomia e sulle forme partecipative, è importante fornire prima un approccio relazionale alla partecipazione dei bambini, riconoscendo i ruoli e posizionamenti di bambini e adulti (Wyness, 2013).

I bambini possono affermare l’agency “*by actively using their resources and abilities in their relations with others in both positive and negative ways*” (Bjerke 2011, p. 94).

I vincoli relazionali possono offrire opportunità, ma anche limitare l’agency, mettendo in luce la tensione tra l’autonomia dei bambini e la loro dipendenza dai vincoli (Baraldi, 2022a).

La differenza tra partecipazione e agency risiede proprio in questo: mentre la partecipazione può avvenire in qualsiasi momento nella comunicazione, con conseguenze prevedibili, l’agency dei

bambini per essere promossa ha bisogno di opportunità specifiche promosse dalle azioni degli adulti, che sostengano le decisioni e i contributi dei bambini (Baraldi et al., 2021a).

Occorre, pertanto, osservare le condizioni nelle quali si realizza l'agency nella vita quotidiana del bambino e cogliere la differenziazione delle forme di comunicazione, determinata dal fatto che l'interazione si inserisce in contesti storici e culturali differenti (per norme, orientamenti valoriali, presupposti culturali), nei quali la persona riveste ruoli diversi, ha possibilità diverse di espressione personale e diverse forme di aspettative per quanto concerne il risultato della comunicazione e che offrono possibilità diverse di agire e di fare esperienza (Baraldi, 2008a). Per questo si può affermare che i bambini sono *“socialmente competenti in contesti sociali diversi e in modi differenziati”* (Baraldi, 2008a p. 64).

In generale, è possibile affermare che tutte le azioni dei bambini influenzano la produzione di sequenze di azioni, anche le interazioni con gli adulti, sia quando confermano e accettano lo stato epistemico più elevato e la loro autorità o quando rifiutano di allinearsi, innescando conseguenze imprevedibili nell'orientamento del sistema di comunicazione (Baraldi, 2022a). L'agency dei bambini è prodotta nei sistemi di comunicazione quando le loro condizioni strutturali incoraggiano e sostengono le azioni imprevedibili dei bambini (Percy-Smith, 2018); pertanto, le azioni imprevedibili dei bambini devono essere accettate e sostenute attraverso le azioni degli altri partecipanti. L'imprevedibilità è una caratteristica che mostra l'agency dei bambini e contribuisce a cambiare le strutture dei sistemi di comunicazione e le narrazioni che essi producono (Baraldi, 2022a; Baraldi e Cockburn 2018; Van Langenhove e Harré 1999).

L'agency, nel sistema di comunicazione si basa sul posizionamento dei bambini come persone e si manifesta nell'espressione dei loro punti di vista personali, di esperienze ed emozioni. Questa possibilità di espressione mostra i diritti e le responsabilità dei bambini nella produzione della conoscenza. I diritti, infatti, vengono associati alla responsabilità che si connota come un aspetto rilevante nella manifestazione di agency: affermare responsabilità personali è mostrare la propria agency. Quando la responsabilità personale è socialmente costruita, le aspettative normative dei doveri non sono più necessarie e questo migliora lo status epistemico e l'autonomia dei bambini (Baraldi, 2020).

L'agency è, quindi, un fattore chiave nella promozione dell'autonomia dei bambini, perché evidenzia le loro competenze di scelta e di intervento all'interno del contesto in cui sono inseriti e la capacità di creare nuovi significati a partire dall'esperienza.

## 4. L'agency dei bambini nel sistema educativo

### 4.1 I limiti dell'educazione

La sociologia dell'infanzia è generalmente molto critica in merito alle esperienze educative dei bambini, in particolar modo alla possibilità che il sistema educativo possa promuovere la loro agency (Baraldi 2008a, 2021a, 2022b; James e James, 2004; Wyness, 2016). L'interazione educativa si svolge in tutti quei luoghi nei quali si esplicitano proposte formative per i bambini. L'attenzione degli studiosi, però, è prevalentemente rivolta all'educazione nei contesti scolastici (Baraldi, 2008a).

L'educazione rappresenta l'ambito per eccellenza nel quale gli adulti esercitano il loro controllo sull'infanzia e dove il prevalere di approcci tradizionali legati alla rappresentazione del bambino come essere incompleto, determina un atteggiamento formativo attraverso il quale deve crescere in modo adeguato ai bisogni della società.

I limiti del sostegno dell'agency dei bambini possono essere spiegati dalla funzione dell'educazione, che ha lo scopo di trasformare intenzionalmente il sistema psichico di un individuo in persona (Baraldi 2022a).

Nel sistema educativo i bambini non vengono trattati come persone in grado di agire autonomamente, perché le loro competenze non sono definite adeguate e la capacità del loro pensiero individuale viene ridotta a capacità di apprendimento guidata dal sistema. Questo implica che i bambini, solo attraverso l'educazione da parte degli adulti, possano diventare persone migliori e progressivamente capaci di agire adeguatamente.

Il rapporto tra alunno e docente si basa soprattutto sul carattere trasmissivo e nozionistico: la narrazione nella visione 'depositaria' dell'educazione, scrive Paulo Freire (1971, p. 81), "*comporta un soggetto (colui che narra) e degli oggetti pazienti che ascoltano (gli educandi) [...] il sapere è una elargizione di coloro che si giudicano sapienti, agli altri che essi giudicano ignoranti*".

Gli adulti considerano i bambini solo in parte competenti e le forme partecipative sono asimmetriche, ovvero basate sulla gerarchia dei ruoli tra insegnanti e alunni: l'insegnante trasmette la conoscenza e valuta la prestazione dello studente, mentre lo studente riceve conoscenza e deve dimostrare di averla appresa (Baraldi e Iervese, 2010; Baraldi, 2014b; Caronia, 2021). Questo tipo di interazione, che è un monologo educativo, è stata considerata l'organizzazione di base delle interazioni in classe ed è stata a lungo studiata e formulata come una sequenza in tre turni (IRE): 1) *initiation*, ovvero avvio dell'interazione da parte dell'insegnante, generalmente con una domanda; 2) *replay*, replica dello studente all'iniziativa dell'insegnante, con risposta alla domanda; 3) *evaluation*, feedback da parte dell'insegnante che chiude l'interazione con una valutazione (Caronia, 2021; Fele e Paoletti, 2003; Margutti, 2007; Selleri, 2016).

Questa struttura di interazione riflette la cultura educativa presente nelle classi scolastiche e si riproduce in modo regolare grazie anche all'asimmetria comunicativa e alle aspettative cognitive dell'insegnante.

Il monologo è riconoscibile nell'interazione, perché basato su azioni comunicative ricorrenti come: 1. il controllo della partecipazione; 2. la difesa della propria opinione; 3. l'imposizione della propria prospettiva fatta valere come migliore; 4. le lunghe spiegazioni; 5. le istruzioni dettagliate sul come agire; 6. le direttive sotto forma di comandi; 7. le valutazioni tra ciò che è corretto e ciò che non lo è; 8. i giudizi critici che non tengono conto del punto di vista degli individui. Queste azioni producono la differenza gerarchica dei ruoli e l'irrelevanza della persona (Baraldi, 2022a). Nel monologo, la gerarchia è determinata dal fatto che il turno iniziale e finale spettano all'insegnante e che le domande sono formulate per verificare l'esattezza della risposta (Baraldi, 2008a).

La cultura scolastica tradizionale ha prestato attenzione quasi esclusivamente al processo di apprendimento/insegnamento basandosi su prestazioni di ruolo asimmetriche tra chi insegna e chi apprende e su aspettative prevalentemente di tipo cognitivo, relative al cambiamento che lo studente deve dimostrare. In questo processo, la valutazione è lo strumento che consente di verificare il successo delle aspettative cognitive o il loro mancato raggiungimento, che indica il fallimento della formazione. Su queste basi l'asimmetria risulta chiara, perché l'azione dell'insegnante manifesta l'intenzione di modificare l'esperienza dello studente e l'azione dello studente manifesta l'intenzione di adeguarsi o meno alle intenzioni dell'insegnante; questa tipologia di struttura comunicativa fa sì che lo studente non contribuisca ad apportare i propri contributi personali (Baraldi, 2007; Freire, 1971; James & James, 2004).

Questa trasformazione riduce il quadro dell'imprevedibilità delle azioni individuali degli studenti, perché le aspettative cognitive attese orientano e diminuiscono la complessità dei modi di pensare del bambino affinché il suo agire diventi affidabile. L'imprevedibilità generalmente è temuta all'interno dei contesti educativi, che si preoccupano principalmente di creare un orientamento di pensiero anziché la promozione della partecipazione come espressione del sé (Amadasi e Baraldi, 2022). Sulla base di questa struttura comunicativa, i contributi personali degli studenti vengono messi a tacere a favore del sostegno del ruolo che essi ricoprono e che può manifestare solo motivazione o demotivazione, impegno o disinteresse, raggiungimento di maggiori o minori competenze (Baraldi, 2008a).

La comunicazione educativa si basa sulla struttura gerarchica dello status epistemico (Heritage e Raymond, 2012), che definisce il diverso grado di accesso autonomo alla conoscenza di adulti e bambini, e dell'autorità epistemica (Heritage e Clayman, 2010), specificando i diversi diritti e responsabilità di adulti e bambini nella produzione di conoscenza (Baraldi, 2014b). Le strutture

asimmetriche sono basate sulla distribuzione non equa dei diritti e delle responsabilità nella struttura di conoscenza, cioè la distribuzione dello status epistemico e dell'autorità epistemica. Lo status epistemico è il livello di conoscenza attribuito ad un ruolo, mentre l'autorità epistemica è l'attribuzione a un ruolo del diritto e della responsabilità di accesso alla produzione della conoscenza (Baraldi, 2022a).

#### **4.2. Dialogo e agency**

Sotto la pressione di nuovi approcci pedagogici, l'istruzione ha progressivamente incluso metodi per sostenere l'azione dei bambini ed è stata ipotizzata la necessità di un cambiamento nell'intervento educativo che, abbandonando le azioni basate sull'autorità del ruolo e assumendo una prospettiva centrata sulla persona (Gordon, 1991), sia più orientato ai bisogni e agli interessi dei bambini e progetti forme di insegnamento di tipo dialogico (Mercer – Littleton in Baraldi, 2022a).

La prospettiva centrata sulla persona propone di: (a) prestare attenzione alla persona più che allo studente, attenuando la prestazione di ruolo; (b) sostituire la valutazione dei docenti con l'autovalutazione mitigando il controllo dell'insegnante; (c) facilitare la partecipazione degli studenti, ridimensionando la gerarchia dei ruoli (Rogers, 1969). L'approccio centrato sulla persona dovrebbe produrre un insegnamento efficace (Gordon, 1991) per promuovere la democrazia nelle classi scolastiche e i diritti degli studenti di partecipare attivamente alla propria formazione e alla propria valutazione.

Nell'insegnamento di tipo dialogico i docenti lasciano spazio ai bambini, incoraggiandoli a prendere la parola per manifestare idee, esperienze, emozioni e punti di vista personali.

Quando si parla di dialogo all'interno di una classe scolastica, si intende la produzione di una *forma particolare di comunicazione* che fonda la sua piena realizzazione su presupposti ineludibili: 1) la distribuzione equa della partecipazione attiva alle interazioni (equità); 2) l'attenzione e la sensibilità nei confronti dell'interlocutore (empatia); 3) la promozione di una varietà di prospettive intese come arricchimento della comunicazione (empowerment) (Baraldi, 2020).

La distribuzione equa prevede che a parlare non sia sempre lo stesso partecipante e che non si verifichi una prevalenza di turni da parte dello stesso interlocutore (Graham e Fitzgerald, 2010); è importante che tutti i partecipanti all'interazione prendano la parola e diano il loro contributo alla produzione di narrazioni.

Per ascolto attivo si intende un atteggiamento interessato e partecipe nei confronti dell'interlocutore, parte di una forma di comunicazione empatica centrata sulla persona.

Infine, col termine empowerment ci si riferisce all'accrescimento delle possibilità di partecipare da parte dei bambini nella comunicazione.

Nelle interazioni, il dialogo consente all'adulto di ascoltare e di interpellare il bambino, assicurandogli che le sue idee saranno prese sul serio (Matthews,2003). L'insegnamento dialogico attribuisce ai bambini la costruzione autonoma della conoscenza e si caratterizza per l'ascolto, l'apertura all'altro, la tolleranza, la fiducia, la reciprocità, l'empatia, la valorizzazione dei diversi punti di vista e delle narrazioni personali dei bambini, offrendo loro la possibilità di esplorare possibili scelte (Baraldi, 2019b).

Diversi studi (Baraldi, 2022a) mettono in luce le più significative azioni dialogiche, con le quali i docenti possono sostenere l'autoespressione degli alunni, accrescere la fiducia in loro stessi e nelle proprie possibilità di divenire ciò che sono e coinvolgerli nei processi decisionali e nell'assunzione di potere e responsabilità (Maoz, 2001; Shier, 2001; Wyness, 2013).

Promuovere l'agency nelle classi scolastiche significa permettere ai bambini di partecipare ai processi della produzione della conoscenza, considerandoli attivi e competenti (Baraldi 2021, 2022a; Percy Smith, 2018; Thomas, 2007).

In un contesto scolastico tradizionale, le gerarchie di ruolo tra insegnanti e studenti rendono impossibile la promozione dell'agency. L'agency può manifestarsi soltanto quando è possibile scegliere le azioni e influenzare pertanto il sistema di comunicazione attraverso questa scelta. Al contrario, non è possibile parlare di agency in presenza di forme scelta minime o inesistenti.

“In una classe scolastica”, afferma Baraldi (2014a p. 26) *“l'agency degli studenti può realizzarsi soltanto se è sostenuta dagli insegnanti”* che, in questa nuova prospettiva, sono chiamati a valorizzare le espressioni personali di idee, esperienze, emozioni in un'ottica di accoglienza e non di valutazione. Per garantire la manifestazione di agency degli studenti, gli insegnanti dovrebbero: 1) rinunciare al ruolo di esperti che possiedono sempre risposte, per aprirsi al contributo dei bambini (Blanchet-Cohen – Rainbow, 2006 e Holdsworth 2005 in Baraldi 2024a); 2) non limitarsi a consultare i bambini e attivare interventi *per* i bambini, ma promuovere i contributi *dei* bambini (Matthews, 2003); 3) non limitarsi ad ascoltare i bambini e sostenere le loro espressioni, ma farsi carico delle loro prospettive, coinvolgerli in processi decisionali e condividere con loro le responsabilità nelle decisioni (Shier, 2001).

Anche diversi studi in psicopedagogia hanno indicato metodi e proposte orientate al posizionamento degli adulti come più flessibili e aperti, in ascolto dei bambini, delle loro competenze e della loro unicità (Buscaglia, 1984; Edwards et al.1985; Freire, 1971; Gardner, 2006; Milani, 1967; Rogers 1969).

In Italia gli approcci alla promozione di agency hanno incoraggiato iniziative e sostenuto sperimentazioni scolastiche volte ad aumentare lo spazio decisionale dei bambini e la loro possibilità di condividere scelte con gli adulti.

Un esempio è rappresentato dall'esperienza dei nidi e delle scuole dell'infanzia del Comune di Reggio Emilia, diventate famose in tutto il mondo per la metodologia adottata, che riconosce l'agency e che partendo dall'ascolto attivo dei bambini e dal riconoscimento delle loro competenze, abbandona le pratiche del monologo educativo, per mettere l'accento sul concetto di partecipazione (Rinaldi, 2009). La conoscenza è intesa come *“un processo di auto e socio-costruzione, un atto di vera e propria co-costruzione”* (Rinaldi in Edwards et al., 1995, p. 122) e l'educazione considera i bambini come capaci di *“costruire oggetti, fantasie, immagini, pensieri, conoscenze, se solo si permette agli occhi, alle mani, al linguaggio, alla mente di lavorare”* (Malaguzzi in Edwards et al., 1995, p. 13) per garantire loro la possibilità di *“dare forma all'esperienza”* (Malaguzzi in Edwards et al., 1995 p. 89).

Un altro esempio è proposto dall'associazione di insegnanti di Genova, *Il Moltiplicatore*, che ha ideato una pratica dialogica definita Metodologia della Narrazione e della Riflessione (MNR) (Baraldi 2014a, Randazzo et al, 2020).

Il progetto europeo denominato SHARMED (Shared Memories and Dialogues), che ha coinvolto bambini tra gli 8 e i 13 anni appartenenti a 48 classi in 20 scuole di tre diversi stati, ha mostrato che l'utilizzo di metodi innovativi e quello di materiali creativi, possono favorire l'espressione personale e la produzione dell'agency dei bambini (Baraldi, 2022b; Baraldi et al., 2021a). La ricerca ha messo in luce come l'impiego di particolari forme di facilitazione dell'agency dei bambini e l'uso di materiali in larga parte visivi (come ad esempio le fotografie), siano elementi efficaci di promozione dell'autonomia, di miglioramento di conoscenze e competenze, di dialogo ed espressione da parte dei bambini, di empatia, di confronto costruttivo con i compagni e aumento progressivo dell'agency (Iervese, 2021).

L'analisi psico-sociale ha indagato a fondo gli esiti dell'attività creativa in relazione al contesto in cui viene realizzata e si è occupata di studiare le esperienze di diffusione dell'innovazione che, evidenziando l'interazione tra la ripetizione e l'introduzione del nuovo all'interno della vita quotidiana, producono un cambiamento (Gardner, 2019).

Savonardo (2004) afferma che la creatività dipende essenzialmente dall'incontro tra il tipo di intelligenza individuale prevalente e le condizioni culturali e sociali che permettono il suo manifestarsi e si esprime quando si raggiunge un alto grado di competenza in un settore e si è in grado di elaborare soluzioni nuove. Secondo i teorici del costruttivismo, per sviluppare il pensiero creativo occorre un'attiva partecipazione al processo di sviluppo; la nozione di creatività riguarda infatti azioni trasformative, innovative e associative che possono essere indirizzate sia verso la realtà esterna, sia nella direzione della realtà intima delle persone, apportando un cambiamento (Cinque, 2010). La creatività è stata considerata dagli studiosi non solo una preziosa risorsa a cui attingere nelle diverse occasioni della vita, ma anche una potenzialità che può avere ripercussioni sulla partecipazione e

essere sviluppata al fine di migliorare la società, promuovere il bene comune, una cittadinanza attiva e responsabile e il dialogo (Rossi, 2009).

## **5. Agency dei bambini e media digitali**

Il pensiero creativo può rappresentare uno strumento per sfruttare al meglio le potenzialità che il digitale offre nella promozione dell'agency dei bambini e della loro partecipazione attiva al contesto educativo.

La 'partecipazione digitale' può essere definita come una forma di partecipazione emergente che si svolge principalmente online, implica l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), dei social media e di altri strumenti digitali per consentire ai più giovani di influenzare e impegnarsi nella vita politica e civica (Şerban e Demet Lüküslü, 2024).

Con media digitali, Arvidsson e Delfanti (2016) intendono tutti gli strumenti tecnologici di comunicazione (computer, telefoni cellulari, tablet, console per videogiochi) ma anche piattaforme, social media e reti, che hanno affiancato e poi integrato i mass media tradizionali (giornali, radio, televisione) e che hanno la caratteristica specifica di diffondere informazione digitale.

Ripercorrendo a grandi linee le fasi della progressiva diffusione dei media digitali nella società e di come essi abbiano cambiato il modo di agire e di comunicare delle persone, si evidenziano alcuni passaggi significativi. Negli anni compresi tra il 1985 (data in cui avviene la diffusione dei computer e soprattutto dei primi sistemi che prevedono un'interfaccia grafica, ovvero l'interazione tra l'uomo e la macchina) e il 1996, data che segna l'inizio della rivoluzione di Internet, si diffonde la cultura del web (Stella, 2018). Nei primi anni Novanta comincia la fase della storia di Internet definita web 1.0 (o web statico), che offre la possibilità di navigare in rete tramite motori di ricerca e di accedere a siti e portali che consentono di visualizzare documenti ma senza alcuna forma di interazione. Alla soglia del nuovo millennio una svolta nell'ambito dei processi culturali e comunicativi viene definita da Tim O'Reilly 'la rivoluzione del web 2.0', per mettere in evidenza il passaggio da un web 'statico', basato su una comunicazione unidirezionale, ad un web 'dinamico' che consente un elevato livello di interazione tra siti e utenti oppure tra utenti stessi (Capecchi, 2015).

La rivoluzione è rappresentata da un web collaborativo e partecipativo e dalla rete di contenuti generati dagli utenti attraverso forme di co-produzione di conoscenza, di partecipazione alla vita sociale, di organizzazione collettiva sulla base di interessi sociali. Si diffondono così processi di comunicazione orizzontali, tra pari, e 'dal basso' che modificano e potenzialmente sovvertono i processi di comunicazione basati su contenuti indirizzati all'audience confezionati 'dall'alto' (2015 p. 224). Si afferma un nuovo modo di comunicare, che vede le persone direttamente coinvolte sia nell'interpretazione dei contenuti che nella rielaborazione creativa degli stessi (Castells, 2009;

Jenkins et al., 2010). La rete consente una maggiore autonomia sia per quanto riguarda la scelta dei materiali sia per la possibilità di interpretarli in maniera collettiva e interattiva assegnando loro nuovi significati (Capecchi, 2015).

Arvidsson e Delfanti (2016) sostengono che alcuni approcci hanno analizzato la tecnologia come un fattore esogeno, ovvero come una forza esterna che si sviluppa indipendentemente dai fenomeni sociali. Un'altra prospettiva, definita come determinismo tecnologico, studia i media digitali come indipendenti dalla società, in grado di determinarne lo sviluppo ed il modo in cui gli individui interagiscono tra di loro. Una posizione di questo tipo è quella dello studioso Marshall McLuhan (1967), che negli anni Sessanta scriveva "*Il medium è il messaggio*", ovvero il medium ha un impatto determinante sulla società ed è dominante rispetto al contenuto della comunicazione che veicola. Una visione diversa è quella relativa alla costruzione sociale delle tecnologie, in base alla quale la struttura e il successo di una tecnologia dipendono dai bisogni, dai valori e dalla forza del gruppo sociale che la promuove. Questo indica che le tecnologie non sono un elemento esogeno, ma sono strettamente dipendenti dai processi sociali nei quali sono inserite le persone che le sviluppano (Arvidsson e Delfanti, 2016). In questa versione le persone partecipano attivamente all'evoluzione delle tecnologie e viene riconosciuto il loro ruolo attivo d'uso. Chi utilizza i media digitali può farlo in modo non previsto da chi li ha progettati, oppure persone e gruppi differenti possono usare la stessa tecnologia in forme e per scopi diversi. Infine, alcune teorie si rifanno al concetto di coproduzione di tecnologia e società, in riferimento al legame di interdipendenza tra le due componenti: non è la società a definire le tecnologie e non sono le tecnologie a modellare la società, ma piuttosto società e tecnologie si influenzano e modificano reciprocamente in un processo in cui i cambiamenti dell'una producono le altre e viceversa (Arvidsson e Delfanti, 2016; Biscaldi e Matera, 2019). Lievrouw e Livingstone (2007), sottolineando che la novità di questi media consiste nella loro tendenza al modellamento da parte di chi ne fa uso: essi non solo influenzano le relazioni sociali, ma sono anche sottoposti a processi di appropriazione, e adattamento da parte di chi li utilizza. Miller et al. (2016), in un'ampia indagine relativa all'uso dei social media in diversi paesi del mondo, evidenzia come essi siano innestati nell'ambiente sociale e da esso si alimentano e prendono forma.

Se da un lato la digitalizzazione può essere percepita in termini di apertura a nuove opportunità per comunicare ed entrare in relazione con gli altri (Şerban e Demet Lüküslü, 2024), dall'altro occorre riconoscere anche i suoi punti deboli, rappresentati sia da un eccesso d'uso (etichettato come 'clicktivism' o 'slacktivism'), sia, all'estremo opposto, dal 'digital divide', ossia all'emarginazione di coloro che restano tagliati fuori dalla sfera della partecipazione perché non hanno accesso alle infrastrutture o non sono in possesso di competenze digitali sufficienti (Bentivegna, 2009).

I social e tutte le interazioni che vi si realizzano sono parte della vita complessiva delle persone, non un ambito a parte e separato rispetto alle conversazioni faccia a faccia, e dovrebbero essere considerati come un luogo dove molti trascorrono parte delle proprie vite.

Negli ultimi anni, l'ampia diffusione dell'uso del digitale, che ha subito un'ulteriore accelerazione a seguito della pandemia di Covid-19, ha indotto molti studiosi a dedicare una crescente attenzione alle esperienze quotidiane dei bambini relativamente all'utilizzo di questi media.

Il tema della relazione tra bambini e digitale è stato ampiamente dibattuto, tra chi ne evidenzia pericoli e rischi e chi descrive la rete utilizzando definizioni entusiastiche riguardo al potenziale delle nuove tecnologie a beneficio dell'uomo (Cinque, 2013; Rivoltella, 2017).

I media digitali rappresentano uno strumento di espressione e partecipazione che influenza la società e la vita personale degli individui di ogni età, ma in particolare dei più giovani: i bambini possono personalizzare l'uso di questi strumenti e prendersi spazi, inizialmente non specificamente destinati a loro, modificandoli e vivendoli al di fuori della supervisione degli adulti. In questo scenario, il digitale può rappresentare un mezzo per la promozione di empowerment attraverso il quale i bambini esercitano e rivendicano i propri diritti, producono scelte e cambiamenti che li riguardano ed esercitano la loro agency.

Attraverso l'accesso a Internet, i bambini possono avere a disposizione una serie di strumenti attraverso i quali raccogliere e condividere informazioni e materiali e interagire con gli altri: portali web, pagine e blog, video e musica online, canali radio e chat, social network. Si tratta, dunque, di nuove opportunità per fare sentire la propria voce e partecipare alla vita della propria comunità (Ferri, 2011; Jenkins, 2014).

In tal modo, la partecipazione basata sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione può collocarsi nel quadro dei diritti dei bambini e delle bambine, che comprendono la parità di accesso e la libertà di espressione e di decisioni su tutte le questioni che li riguardano (art. 12 e 13 della Convenzione ecc.). L'articolo 17 della Convenzione, già prima della diffusione dei media digitali, riconosce che gli stati assegnano importanza *“alla funzione esercitata dai mass media e vigilano affinché il bambino possa accedere a informazioni e a materiali provenienti da fonti varie, soprattutto se finalizzati a promuovere il loro benessere sociale, spirituale e morale nonché la sua salute fisica e mentale”*.

La convenzione si interroga sulla trasparenza, il diritto alla privacy e alla protezione da ogni forma di sfruttamento e abuso di bambini e bambine: la combinazione di promozione e sicurezza nell'utilizzo delle nuove tecnologie è un aspetto di fondamentale importanza.

La protezione da contenuti inappropriati o la facilità di entrare in contatto con persone potenzialmente pericolose, è spesso considerata il problema principale per quanto riguarda l'uso dei media da parte

dei più giovani. Tuttavia, soffermarsi troppo su questi aspetti può essere fuorviante perché i bambini hanno il diritto di partecipare e un'attenzione eccessiva sul tema della sicurezza potrebbe negare i benefici derivanti dalla manifestazione di agency attraverso l'uso dei media. Occorre quindi trovare un equilibrio tra la tutela e la partecipazione dei più giovani, il che significa riconoscere sia i bisogni di protezione sia quelli, non meno importanti, della loro partecipazione attiva (Șerban e Demet Lüküslü, 2024).

Nel tentativo di proteggere dai pericoli costituiti dai media digitali, gli adulti rischiano di escludere i bambini dalle possibilità di partecipazione che essi offrono, tenendo conto del fatto che sono navigatori attivi, spinti da motivazioni, interessi, esigenze e bisogni, ma soprattutto, con un modo personale di sentire e di rispondere alle sollecitazioni provenienti dall'ambiente online.

Studi nazionali relativamente recenti (Save the Children Italia, 2012 pp. 6-7) dimostrano che coloro che sono incoraggiati a esprimere opinioni durante le discussioni riguardanti la loro sicurezza online, sono meno vulnerabili ad abusi e maggiormente in grado di contribuire alla loro protezione. Su scala globale, il World Youth Report 2020 ha evidenziato come l'adozione di tecnologie digitali influenzi positivamente l'impegno dei bambini attraverso questi strumenti. In questa prospettiva si può parlare di una tecnologia dove i bambini diventano autori delle proprie conoscenze e competenze in una integrazione di piani diversi, materiale e immateriale, in cui essi sono immersi fin dalla nascita.

A tale proposito occorre anche analizzare la definizione controversa dei bambini come 'nativi digitali'. L'origine del termine 'nativo digitale' è da attribuirsi allo studioso statunitense Marc Prensky (2001) che fa riferimento a coloro che fin dalla nascita hanno vissuto a contatto con i mezzi di comunicazione digitali e tecnologie emergenti.

Tutti coloro nati precedentemente vengono, invece, definiti "immigrati digitali", poiché si sono avvicinati al "linguaggio digitale" soltanto in una fase successiva della loro vita.

Mentre gli immigrati digitali imparano ad adattarsi al loro ambiente, mantenendo in una certa misura "un piede" nel passato, i nativi pensano ed elaborano informazioni in un modo fondamentalmente diverso dai loro predecessori.

Secondo Prensky i nativi digitali presentano alcune caratteristiche: 1. sono in grado di acquisire informazioni molto velocemente; 2. elaborano le informazioni in maniera parallela, multitasking (studiano mentre ascoltano musica, chattano con gli amici mentre il televisore è acceso); 3. preferiscono le immagini al testo; 4. accedono all'informazione in modo casuale piuttosto che sequenziale; 5. agiscono più facilmente quando sono connessi in rete; 6. hanno bisogno di gratificazioni istantanee e di frequenti ricompense; 7. preferiscono i giochi al "lavoro serio" (2001).

Anche Ferri (2011) sostiene che le nuove generazioni, influenzate dalla tecnologia, comunicano in modo differente rispetto alle generazioni precedenti. I nativi digitali puri hanno maturato

un'esperienza diretta precoce con i media digitali, caratterizzata da una maggiore interazione, condivisione e partecipazione attraverso la rete e dall' integrazione dei vecchi strumenti ai nuovi. Secondo Ferri "*stiamo assistendo alla nascita di una nuova specie di Homo sapiens: l'Homo sapiens digitalis*" (2014, p. 105).

Cantelmi definisce l'avvento di Internet come una rivoluzione, confrontabile solo con quella dell'invenzione della scrittura (2013), affermando che la mente dei nativi digitali è conformata in maniera differente rispetto a quella dei loro genitori, poiché in grado di distribuire l'attenzione su più dispositivi contemporaneamente (*multitasking*). Coloro che non sono nati nell'era del digitale, ed entrano in contatto con i dispositivi tecnologici solo in una fase successiva della loro vita, devono adattarsi al cambiamento così come chi emigra in un luogo nuovo; gli immigrati digitali parlano la 'lingua straniera' delle tecnologie, mentre i nativi sono considerati madrelingua (Prensky, 2001).

Negli ultimi vent'anni, in seguito ai rapidi cambiamenti delle tecnologie digitali, si sono moltiplicate le espressioni coniate per denominare le nuove generazioni che con i media digitali hanno un rapporto molto differente da quello dei propri genitori (in Cinque, 2013): Millenials, Digital natives, IM Generation, Digital Kids, Generation C27, Net Generation, Gamer Generation, Neo-millennial Learners, Homo zappiens, New Millenium, Screen Generation, Net Savy, Generation Y, Google Generation, Born digital, Growing / Grown up digital, i-Generation, Digital Youth. La tesi alla base di molti studi è che l'esistenza di un ambiente digitale nel quale alcune persone sono immerse fin dalla nascita, e che le connota attraverso alcuni tratti specifici, crei un netto divario generazionale con coloro che sono nati precedentemente.

Tuttavia, si sono prodotti anche molti approcci critici. Gli studi di Bennett, Maton e Kervin, (2008) sostengono che l'uso delle tecnologie da parte dei giovani non è affatto omogeneo e non sempre superiore a quello degli adulti. Aroldi e Colombo (2013) ritengono che identificare le giovani generazioni con i nativi digitali rappresenta una forzatura: i giovani mostrano competenze differenziate e diversi gradi di alfabetizzazione, uso e dimestichezza con i nuovi mezzi, così come accade agli adulti, che non sono affatto esclusi dal nuovo, ma anzi lo assimilano e lo utilizzano in modo originale e creativo. Casati (2013) supera i concetti di 'nativo digitale' e di 'intelligenza digitale', definendo quest'ultima come una semplice abitudine ad interagire con la tecnologia. Il suo ragionamento approda all'idea che quella dei cosiddetti nativi digitali non sia intelligenza o conoscenza, ma una semplice competenza pratica.

Rivoltella (2017) sostiene che la società dell'informazione e della conoscenza richiede agli individui competenze specifiche che si sviluppano attraverso la continua interazione con i media digitali, ma che questo accade a molte persone che lavorano in ambienti altamente tecnologici e che svolgono contemporaneamente più attività e non comporta la definizione di una nuova generazione di soggetti.

Riva, come Ferri, sostiene che il bambino, attraverso un uso significativo dei media digitali “*diventa capace di usare la tecnologia intuitivamente*” modificando i suoi processi cognitivi (Riva, 2014 p.16), ma, come Rivoltella, ritiene che il termine ‘nativo digitale’ venga utilizzato in modo improprio, perché non tutti i giovani sono in grado di utilizzare le tecnologie in maniera intuitiva. Secondo Riva, “*un nativo digitale non è qualcuno che fin dalla nascita è in grado di usare le nuove tecnologie, ma piuttosto chi le sa usare intuitivamente, senza sforzo*” (2014, pp. 16-17). L’ utilizzo intuitivo del digitale avviene se si dedica una quantità significativa di tempo all’interazione con i nuovi media. In questo senso, secondo Riva, si può essere nativi digitali a qualunque età e l’attenzione viene posta principalmente sulle modalità e competenze d’uso.

Quello che interessa maggiormente evidenziare e che l’analisi della letteratura ha mostrato, è il rapido e recente cambiamento avvenuto in seguito all’introduzione dei media digitali che ha coinvolto il modo di pensare, di percepire e di comunicare, trasformando radicalmente le relazioni sociali e l’esistenza di posizioni diverse, spesso contrapposte, in merito alla relazione tra tecnologie digitali e bambini.

In ambito educativo si affida spesso al digitale la capacità, quasi magica, di trasformare la scuola, realizzando il passaggio da una forma di istituzione trasmissiva e monologica, ad una agenzia in grado di dialogare con tutti, proponendo forme attive di incontro tra i saperi. Chi lavora con i bambini, però, non può pensare né in termini entusiastici, né in termini apocalittici, ma deve analizzare, ricercare e sperimentare strumenti capaci di sostenere la loro agency e le competenze che già possiedono, affinché venga garantita una “*educazione equa e inclusiva per tutti*” (quarto obiettivo dell’Agenda 2030 dell’UNESCO per lo Sviluppo Sostenibile).

Per sostenere l’agency dei bambini, è importante pensare ad un approccio esperienziale e creativo che da un lato metta in luce le loro competenze e dall’altro consenta di attivare nell’interazione con gli altri le potenzialità che possiedono. In questo senso promuovere la creatività attraverso l’uso di molti linguaggi, significa promuovere l’innovazione personale e la capacità di apportare trasformazioni nel mondo circostante, quindi l’agency. La tecnologia di per sé però, non è sufficiente a garantire l’agency. Negli ultimi anni l’uso dei media digitali ha giocato un ruolo fondamentale nell’attivare forme partecipative nuove che hanno consentito ai più giovani di contribuire ai processi attraverso modalità esperienziali e creative.

Il protratto periodo di emergenza sanitaria e le misure di contenimento adottate, in modo particolare quelle relative alla chiusura di scuole e gran parte dei luoghi di lavoro a causa della pandemia di Covid-19, hanno favorito l’espansione di nuove strategie comunicative attraverso l’uso delle tecnologie. Il tempo dedicato al digitale è cresciuto in maniera significativa e gli strumenti digitali

sono stati utilizzati per uscire dall'isolamento e continuare ad informarsi, comunicare, intrattenersi e coltivare le proprie relazioni (Amadasi e Baraldi, 2022; Cardano e Gariglio, 2022).

I bambini hanno dovuto sostituire per un periodo di tempo la dimensione dell'interazione in presenza con la didattica a distanza che gli insegnanti e gli educatori hanno cercato di costruire in condizioni di emergenza, attivando modalità ed esperienze che hanno suscitato domande ed interrogativi intorno all'uso del digitale e ridefinito nuovi modelli di partecipazione e comunicazione (Baraldi, 2022a; Baraldi e Amadasi, 2021c; Giudici e Rinaldi, 2021).

## **6. La ricerca**

A partire dalle osservazioni precedenti, questo studio intende indagare l'uso dei media digitali come azione creativa nella comunicazione e come strategia volta a promuovere l'agency dei bambini. La domanda di ricerca riguarda, infatti, il legame tra agency dei bambini e media digitali: il digitale può sostenere in modo creativo la loro agency attraverso l'interazione?

Ciò che interessa la ricerca presentata in questo lavoro è il ruolo che il digitale riveste, in modo particolare all'interno del sistema di scolastico, nella promozione dell'agency dei bambini e come esso possa sostenere le loro narrazioni personali. In particolare, la ricerca intende analizzare un'esperienza di promozione dell'uso dei media digitali con l'obiettivo di mettere a disposizione dei bambini e delle bambine strumenti per comunicare, raccontare e raccontarsi, dando la possibilità di progettare e realizzare narrazioni facendo uso di laboratori, della creatività e del digitale.

Utilizzare la tecnologia in modo creativo implica un cambiamento di prospettiva: il bambino, da fruitore e consumatore passivo di dispositivi elettronici, diventa protagonista attivo, ideatore, progettista capace di utilizzare autonomamente e in modo critico gli strumenti di cui dispone per dare vita a nuove idee, proposte e progetti.

Le tecnologie, infatti, per quanto elaborate non bastano; l'intero processo di raccolta e uso delle informazioni e la loro trasformazione viene forgiato da "operatori intelligenti", persone che desiderano porsi domande penetranti. Il modo e l'interpretazione di ciò che accade è un atto creativo (Goleman et al., 2017). La questione, quindi, non è solo quella di introdurre strumenti digitali nel sistema educativo, ma soprattutto comprendere la funzione comunicativa del digitale e l'opportunità di costruire esperienze, occasioni di interazione e di scoperta da proporre ai bambini, spostando l'attenzione dalle tecnologie ai processi di comunicazione.

I bambini sono grandi costruttori di immagini, di rappresentazioni e narrazioni che nascono dal modo in cui essi partecipano ad una comunicazione, interpretando e creando storie a partire dall'osservazione del mondo e dall'esperienza che ne fanno (Iervese, 2021) e l'incontro con il digitale può favorire le loro produzioni. Il bambino è immerso e coinvolto in una esperienza complessiva,

dove il digitale comprende immagini, suoni, colori, cose (Maragliano, 2021) che consentono di manifestare aspetti di sé e promuovere forme originali di dialogo, collaborazione, intreccio, tra interlocutori ed elementi diversi.

Ogni medium porta con sé trasformazioni negli stili comunicativi e nelle forme di strutturazione della conoscenza, oltre che di accesso e fruizione al sapere e propone trasformazioni profonde che derivano dalla partecipazione digitale e che dovrebbero essere ulteriormente esplorate. Pur ritenendo che non tutte le forme partecipative dei bambini possano avvenire online, il digitale integrato all'interno dei sistemi comunicativi tradizionali potrebbe rappresentare una potenzialità nell'espressione personale e nella relazione con gli altri.

## Capitolo 2

### Interventi di facilitazione

#### 1. La facilitazione

A partire dagli anni Novanta in Italia, ma più in generale in Europa, in seguito all'approvazione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dei bambini del 1989 e ad una nuova concezione dell'infanzia che ne riconosce diritti e competenze, sono aumentati in maniera crescente l'interesse per la partecipazione dei bambini e gli interventi sociali atti a sostenere la loro autonomia e il benessere personale.

Gli interventi volti a promuovere la partecipazione attiva dei bambini, in particolare l'agency, sono basati su metodi di facilitazione (Baraldi 2012b, 2016a, 2022a, 2023; Baraldi et al., 2021a). I metodi di facilitazione della partecipazione sono stati analizzati in numerosi studi.

Uno dei pionieri in questo settore è Carl Rogers il quale, partendo da alcune riflessioni sulla rigidità del rapporto tra medico e paziente nel campo della psicoterapia, ha aperto la strada a un modello nuovo di interazione, centrato sulla persona, che si è rivelato utile anche in altri contesti relazionali. Gordon, riprendendo le idee di Rogers, si è concentrato principalmente sul contesto educativo e ha sviluppato un approccio, adatto ad insegnanti (1991) e genitori (1970), che attraverso la formazione a pratiche educative improntate al rispetto, all'ascolto e all'accettazione dell'altro, contribuisce a facilitare l'autorealizzazione del bambino, ponendo così le basi per il metodo della facilitazione.

Maoz (2001) nella sua ricerca mette in luce e approfondisce i criteri, la progettazione e il processo di facilitazione. Maoz si sofferma sull'importanza di strutturare interventi di facilitazione, sull'esigenza di distribuire equamente la partecipazione dei turni di parola e di spiegare le norme che regolano l'equità e sulla valutazione positiva della partecipazione attiva.

La progettazione delle pratiche di facilitazione deve favorire la trattazione di temi interessanti e familiari, la creazione di un ambiente accogliente che metta a proprio agio i partecipanti e, tenendo conto della possibilità che si producano dinamiche di dominio e controllo nell'interazione, garantire equità e simmetria includendo dei vincoli che consentano a tutti di partecipare.

Baraldi e la sua equipe (2014a, 2016, 2021a, 2022a), hanno analizzato e rilevato un repertorio di azioni di facilitazione osservabili nelle interazioni. Nella facilitazione dialogica le azioni degli adulti prendono in considerazione e incoraggiano l'espressione personale dei bambini e i loro punti di vista, rendendoli partecipi nei processi decisionali, condividendo con loro le responsabilità nella produzione di comunicazione e sostenendo le nuove narrazioni (Baraldi, 2012c).

In questa ottica, la pratica della facilitazione si basa su alcuni specifici presupposti strutturali, che sono (Baraldi, 2014a, 2020, 2022a):

1. La codificazione della forma dialogica della facilitazione, basata sulla distinzione tra il valore positivo dell'equità della partecipazione attiva e il valore negativo della partecipazione iniqua. Con l'equità si creano le condizioni di apertura e imprevedibilità della partecipazione di tutti i partecipanti.
2. I posizionamenti dei partecipanti come persone, che evidenziano l'unicità e la specificità delle scelte autonome e dove la forma dialogica si caratterizza nell'espressione di sensibilità reciproca e nel sostegno delle loro espressioni personali.
3. La struttura di aspettative che riguardano l'espressione personale imprevedibile e l'affettività, introdotta dalla forma dialogica nei sistemi di comunicazione.

La facilitazione dialogica si basa, quindi, sull'equità, sulla manifestazione di empatia nei confronti delle espressioni personali e sull'incoraggiamento della partecipazione attiva dei bambini.

Una caratteristica importante della facilitazione è quella di essere *“produzione di riflessione attraverso un coordinamento riflessivo del dialogo”* (Baraldi 2014a, p.30), perché consente al bambino di prendere la parola e generare narrazioni personali, attraverso una forma riflessiva di intervento.

Con il termine riflessione, ci si riferisce qui ad un prodotto della comunicazione, che si interroga sul significato dei propri fondamenti e orientamenti e indaga sul senso dei propri contenuti (di cosa stiamo parlando e perché?), diverso dalla riflessività, intesa come comunicazione sul processo comunicativo (Baraldi 2022a) e che si occupa del modo di comunicare.

Nel coordinamento riflessivo, che rappresenta una caratteristica della facilitazione, le azioni dei facilitatori si concentrano sui modi in cui la comunicazione viene prodotta e chiariscono contenuti precedenti; questo risulta particolarmente utile quando le narrazioni dei bambini includono informazioni importanti, quando sono poco chiare o quando riguardano la sfera emotiva di chi parla.

Baraldi afferma che:

*“Reflexive coordination encourages, enhances, and supports children’s agency, focusing on the intentions, reasons, and motivations the children show in their own actions and on the conditions in which they understand and accept communication. Accordingly, reflexive coordination can enhance children’s rights and responsibilities related to accessing and producing knowledge”* (Baraldi, 2022a p. 81).

Facilitare la comunicazione significa, quindi, sostenere la produzione di narrazioni e prestare attenzione a come queste vengono costruite nella comunicazione, osservando i posizionamenti dei

partecipanti, l'autorità epistemica e le forme di aspettative; lavorando alla narrazione si lavora così, anche alle strutture della comunicazione (Baraldi, 2014/a).

## 2. Narrazioni e posizionamenti

Per riconoscere ed individuare le strategie di facilitazione ed i loro effetti sul sistema di comunicazione e comprendere meglio come le narrazioni vengono costruite, occorre osservare l'intreccio tra narrazioni e posizionamenti di adulti e bambini nell'interazione.

L'importanza dell'interazione è stata evidenziata da numerosi approcci, il più importante dei quali è l'Analisi della Conversazione (Fele, 2008; Goodwin e Heritage, 1990; Margutti, 2007).

Luhmann (in Baraldi 2020) pone l'attenzione sulla pratica della comunicazione e definisce l'interazione come *“un sistema di comunicazione basato sulla percezione reciproca dei partecipanti”* (p. 63), nel quale ognuno percepisce di essere percepito dagli altri. Questa percezione riflessiva, garantisce che ogni azione sia osservata dai partecipanti all'interazione, consentendo a loro volta di agire, collegandosi alle azioni precedenti.

Nell'interazione non si può non comunicare (Watzlavick et al., 1967) e tutti gli eventi comunicativi sono importanti sia nel sistema di interazione che per gli individui che partecipano; tutti i partecipanti possono agire, si creano aspettative di partecipazione attiva e la sensibilità per la partecipazione è molto alta (Baraldi, 2020).

Si può parlare di posizionamento, in riferimento alla *“costruzione discorsiva di narrazioni personali che rendono le azioni dei partecipanti intelligibili agli altri e a se stessi”* (Amadasi 2021, p. 164) e attraverso le quali chi parla accetta, rifiuta o negozia posizione fluide nell'interazione (Amadasi 2014, Amadasi e Holliday 2017).

Il posizionamento può essere osservato attraverso le azioni dei partecipanti all'interazione i quali, attraverso le loro pratiche discorsive, posizionano loro stessi e, di conseguenza, anche altri partecipanti. Quindi nel posizionamento c'è una componente riflessiva, legata all'auto-posizionamento e una componente interattiva che porta ad un altro posizionamento (Baraldi, 2009).

L'atto di posizionamento si riferisce alla situazione nella quale i parlanti assumono posizioni fluide nella costruzione discorsiva delle storie personali (Amadasi, 2021).

Alcune di queste posizioni possono generarsi naturalmente dal contesto sociale nel quale avviene la comunicazione, mentre in altre occasioni esse possono emergere sulla base di azioni, attraverso le quali un ruolo dominante spinge gli altri interlocutori a occupare posizioni che normalmente essi non avrebbero assunto (Amadasi, 2021; Baraldi, 2012a).

Il tentativo di questi studi è proporre un paradigma dinamico, che enfatizzi i processi di negoziazione che si realizzano nelle interazioni sociali (Henriksen, 2008 in Amadasi 2021; Baraldi 2015). Questo

approccio prende le distanze dal concetto di ruolo, che viene considerato come statico e prescrittivo, per valorizzare il concetto di posizionamento, che enfatizza i processi di negoziazione che si realizzano nelle interazioni e che consentono di osservare la formazione delle *small cultures* (Holliday, 1999; Holliday e Amadasi, 2020) che possono essere definite come:

*“piccole formazioni culturali transitorie derivanti dall’incontro tra persone che quotidianamente, relazionandosi, co-costruiscono significati e negoziano regole per interagire tra loro” (Amadasi, 2021 p. 165)*

e alle quali ciascuno partecipa con risorse, elementi e opinioni che derivano dalla sua personale storia di vita. Queste formazioni culturali transitorie contribuiscono all’indagine della comunicazione intesa come costruzione di una relazione attraverso la negoziazione di posizioni fluide di sé e dell’altro e realizzate in modo contingente nell’interazione (Holliday, 1999) e alla produzione e riproduzione di narrazioni, prodotti sociali che nascono da una costante negoziazione di significati tra un narratore (chi racconta) ed il destinatario (o i destinatari) del racconto (Amadasi, 2021), che si configura come una co-costruzione reciproca e dinamica, piuttosto che costruzione esclusiva e unidirezionale di chi racconta: ogni processo comunicativo crea continuamente nuove narrazioni (Baraldi, 2014a; Baraldi e Iervese, 2017) che sono influenzate dalle esperienze e dai vissuti degli altri partecipanti (Amadasi, 2021).

Il focus si sposta, quindi, dall’osservazione generalizzata e semplificata di intere categorie di persone, a piccoli gruppi che, interagendo, costruiscono significati contingenti attraverso la negoziazione sociale all’interno del processo comunicativo (Holliday e Amadasi, 2020).

Le culture nazionali vengono sostituite da un’attenzione per la dimensione di elaborazione personale, di *personal cultural trajectories* (Holliday): si tratta di un bagaglio culturale personale, cioè di un modo di intrecciare l’esperienza personale e le strutture sociali esterne, come ad esempio il governo, le leggi, i media e il sistema educativo (Holliday, 2016).

Queste traiettorie contribuiscono alla produzione delle narrazioni, che vengono orientate dalle condizioni del contesto comunicativo e dai posizionamenti dei partecipanti e che, per questi motivi, sono sempre in trasformazione (Amadasi, 2020, 2021).

Il processo comunicativo e il carattere dinamico delle narrazioni, relativo al loro continuo adattarsi alle storie personali e ai bisogni interazionali, generano nuove narrazioni (Baraldi, 2014a; Baraldi e Iervese, 2017). Le narrazioni, pertanto, sono inscindibili dalla vita sociale perché contribuiscono alla costituzione dell’identità, danno forma all’esperienza, consentono di localizzare gli avvenimenti e orientano le azioni umane (Somers, 1994 In Iervese, 2021) e sono costruiti realizzati grazie alla collaborazione di tutti i partecipanti (Iervese, 2021).

A partire da queste considerazioni, la metodologia della facilitazione è orientata a sostenere e promuovere la produzione di narrazioni e le espressioni personali dei bambini, prestando attenzione a come queste vengono costruite nella comunicazione, e consiste nell'utilizzo di particolari tecniche dialogiche che permettono di cambiare la distribuzione dell'autorità epistemica nell'interazione adulto – bambino, rovesciando la gerarchia dei ruoli: questo significa che i posizionamenti, e quindi le scelte di azione degli adulti, rendono possibili i posizionamenti e le scelte di azione dei bambini (Baraldi, 2014a, 2016a, 2021a), favorendo l'incremento e la valorizzazione della loro agency (Baraldi, 2019a).

### **3. La facilitazione nel contesto educativo**

In campo internazionale l'uso dei metodi di facilitazione si è diffuso nel sistema educativo per promuovere relazioni efficaci, gestire i conflitti (Winslade e Williams, 2017), favorire relazioni interculturali positive (Baraldi, 2016b), sviluppare la sensibilità e la promozione dei diritti dei bambini (Moosa-Mitha, 2005) e la loro diffusione segnala l'importanza sociale assegnata alla partecipazione dei bambini (Wyness, 2016).

La facilitazione è un sistema strutturato di comunicazione, basata su una metodologia progettata prima dell'intervento nelle classi scolastiche e prevede un'organizzazione delle diverse fasi di azione, un orientamento riferito agli obiettivi o ai temi scelti e una azione comunicativa da parte del facilitatore improntata sulle principali configurazioni di azioni di facilitazione (Baraldi 2014a); viene proposta come forma dialogica di comunicazione, ossia come apertura alla diversità dei contributi che si manifesta sia come metodo che come risultato della facilitazione, in quanto una partecipazione distribuita e personale tende a stimolare il confronto di prospettive differenti, visto come un arricchimento (Baraldi, 2016a).

Questa modalità comunicativa è basata sulla creazione di un rapporto di fiducia tra la facilitatrice e i bambini che permette a questi ultimi di correre il rischio di agire nei confronti degli interlocutori, scegliendo tra possibili alternative e, quindi, manifestando la loro agency (Baraldi, 2020).

La fiducia, che si costruisce ed è visibile nella comunicazione, permette di scegliere di rischiare un'azione anche quando potrebbe comportare danni per sé stessi (Baraldi, 2014a).

Nel sistema scolastico è importante promuovere la fiducia sostenendo il rischio della partecipazione attraverso l'apprezzamento e l'incoraggiamento dell'espressione di idee, di emozioni e di esperienze personali, che consente ai bambini di accrescere la capacità di agire autonomamente e in modo responsabile, di compiere scelte, di sviluppare un pensiero critico, di collaborare e di adattarsi alle situazioni nuove e di incrementare la loro autorità epistemica, in alternativa alla forma gerarchica tradizionalmente diffusa (Baraldi 2014a, 2020, 2022a).

Attraverso l'ascolto empatico e la piena accettazione, si privilegia l'autoespressione dei bambini, i quali vengono riconosciuti come persone che hanno bisogni propri che vanno accolti e soddisfatti: la facilitazione non è usata per insegnare, ma piuttosto per "essere con" i bambini, prestando attenzione ai loro punti di vista piuttosto che ai risultati dell'apprendimento e alla valutazione delle prestazioni (Baraldi, 2022a).

Poiché l'espressione è personale, le aspettative del sistema di facilitazione sono primariamente affettive, anziché cognitive o normative; l'insegnante agisce come facilitatore attraverso una struttura di interazione che incoraggia gli studenti alla partecipazione, ossia attraverso azioni di sostegno e uno stile dialogico (Baraldi, 2014a).

-La facilitazione enfatizza il processo più che il risultato, assegnando massima importanza al coinvolgimento degli studenti nella comunicazione e nella costruzione dei significati, quindi al lavoro *con* e *tra* loro, anziché *per* loro (Baraldi, 2014a) e promuove il dialogo per rendere il rapporto tra adulti e bambini "*un atto di creazione*" (Freire, 1971 p. 107).

Facilitare nel contesto educativo significa, quindi, riconoscere l'autorità epistemica degli alunni e promuovere agency e iniziative autonome (Baraldi 2014a), assegnando ai bambini diritti e responsabilità nella co-costruzione di conoscenza (Hill, 2006).

Questo significa che la facilitazione consente ai bambini di scegliere i modi e i contenuti delle narrazioni relative alle proprie esperienze e preferenze, esercitando in questo modo la loro agency (Baraldi e Iervese, 2017; Winslade e Williams, 2012) e mostrando competenza nel costruire in maniera autonoma la conoscenza.

Baraldi (2022a) sottolinea che il sistema di facilitazione può essere incluso e accettato dal contesto educativo solo se distinto dal processo di insegnamento. Gli studi sulle interazioni all'interno del sistema scolastico mettono in luce che la partecipazione dei bambini è limitata dal fatto che gli adulti li considerano solo in parte competenti e che, attraverso l'educazione mirano a trasformarli in persone; il processo di facilitazione, pertanto, dando la priorità alla promozione dell'agency dei bambini e della loro imprevedibilità, può avere conseguenze negative sul sistema di istruzione perché è alternativo alla trasmissione e alla valutazione della conoscenza.

Per queste ragioni nell'attuale sistema educativo la facilitazione viene considerata dagli studenti come un momento piacevole senza ripercussioni sull'apprendimento e utilizzata occasionalmente, soprattutto in attività extra curriculari che non richiedono valutazioni e che non hanno la stessa autorità dell'insegnamento, e non può essere sostenuta in modo sistematico perché la valorizzazione delle espressioni personali dei bambini e quella delle prestazioni di ruolo sono incompatibili (Baraldi, 2022a).

#### **4. Il facilitatore**

Il facilitatore è colui (o colei) che rende possibile la comunicazione dialogica e che promuove partecipazione equa e diffusa in classe valorizzando l'agency degli studenti. Evitando uno stile direttivo, si prende cura del bambino e della classe, favorisce il dialogo con e tra gli studenti, diminuendo i propri interventi e sostenendo i loro turni di parola, mostra fiducia e interesse nei confronti dei ragazzi e si adatta con flessibilità alle varie situazioni che si presentano (Baraldi, 2014a).

Il facilitatore si mostra disponibile ad entrare in sintonia con chi ha davanti, ed entra in connessione con gli altri dedicandovi tempo e attenzione (Randazzo et al., 2020), incoraggia e sostiene l'agency dei bambini basandosi su alcune azioni ricorrenti: sa ascoltare attivamente, manifesta sensibilità nei confronti dell'interlocutore, rimane in silenzio e presta attenzione alle narrazioni, poi esprimere il riconoscimento delle parole altrui con feedback minimi, ma anche espressioni facciali o movimenti del corpo. In questo senso, la facilitazione è definita un sistema "ibrido", perché include diverse tipologie di azioni, alcune delle quali posso essere più frequenti e importanti di altre nelle diverse fasi dell'interazione, ed è il prodotto dell'intreccio di queste azioni (Baraldi, 2022a).

Per fare questo, il facilitatore si rifà ad alcuni presupposti fondamentali (Baraldi, 2014a pag. 41):

1. agisce in modo da coordinare e promuovere una partecipazione attiva basata sull'espressione di narrazioni personali di tutti i partecipanti;
2. riduce la propria autorità epistemica promuovendo quella degli studenti e distribuendo in modo equo la loro partecipazione;
3. sostiene l'espressione personale e la sua imprevedibilità per aumentare l'autorità epistemica dei bambini.

Nelle interazioni i facilitatori, sebbene non si possano soffermare troppo a riflettere sul significato delle loro azioni e sui processi in atto, è fondamentale che dispongano di competenze per comprendere l'organizzazione della comunicazione, che conoscano le principali configurazioni di azioni di facilitazione e gli effetti potenziali di queste azioni nella comunicazione stessa e nella risposta degli interlocutori (Baraldi, 2014a).

Se il bambino si mostra in difficoltà, egli può porre domande che lo invitino a parlare, evitando di dare consigli e giudicare i suoi contributi (Baraldi, 2022a).

L'azione di chi facilita è quella di prendersi cura della comunicazione e di attivare, sostenere, incoraggiare, mettere in discussione i processi comunicativi in atto, per promuovere manifestazioni di prospettive diverse, valorizzando le narrazioni emergenti; con ciò si fa riferimento ad una conversazione che si preoccupa di favorire l'espressione delle opinioni personali dello studente, piuttosto che dominata dalle condizioni stabilite dalla scuola (Winslade e Williams, 2017).

Un alto aspetto peculiare del facilitatore è quello di mostrare autentica curiosità per le narrazioni e che comporta la comunicazione di una forma di rispetto radicale per ciò che il bambino ha da dire e la volontà di ascoltare ciò che dice, come un importante contributo alla comprensione della situazione (Winslade e Williams, 2017).

In questo senso, l'adulto, inteso come facilitatore, è invitato a mettere da parte il ruolo di esperto che possiede già tutte le risposte, per aprirsi al contributo degli studenti, a collaborare alla co-costruzione dei saperi e di nuove conoscenze (Hill et al., 2004), a stimolare i bambini a manifestare ciò che hanno dentro, incoraggiare la partecipazione, provocare occasioni di crescita e benessere, incentivare l'uso di strumenti e materiali per favorirne l'espressione personale attraverso molteplici forme e linguaggi e, abbandonando modalità legate a rigide programmazioni, creare le condizioni affinché i bambini stessi diano forma all'esperienza (Edwards et al., 1995, Malaguzzi in Planillo, 2004).

### **5. Esempi di azioni di facilitazione nella prima fase della ricerca**

Di seguito verranno mostrate le principali tipologie di azioni di facilitazione e i significati e gli effetti che esse comportano, nelle interazioni raccolte durante la ricerca condotta presso una Scuola Primaria della provincia di Reggio Emilia, che ha coinvolto complessivamente 6 classi di bambini di età compresa tra i 9 e gli 11 anni, in un progetto che ha utilizzato una metodologia basata sull'analisi della comunicazione e sulla videoregistrazione delle attività per la trascrizione delle interazioni. Gli interventi hanno combinato domande a forme di promozione della partecipazione - soprattutto formulazioni, ripetizioni, risposte minime e incoraggiamenti - che hanno sostenuto l'agency e la fiducia necessaria per favorire ed espandere le narrazioni dei bambini.

In questa sequenza (turni 3-7) la facilitatrice (FAC) introduce l'incontro con una domanda aperta che avvia l'interazione. Le domande aperte sono molto varie, per posizioni nelle sequenze e per la combinazione con altri tipi di turno, e si presentano in forme diverse: (1) come variante interrogativa di formulazioni e ripetizioni (2) come avvio di sequenza (3) integrate in sequenze più complesse (4) nella complementarità con le domande chiuse.

Le domande aperte favoriscono l'espansione e l'approfondimento delle narrazioni dei bambini, introducono nuovi argomenti oppure sostengono lo sviluppo di interazioni più complesse. Nelle domande aperte il gradiente epistemico è a favore degli studenti i quali, attraverso narrazioni e riflessioni proprie, manifestano diritti e responsabilità nella produzione di conoscenza (Baraldi 2014a). Infatti, M1 e M2 rispondono alla domanda producendo narrazioni personali (turni 4,7).

Al turno 8, FAC sostiene l'approfondimento della narrazione di M2 con una nuova domanda aperta e una formulazione dubitativa ("puoi fare un esempio? Tipo dicevi mentre fai qualcosa (.) ho capito male?"). La formulazione è un'azione che ha due funzioni: mostrare attenzione e interesse per gli

interventi dei bambini e sostenere nuovi contributi, fornendo loro un orientamento e invitandoli a confermare o rifiutare la formulazione. Nel processo di comunicazione formulare significa fare riferimento al “nocciolo” di quanto espresso nei turni precedenti. In questo caso si tratta di un intervento che riassume i contenuti espressi dal bambino e rilancia la partecipazione per espandere la narrazione di M2, invitandolo a confermare o rifiutare la formulazione.

Le formulazioni sostengono i commenti dei bambini e facilitano la produzione di narrazioni, in particolare consentono la loro espansione proteggendole dal rischio della frammentarietà (Farini, 2021). La formulazione ha inoltre la funzione di trasformare i turni precedenti in un punto di partenza per promuovere nuovi turni (Baraldi, 2016a). Nel caso specifico, la formulazione dubitativa crea aspettative di espansione della comunicazione e cede autorità epistemica al bambino, perché mostra la necessità di avere conferme e approfondimenti, quindi conoscenze, da parte sua.

Inoltre, la forma dubitativa segnala al bambino la possibilità di potersi esprimere liberamente senza rischiare sanzioni. Tuttavia, M2 non conferma la formulazione (turno 9). Nei casi in cui le formulazioni vengano rifiutate o contestate dagli studenti, non significa che abbiano fallito: piuttosto, offrono l'opportunità di mostrare disaccordo e incrementare l'autorità epistemica dei bambini (Baraldi 2014c).

FAC al turno successivo chiede un chiarimento con una domanda chiusa. Le domande chiuse utilizzate come richieste di conferma, approfondimento o, come in questo caso, chiarimento, creano le condizioni affinché la risposta sia immediata (in genere al turno successivo) e sintetica, comunemente affermativa, negativa, o tra due alternative e che non permette alle narrazioni di svilupparsi; infatti, M2 risponde positivamente annuendo.

La facilitatrice incoraggia anche la partecipazione di M3, che ha alzato la mano: promuovere le iniziative dei bambini che mostrano il desiderio di esprimersi, come in questo esempio, alzando la mano oppure guardando ripetutamente chi facilita, favorisce le nuove narrazioni che possono essere in linea con le precedenti o divergere e che incrementano l'autorità epistemica dei bambini e riducono quella dell'adulto. Infatti, M3 arricchisce la conversazione con il proprio contributo, introducendo un nuovo elemento (turno 11). FAC sostiene la produzione narrativa di M3 con una ripetizione parziale, ovvero con la riproduzione di una parte del turno precedente, che manifesta ascolto attivo e una domanda aperta che favorisce l'espansione (turni 12,14). Al turno 16 si osserva un secondo intervento di incoraggiamento da parte della facilitatrice, stavolta nei confronti di M4 che ha alzato la mano, volto a distribuire i turni di parola in modo equo per favorire la partecipazione di tutti e sostenere l'espressione dei diversi punti di vista.

Nella fase successiva (turni 17-19) i bambini prendono l'iniziativa e si coordinano in maniera autonoma. FAC formula, riassumendo e rendendo più espliciti i contenuti espressi tra più

interlocutori, riprendendo il nocciolo di turni di bambini diversi, amplificando in tal modo la possibilità di coordinarli e di favorire l'espressione personale dei partecipanti. Fare il punto fornendo una sintesi del nocciolo di più contributi, consente ai bambini di poter confermare o smentire quando formulato dal facilitatore. Questo permette di amplificare la loro autorità epistemica, evidenziando al contempo, l'attenzione del facilitatore che si mostra in grado di riprendere turni molteplici, promuovendo esplicitamente una pluralità di punti di vista.

La formulazione rientra in una sequenza più articolata nella quale si combina ad altre azioni (in questo caso ad una domanda nella seconda parte) e venire sia anticipata che seguita da turni di tipo diverso (Baraldi 2014b). Questa seconda parte può aumentare la complessità del turno di facilitazione e si ripercuote in modo significativo sulla promozione di partecipazione attiva, accentuando l'effetto della formulazione, riducendone l'esito o amplificandola, come è avvenuto in questo caso, in cui alla formulazione ha fatto seguito una narrazione personale di M2 (turni 20-21).

Inizia uno scambio diadico tra FAC e M2 (turni 22-25) nel quale il bambino approfondisce la sua narrazione e la facilitatrice mostra ascolto empatico attraverso feedback minimi ("mhm mhm"), *continuers* che confermano l'agency del bambino e lo invitano a continuare ad esprimere punti di vista e narrazioni, mostrando il riconoscimento delle sue competenze. Al turno 26, FAC produce una ripetizione e una domanda aperta a cui M2 risponde (turno 27). Segue una domanda chiusa della facilitatrice che permette di verificare un particolare della narrazione a cui fa seguito un approfondimento da parte del bambino (turni 28- 29).

In questa interazione è possibile osservare l'alternanza di domande aperte con quelle chiuse (turni 3,8,10,12, 14,20,26,28) e che risulta essere particolarmente efficace nel promuovere l'agency dei bambini, poiché esse svolgono funzioni complementari. Infatti, la complementarità di domande aperte e chiuse evidenzia come insieme possano favorire l'espansione delle narrazioni: le domande aperte promuovono l'inizio della narrazione e le domande chiuse successive possono chiarire o espandere la narrazione in corso (Baraldi 2022a, 2022b; Farini, 2021).

#### Esempio 1 (5A, Fase 1)

---

03	FAC	<b>di solito quando dovete raccontare una storia o un avvenimento o::: non so (.) di un luogo come fate?</b>
04	M1	parlando davanti alla persona e::: di che davan- parlando davanti alle persone di dire cosa hai fatto (.) cosa ti è piaciuto::
05	M2	[invece
06	M3	[cioè

- 07 M2 me? Me? Ok allora io di solito preferisco:: cioè non so (.) tipo iniziare:: andare in qualche posto senza troppo:: cioè (.) cioè andare in qualche (.) qualche luogo e iniziare a raccontare senza che nessuno (.) cioè che (.) la gente ti guarda (.) ti guarda mentre fai qualcosa iniziare a raccontare senza che ci sia troppa gente intorno
- 08 FAC **puoi fare un esempio? Tipo dicevi mentre fai qualcosa (.) ho capito male?**
- 09 M2 cioè no (.) no non mentre faccio qualcosa però (.)
- 10 FAC **in un posto con poche persone? ((M2 annuisce)) lui vicino a te aveva alzato la mano**
- 11 M3 cioè:: scrivendo anche
- 12 FAC **scrivendo (.) Cosa scrivi di solito?**
- 13 M3 allora (.) cioè:: (0.5)
- 14 FAC **cosa ti piace scrivere?**
- 15 M3 cioè:: un po' racconti personali o anche
- 16 FAC **lui ((rivolta ad un bambino che ha la mano alzata))**
- 17 M4 cioè io invece di solito come faccio come sempre con (.) mia mamma che quando arrivo a casa (.) mi dice sempre di raccontare quello che fac- quello che ho fatto e io parto subito dalla scuola e arrivo poi quando tipo c'ho i giorni di calcio parto dalla scuola e finisco e finisco (.) con di cosa ho fatto:: a calcio
- 18 M5 invece a me anche un po' come lui mi piace (.) scrivere cioè i racconti a mi piace mo:::lto scriverli (.) leggere meno (.) e però anche mi piace farli vedere e però prima vorrei scriverlo (.) cioè io però non racconto di cose personali i racconti li invento (.) ma (.) a me prima piace scriverlo tutto e poi farlo vedere (.) cioè anche (.) a tutt- cioè a tante persone
- 19 M1 puoi scrivere anche:: con (.) ehm il fumetto di cosa hai fatto (.) cosa:: (.) cosa come ehm:: ehm il fumetto cioè c'è scritto di un di una persona che:: ha vissuto questa vita che ha fatto questa cosa
- 20 FAC **quindi col fumetto (.) racconti fumetto parole (.) guardandoci in faccia (.) altri modi?**
- 21 M2 io alcune volte cioè scri- cioè scrivo su:: cioè lo metto in camera e non lo so (.) da qualche parte scrivo su non so un foglio (.) cioè lo scrivo (.) cioè all'inizio scrivo una base
- 22 FAC **mh**
- 23 M2 magari dopo ne prendo un altro e lo scrivo con più dettagli (.) poi lo (?) poi poi alcune volte lo faccio vedere poi alla gente
- 24 FAC **mh**
- 25 M2 cioè di solito (.) cioè tipo scrivo sì sì una base e poi magari ne faccio un altro (.) con cioè che è sempre la stessa base (.) però con più:: cioè sempre lo lo stesso racconto però ci aggiungo delle cose (.) fino a quando dopo le tolgo non so poi le cancello e poi lo faccio vedere (.) e mi faccio dare un giudizio insomma (.) però sincero
- 26 FAC **un giudizio sincero che vuol dire?**
- 27 M2 cioè nel senso che chiedo di essere (esagerati?)

28	<b>FAC</b>	<b>se piace o non piace?</b>
29	M2	sì cioè però sincer- non mi dire tipo così per fart- per fart- (?) cioè tipo dici ‘bello’ perché così non mi offendo

---

Nell’esempio 2 F1 apre la sequenza diadica con una narrazione, sostenuta dall’ascolto attivo della facilitatrice che incoraggia la bambina a proseguire (turni 182-184). I segnali minimi sono strategie molto diffuse, come si osserva anche in questo esempio (turni 183,187, 199), per dare un feedback alle azioni degli interlocutori nelle conversazioni (Farini, 2021) e sono efficaci soprattutto quando la comunicazione avviene in maniera fluida e non necessita di interventi più rilevanti e quando la facilitatrice preferisce evitare interruzioni o commenti (Baraldi, 2022a; Farini, 2021).

Al termine della narrazione personale, FAC asseconda la bambina con una domanda aperta che mostra interesse per il racconto e al turno successivo F1 risponde, espandendo la sua storia, che la facilitatrice invita a proseguire con un incoraggiamento minimo (turni 185-187). Dal turno 188 al 190, la bambina trova spazio per arricchire di dettagli la narrazione e la facilitatrice pone una domanda chiusa per esplorare il coinvolgimento emotivo di F1 nell’esperienza descritta. Per promuovere partecipazione attiva all’interazione, la facilitatrice può ricorrere a conferme e apprezzamenti delle espressioni personali degli interlocutori, che mostrano sostegno affettivo coinvolgimento ed interesse (Farini, 2021) e permettono di aprire contributi nuovi alle narrazioni: in questo caso FAC mostra di apprezzare il contributo della bambina (“bello”) e, con una formulazione introdotta dal riferimento diretto all’autrice (“dicevi”) e accompagnata da richiami ai turni precedenti che amplificano l’autorità epistemica di F1, evidenzia la sua attenzione al turno di parola della studentessa. F1 conferma e specifica il suo intervento (turni 191-194).

Al turno 195, con un feedback minimo e una domanda chiusa, FAC evidenzia la sua curiosità per la narrazione di F1, che risponde con un cenno del capo mentre la facilitatrice commenta il gesto e sviluppa la narrazione precedente che F1 conferma (turno 196). La domanda chiusa di FAC promuove un’espansione della narrazione di F1, ulteriormente sostenuta da un feedback minimo della facilitatrice, con F1 che amplia ulteriormente il suo racconto (turni 197-200). L’interazione si conclude con due domande aperte da parte di FAC (turni 201, 203) che permettono di esplorare meglio alcuni aspetti della narrazione personale.

Esempio 2 (5C, Fase 1)

182	F1	io (.) io ho una sorella del mio papà che abita a (.) in Sicilia
183	<b>FAC</b>	<b>mh mh</b>

- 184 F1 e:: io (.) l'ho vista::: (.) lei (.) è venuta secondo me qualche volta a trovarci però io non me la ricordo infatti ehm:: io (.) non vedo l'ora di:: magari andarla a trovare un giorno perché (.) anche perché sono nati:: cioè è nato mio cugino già da:: cioè già da qualche anno (.) e invece:: mia cugina:: è nata:: tipo da uno due anni (.) e non vedo l'ora di incontrarli perché è la prima volta cioè io io non li ho mai visti i miei cugini:: loro mi hanno visto da piccola (perché erano venuti ?) però io non me li ricordo (.) e:: invece (.) ho:: due zii che abitano in Svizzera ehm:: (.) mi è capitato un po' di anni fa di andarli a trovare (.) e sono stata lì a dormire per cinque giorni e poi sono tornata a casa
- 185 FAC com'è la Svizzera (.) che cosa ti ricordi?**
- 186 F1 eh (.) io ho:: io mi ricordo solo la loro casa che se (.) è è sopra ad un bar e un giorno mia zia (.) ehm:: mi ha portata giù a questo bar e:: ehm:: mi sono accorta che lei parlava in molte lingue lei par (.) cioè mio zio e mia zia parlano sette lingue
- 187 **FAC mh**
- 188 F1 ehm:: e:: e e infatti io non capivo tanto però poi mi ha spiegato e mi ha fatto vedere anche l'orto (.) ah perché loro hanno un orto molto grosso da quello che mi ricordo perché poi non ci vado da un po' (.) e:: la la la loro casa ehm:: ha un piano credo (.) ehm:: però non mi ricordo tanto perché io (.) quando sono andata era molti anni fa (.)
- 189 FAC e ti è piaciuto?**
- 190 F1: sì molto (.) anche perché (.) mio zio mi ha:: mi ha insegnato un po' a:: mh:: a scrivere bene (.) cioè perché io sapevo già scrivere però lui (.) mi ha insegnato a:: mi ha ins- (.) mi ha insegnato a scrivere in corsivo (.) mi ha insegnato a scrivere meglio ecco!
- 191 **FAC bello (.) invece per quanto riguarda la Sicilia dicevi che non conosci le tue cugi- i tuoi cugini [che::**
- 192 F1 [cioè sì [li vedo dal
- 193 FAC [che sono nati dopo**
- 194 F1 video
- 195 **FAC sì (.) ma tu sei stata in Sicilia? ((F1 scuote la testa)) mai stata (.) e invece loro tanto tempo fa**
- 196 F1 sì
- 197 FAC ti piacerebbe andare?**
- 198 F1 sì sì (.) mia sorella c'è andata:: (.) l'anno scorso
- 199 **FAC mh mh**
- 200 F1 per trovarli (.) ma io non ci sono mai andata
- 201 FAC e come te la immagini da quello che ti dicono?**
- 202 F1 eh:: ha detto mia sorella che c'è (.) un:: mare stupendo (.) e::hm:: e a:: la (.) a mia zia non piace tanto andare:: cioè gli piace ma non non così tanto come le piaceva andare

magari quando era un po' più giovane (.) però:: ci sono andati tutti insieme e ha detto che il mare è molto bello (.) però è una città:: anche molto (.) molto affollata

203 FAC **come si chiama la città?**

204 F1 Palermo

---

## **6. I Problemi nella facilitazione nella prima fase della ricerca**

Talvolta la facilitazione in classe può incontrare degli ostacoli nella sua attuazione. In senso generale, la possibilità di incorrere in azioni di facilitazione non completamente riuscite può esistere, ma i problemi che qui interessa evidenziare sono riconducibili al tentativo da parte della facilitatrice di controllare la partecipazione dei bambini, che riduce fortemente l'imprevedibilità della loro partecipazione. Nella prima fase di questa ricerca, sono state riscontrate alcune azioni ricorrenti attraverso cui sono osservabili problemi di facilitazione: (1) le valutazioni, anche se mitigate e positive, che hanno vincolato la partecipazione a modelli predefiniti dalla facilitatrice; (2) gli interventi che hanno deviato verso conclusioni, commenti, suggerimenti, spiegazioni, accrescendo l'autorità epistemica della facilitatrice e promuovendo il suo punto di vista, con il conseguente impoverimento dei contributi dei bambini. In alcuni casi, l'esigenza di mantenere un filo logico della facilitazione può tradursi nell'attribuzione di una priorità a temi definiti a discapito di altri introdotti dagli studenti; e (3) la costruzione di turni complessi e articolati, che contengono combinazioni delle azioni precedenti o combinazioni di alcune azioni precedenti con altre azioni di facilitazione e che rendono più difficile lo sviluppo della narrazione.

Lo studio e la comprensione dei modi in cui le azioni di facilitazione non completamente riuscite vengono costruite nelle interazioni in aula, può rappresentare un miglioramento per le pratiche di partecipazione esistenti (Kovalainen e Kumpulainen, 2007). Di seguito verranno analizzate alcune interazioni che mostrano i problemi riscontrati nella prima fase di questa ricerca.

### **6.1 Le valutazioni**

Nell'esempio 3 si evidenziano due interventi valutativi da parte della facilitatrice. Al turno 710, M3 narra un episodio relativo alla comunicazione attraverso l'uso di dispositivi digitali con la nonna che vive lontano. Al turno successivo, la facilitatrice valuta il contenuto espresso dal bambino ("ha detto una cosa importantissima") e il parere, anche se positivo, orienta la comunicazione nella direzione delle sue aspettative. Infatti, al turno 712, M3 continua la sua narrazione, rimarcando quanto valutato positivamente da FAC e sottolineando l'utilità del digitale nel rapporto a distanza con la famiglia d'origine. La facilitatrice (turni 713, 715, 717) sollecita il racconto con feedback minimi e ai turni

714, 716 e 718, M3 amplia la narrazione affermando che le videochiamate gli consentono di vedere sempre anche la sua bisnonna. Al turno 719 la facilitatrice interviene con una seconda azione valutativa (“bello”) a confermare e promuovere la priorità del tema predefinito.

#### Esempio 3 (4A, Fase 1)

---

710	M3	mia nonna ha un computer come quelli che c'erano alle medie (.) quando quando eravamo con te (.) e allora mio papà ha un computer e ci facciamo la videochiamata e tipo ci man- (.) ci tipo un po' le cose della scuola tipo un po' come abito qui (.) e:: ci dico tutto quello che faccio al gio::rno quanti allenamenti (.) se ho vinto alla partita o no (.) e ci dico tutto quello che ho fatto nella giornata e (?)
711	FAC	quindi M3 <b>ha detto una cosa importantissima</b> ha detto che lui utilizza il digitale per raccontare tutta la sua vita (.) quello che fa (.) i suoi interessi della sua storia attraverso una videochiamata quindi utilizzando la voce e utilizzando il computer (.) quindi si può raccontare attraverso il digitale
712	M3	e dopo cioè mia nonna ci ha abitato qualche anno qua a (nome di paese) (.) perché il mio nonno faceva il costruttore e adesso va lavoro da ufficio (.) e faceva il costruttore e allora ha fatt- ha preso un campagnone tutto vecchio a (nome di paese) e l'ha fatto diventare una casa e allora ogni volta che dice “com'è a (nome di paese) tutto bene?” (.) e dopo (.) quando quando chiamo mia nonna sta facendo delle visite agli occhi
713	FAC	mhm
714	M3	e dopo là c'è anche la mia bisnonna
715	FAC	mhm
716	M3	che è molto vecchia
717	FAC	ecco
718	M3	e allora la vedo sempre e mi farebbe felice
719	FAC	la vedi sempre in questo modo? Con le chiamate (.) con le videochiamate <b>bello</b> (.) altri modi per raccontare di voi con il digi- con il digitale?

---

## 6.2 Suggerimenti

Nell'esempio 4, la facilitatrice suggerisce contenuti e formula l'intervento di M6 attraverso un'inferenza, impedendo il completamento della narrazione da parte del bambino e orientando in questo modo l'interazione successiva di F1. Al turno 320, M6 racconta del piacere che prova nel costruire, anche facendo uso della tecnologia. La facilitatrice, al turno successivo, prima scivola verso una modalità direttiva attraverso il richiamo (“è interessante per tutti quello che dice”), poi esplicita il turno precedente e pone una domanda a tutta la classe. M6 annuisce e la facilitatrice prosegue con

un suggerimento, che M6 accetta (turni 322-324); allora la facilitatrice, con una domanda aperta, chiede approfondimenti e F1 interviene nell'interazione, espandendo la narrazione (turni 325-326).

#### Esempio 4 (4B, Fase 1)

---

320	M6	a me mi piace costruire::: a me mi piace costruire (.) anche la tecnologia un po' mi piace
321	FAC	((rivolta ai bambini della classe che stanno facendo confusione)) <b>M6 dice (.) ascoltate qua che divent- (.) che è interessante per tutti quello che dite (.) a lui piace costruire ma anche la tecnologia (.) le due cose insieme si possono fare?</b>
322	M6	sì
323	FAC	<b>con la tecnologia si può (.) costruire (.) creare (.) raccontare</b>
324	M6	sì
325	FAC	eh (.) in che modo?
326	F1	magari con la tecnologia puoi (.) creare non so delle macchine e::: se devi andare al lavoro trovi il lavoro e magari em:: trovi delle macchine che ti fanno un po' tutto il lavoro e poi tu hai una piccola parte (.) non so tipo nelle fabbriche ecco (.) nelle fabbriche trovi dei macchinari molto grandi che fanno quasi (.) tu metti non so i materiali e::: loro e quella macchina te li crea te li fa e poi te (.) li aggiusti ecco ((batte le mani)) però prima non potevi avere tutta la tecnologia e quindi e::: lo facevi te c'era un po' più lavoro ma adesso non non c'è proprio così tanto lavoro perché ci sono queste macchine

---

### 6.3 Articolazione complessa del turno

Nell'esempio 5 si evidenzia un problema nella facilitazione, determinato dal tentativo di controllare la comunicazione da parte della facilitatrice e che limita l'imprevedibilità dei bambini e la loro autorità epistemica. M3 descrive una specifica funzione d'uso al computer (turno 369). La facilitatrice sostiene il bambino con un apprezzamento e pone una domanda alla classe (turno 370), per favorire la partecipazione di tutti. M2 (turno 371) risponde affermativamente e al turno 372 la facilitatrice inizia una esplicitazione del turno precedente, poi aggiunge un commento e una valutazione. L'articolazione complessa di questo turno, che presenta più azioni contemporaneamente, orienta la partecipazione a sostegno dell'idea della facilitatrice e impedisce le espressioni di pareri diversi da parte dei bambini, riducendo la loro autorità epistemica. F1 (turno 375) conferma quando detto da M3 e dalla facilitatrice, e conclude la sua narrazione.

#### Esempio 5 (4A, Fase 1)

---

369	M3	ma il computer ci può servire pure per (.) per tipo controllare Mondo Convenienza (.) se prendi una cucina una camera da letto con le cose che c'è là ti fanno vedere tipo:: (.) cioè puoi trasformare dal computer (.) ti mettono il letto e tipo lo puoi abbassare puoi mettere il materasso
370	FAC	è interessante questo (.) la conoscete questa funzione?
371	M2	sì
372	FAC	<b>se vai a Mondo Convenienza ha detto (.) ti fanno vedere una (.) riproduzione della camera no? E tu la puoi arredare (.) come piace a te (.) è vero (.) è un modo per vedere come verrà ecco questa è una funzione molto creativa (.) bene</b>
373	F1	c'è un gioco che si chiama ehm Toca Life che tu vai tipo in un mondo (.) clicchi magari non so ehm sulla tua casa e poi la puo (.) la puoi arredare come vuoi però soltanto che quando ci giochi:: vai nel negozio tutto a pagamento (.) quindi hai pochi co- (.) poche cose da arredare però:: puoi arredare o la tua casa o vendere degli oggetti per arreararla

---

## 7. Conclusioni

Questo capitolo ha analizzato l'organizzazione fondamentale della facilitazione, che combina diverse azioni, come domande, formulazioni, ripetizioni e segnali minimi e che mira a promuovere l'agency degli studenti nelle classi scolastiche. La facilitazione è in grado di introdurre nel sistema scolastico le condizioni favorevoli per superare il monologo educativo a favore del dialogo e contribuisce alla produzione di agency. Il sistema di facilitazione, promuovendo l'agency dei bambini, modifica la distribuzione dell'autorità epistemica nell'interazione tra adulti e bambini.

La facilitatrice agisce in modo da coordinare e promuovere una partecipazione attiva basata sull'espressione di narrazioni personali di tutti i partecipanti, riduce la propria autorità epistemica sostenendo quella degli studenti e distribuendo in modo equo la loro partecipazione e conferma l'espressione personale e la sua imprevedibilità per aumentare l'autorità epistemica dei bambini.

Attraverso il processo di facilitazione, la promozione dell'agency dei bambini sovverte l'ordine gerarchico dell'educazione ridistribuendo equamente l'autorità epistemica nel sistema di comunicazioni. Talvolta, però, può accadere che il processo di facilitazione possa incontrare degli ostacoli nella sua attuazione: (1) le valutazioni (2) gli interventi che deviano verso conclusioni, commenti, suggerimenti, spiegazioni e (3) la costruzione di turni troppo complessi e articolati. Queste azioni contribuiscono ad accrescere l'autorità epistemica della facilitatrice e a deviare il contributo degli studenti, rendendo difficile la produzione e lo sviluppo di narrazioni nuove e autonome da parte dei bambini.

## Capitolo 3

### Metodologia della ricerca

#### **1. I Temi della ricerca**

La presente ricerca nasce dalla volontà di studiare i sistemi di facilitazione all'interno delle classi scolastiche, indagando la produzione delle narrazioni dei bambini e suggerendo metodi innovativi, attraverso l'uso creativo delle nuove tecnologie, per favorire il dialogo, la partecipazione attiva e la promozione di agency. Queste pratiche si propongono il duplice scopo di attivare processi comunicativi efficaci in classe e di sostenere innovazione e ricerca a scuola.

Nell'attuale contesto sociale, a seguito del disagio generato dalla pandemia, che ha rappresentato un momento complicato per le istituzioni scolastiche e per la loro riorganizzazione, si è innescato un cambiamento digitale che ha saputo mettere in moto differenti modalità di interazione, stimolando riflessioni nuove e nuovi modi di comunicare. La tecnologia si è mostrata capace di sostenere questa espansione creativa e ha fornito diversi strumenti per promuovere innovazione.

Inoltre, gli sviluppi recenti relativi alla veloce diffusione dell'intelligenza artificiale, diventata di dominio pubblico grazie a ChatGPT, la chatbot di OpenAI lanciata sul mercato a fine 2022, hanno permesso l'interazione tra uomo e macchina grazie a un linguaggio che simula quello umano e che ha aperto nuove strade alla ricerca e alla comunicazione, tutte ancora da esplorare.

L'uso intenso e pervasivo delle applicazioni di rete nelle interazioni e nella produzione di conoscenza è ormai diventato parte integrante della vita di ogni bambino, influenzando il modo di vivere, pensare e comunicare con gli altri. Per questo è particolarmente importante promuovere percorsi educativi innovativi, utilizzando strategie, strumenti, linguaggi che facilitino la riflessione sui cambiamenti recenti e attivino processi comunicativi efficaci per favorire la partecipazione attiva, l'impegno collettivo e l'espressione personale dei bambini attraverso l'esercizio della loro autonomia.

Gli interventi volti a sostenere la partecipazione e l'agency, sono basati su specifici metodi di facilitazione che si sono diffusi nel sistema educativo, anche in campo internazionale, per promuovere il coinvolgimento attivo dei bambini nei contesti nei quali essi sono inseriti, favorire relazioni efficaci, gestire conflitti e sviluppare sensibilità e attenzione nei confronti dei loro diritti.

Nei capitoli precedenti sono state presentate numerose ricerche relative alle condizioni di realizzazione dell'agency, che hanno messo in luce come la facilitazione della partecipazione dei bambini da parte degli adulti possa contribuire a promuovere innovazione e cambiamento nei sistemi sociali e a incrementare la loro autorità epistemica. Tuttavia, sono ancora pochi gli studi che hanno considerato la possibilità da parte dei bambini di condividere scelte e di prendere decisioni in assenza dei contributi degli adulti.

A partire da questi presupposti teorici e in continuità con gli studi presentati, la presente ricerca, tra i suoi obiettivi si propone di indagare e approfondire alcuni aspetti che sono risultati particolarmente interessanti e ancora poco esplorati dalla sociologia dell'infanzia, ovvero le interazioni autonome tra i bambini, quelle che avvengono tra pari durante l'utilizzo di strumenti digitali e nelle quali sono state osservate e analizzate le manifestazioni di agency in assenza dei contributi della facilitatrice.

Il capitolo analizza le domande, gli obiettivi e il contesto di questo lavoro, soffermandosi sulle scelte metodologiche, le strategie e le modalità attuate durante la ricerca sul campo che ha permesso la raccolta dei dati, che verranno analizzati nei capitoli successivi.

## **2. Gli obiettivi e le domande di ricerca**

Questo lavoro di ricerca sul campo, in relazione allo stato dell'arte presentato nei capitoli precedenti, si è proposto di utilizzare la metodologia di facilitazione della comunicazione volta a promuovere l'agency degli alunni e il loro contributo a sostegno dello sviluppo dell'espressione personale. Innanzitutto, a partire dall'esame della letteratura e delle tendenze di ricerca, è stato consolidato un percorso che ha indagato interventi sperimentali per valutare l'impatto della facilitazione sulla partecipazione attiva dei bambini nel contesto scolastico e che ha selezionato uno specifico quadro teorico e metodologico per l'analisi dei dati che sono emersi dall'attività empirica.

In questa cornice di studio un altro intento è stato quello di verificare le condizioni che, all'interno delle classi scolastiche, hanno facilitato la produzione di agency e quelle che l'hanno ostacolata, facendo riferimento in particolar modo all'uso del digitale nelle narrazioni personali a scuola.

In secondo luogo, sono state identificate strategie, attività, percorsi, strumenti e ambienti per raggiungere l'obiettivo principale, ovvero facilitare e incrementare le manifestazioni di agency dei bambini. Infine, la scelta è stata quella di analizzare il rapporto tra ricerca, facilitazione e coinvolgimento della dimensione digitale, per riscontrarne l'efficacia in termini di miglioramento della partecipazione dei bambini.

Il lavoro ha investigato, in particolar modo, la possibilità di favorire la comunicazione autonoma tra i bambini, ovvero le interazioni che avvengono in assenza dei contributi della facilitatrice, per incrementare la loro autorità epistemica e sostenere la produzione di conoscenza.

### *Tabella sulle domande di ricerca*

1	Come è possibile sperimentare metodi innovativi che possano promuovere il dialogo, la partecipazione attiva e l'agency dei bambini attraverso l'uso delle nuove tecnologie?
---	---

2	L'uso creativo delle nuove tecnologie può favorire la produzione delle narrazioni nelle interazioni dei bambini incrementando la loro autorità epistemica?
3	In quale modo il rapporto tra facilitazione e uso del digitale può promuovere la partecipazione dei bambini?
4	Quali sono le condizioni che, nelle classi scolastiche, facilitano la produzione di agency e quali la impediscono, facendo riferimento in particolar modo all'uso del digitale nelle narrazioni personali a scuola?
5	Quali sono le strategie, le attività, i percorsi, gli strumenti più adatti al raggiungimento dell'obiettivo di promuovere l'agency dei bambini attraverso l'uso del digitale?
6	È possibile favorire la comunicazione autonoma dei bambini relativa all'uso del digitale in assenza dei contributi della facilitatrice? In che modo?

### 3. Il contesto

I materiali e l'analisi presentati in questo studio sono il risultato di una ricerca condotta presso una Scuola Primaria Statale della provincia di Reggio Emilia.

Il progetto, suddiviso in fasi, è stato strutturato nel corso di due anni scolastici (2022/2023 e 2023/2024) con attività di facilitazione in 6 classi secondo una scansione temporale concordata con le insegnanti.

Le classi che hanno collaborato sono state proposte dalla scuola, secondo un'adesione volontaria da parte dei docenti interessati a partecipare al progetto.

Durante il primo anno la ricerca ha coinvolto 119 bambini di età compresa tra i 9 e gli 11 anni e frequentanti 2 classi quarte e 3 quinte, per un totale di 50 ore di attività.

Alla prima sperimentazione, ne è seguita una seconda, che ha previsto 10 ore di attività che sono state svolte in una classe quinta, composta da 16 bambini di età compresa tra i 10 e gli 11 anni.

La scuola ha messo a disposizione della ricerca gli spazi (aule e laboratorio di informatica) e gli strumenti operativi utilizzati dai bambini (pc portatili e tablet), mentre la videocamera e il registratore sono stati forniti dal dipartimento presso il quale la ricercatrice svolge il suo dottorato.

In questo studio, ricercatrice e facilitatrice sono la stessa persona e questo ha comportato vantaggi nell'organizzazione delle attività ma anche qualche difficoltà. Innanzitutto, è stato possibile sviluppare una comprensione più completa del contesto e stabilire un rapporto di fiducia con i bambini, grazie all'interazione continua e diretta con loro, seguendo in modo più preciso e coerente le metodologie e gli obiettivi del progetto di ricerca e adattando con flessibilità le attività, in base ai dati emergenti e alle situazioni impreviste. Ma il ruolo di coinvolgimento diretto della facilitatrice

nella ricerca talvolta ha reso più difficile mantenere un distacco durante la raccolta dei dati e ha orientato i partecipanti nelle loro narrazioni.

#### 4. Gli strumenti della ricerca

La raccolta e l'analisi dei dati che ha caratterizzato la fase empirica di questa ricerca hanno visto l'impiego di differenti metodi e tecniche, il cui uso integrato presenta aspetti innovativi.

Infatti, negli studi metodologici recenti, il divergere tra i sostenitori dei metodi qualitativi e i fautori dei metodi quantitativi è stato superato dall'emergere della *mixed research*, definita come un terzo movimento metodologico che rimanda alla progettazione di disegni di ricerca fondati su più tecniche di orientamento sia qualitativo che quantitativo.

Cipolla e Lombi sostengono che “*potenzialità e limiti di ciascun metodo impongono il rifiuto di un approccio fondato sul monismo metodologico*” (Cipolla e Lombi, in Cipriani 2013 p. 233) e promuovono la *mixed research*, come un processo di ricerca basato su procedure multiple volte a combinare e utilizzare metodi qualitativi e quantitativi, adattando tra loro più tecniche di indagine con l'esigenza di superare le dicotomie precedenti (Johnson e Onwuegbuzie, 2004). Nella ricerca, la scelta di un metodo è guidata dall'utilità e pertanto occorre integrare le potenzialità di singoli strumenti, compensandone le criticità.

Cipriani (2013) sostiene che non esiste contrapposizione di principio tra analisi qualitativa e analisi quantitativa, ma che si tratta di soluzioni diverse a disposizione del ricercatore, per trarre il massimo dell'informazione dai fenomeni sociali. L'unica clausola da rispettare è che il percorso sia scientificamente fondato: il ricercatore definisce gli obiettivi e le ipotesi, accoglie i risultati attesi e quelli non attesi e che fanno parte della scoperta e dell'imprevedibile che c'è in ogni lavoro che coinvolge le persone.

Per quanto riguarda la ricerca sul campo con i bambini, occorre fare una scelta metodologica preliminare tra l'uso di dati quantitativi e l'uso di dati qualitativi (Baraldi, 2022a).

L'analisi quantitativa è utile per analizzare dati aggregati sul tema di interesse della ricerca e consentire lo studio delle tendenze principali, ma non può mostrare come i bambini realizzino la loro agency nei sistemi di comunicazione, poiché si concentra sui dati nel loro insieme.

Per questa ragione, la ricerca sul campo richiede anche metodi di raccolta dei dati qualitativi che consentano di studiare le interazioni nel contesto più ampio della partecipazione alla vita quotidiana e siano quindi più ricettivi rispetto alle variabili e alle sfumature, mostrando anche l'imprevedibilità dell'agire sociale dei bambini (Ciampi, 2015).

Tra i metodi qualitativi più in uso, uno strumento molto popolare nella ricerca è l'intervista individuale o in gruppo con i bambini, un metodo considerato efficace poiché le domande dei ricercatori

permettono ai bambini partecipanti di rispondere in modi che mostrano la loro produzione di conoscenza.

Tuttavia, le interviste presentano due limiti: 1. sono condotte da adulti e la partecipazione dei bambini nella ricerca non manifesta del tutto la loro agency; 2. si basano sui monologhi dei bambini nella produzione di conoscenza piuttosto che sulle interazioni, raccogliendo principalmente le loro opinioni personali.

Un altro strumento utilizzato nella ricerca e che raccoglie e analizza dati qualitativi, si basa sul coinvolgimento diretto dei bambini, dalla progettazione degli strumenti alla raccolta e all'osservazione dei dati (ad esempio Horgan 2017), a partire dal presupposto che in questo modo possano esercitare la loro agency facendo essi stessi ricerca. Questo metodo, tuttavia, non modifica la struttura gerarchica dell'interazione tra ricercatori e bambini: sono i ricercatori che chiedono ai bambini di partecipare alla ricerca e progettano gli obiettivi di base e utilizzano il risultato di questi studi per i loro obiettivi scientifici e le loro carriere. L'esperienza dei bambini in questo tipo di ricerca include solo la consapevolezza dei dati raccolti e dei risultati (Baraldi, 2022a).

Una terza metodologia adottata nella ricerca è l'osservazione etnografica della partecipazione, che si concentra sulle attività quotidiane dei bambini per ottenere una comprensione più profonda della loro partecipazione nei contesti culturali e sociali. Un esempio noto è rappresentato dalla ricerca di Corsaro (2003) sulle interazioni dei bambini nella scuola dell'infanzia.

Storicamente gli studiosi hanno documentato e applicato tutte queste azioni di ricerca prendendo appunti sui fenomeni e sui processi osservati ma, in seguito all'ampia diffusione d'uso della tecnologia, anche la ricerca in sociologia si è interessata al digitale come un ulteriore strumento a sostegno della raccolta e dell'analisi dei dati. Per le ragioni che verranno spiegate più avanti, la videocamera, largamente utilizzata anche nella presente ricerca, si è affermata come un mezzo potente per raccogliere e studiare le interazioni dei bambini nel contesto più ampio della loro partecipazione alla vita quotidiana.

In questo lavoro, l'analisi quantitativa è stata utile per analizzare il corpus delle domande, sia aperte che chiuse, presenti nei due questionari somministrati all'inizio e al termine della ricerca e ha fornito dati sul tema di interesse di studio, favorendo l'approfondimento delle tendenze principali, ma la ricerca sul campo ha richiesto un metodo di raccolta dei dati qualitativi che ha consentito di studiare le interazioni nel contesto scolastico. Nelle sezioni che seguono, verranno presentati in modo dettagliato gli strumenti a cui si è fatto ricorso per la raccolta e l'analisi dei dati presenti in questo lavoro di ricerca.

## 4.1 I questionari

Il questionario è una tecnica di rilevazione di atteggiamenti e opinioni (Pastori, 2017) molto utilizzata nella ricerca. Esso consente di raccogliere dati che sono *“trattabili con le tecniche di elaborazione offerte dalla statistica e dall'analisi dei dati in genere”* (Trincherò 2002, p. 196). Il suo vasto impiego si può attribuire al fatto che questo strumento rappresenta un metodo agevole ed efficace per raccogliere, in breve tempo, grandi quantità di dati (Di Nuovo e Hichy, 2007). Conoscere le abitudini, gli interessi e gli stili di vita delle persone può essere interessante ai fini della ricerca, perché orienta le decisioni in ambito scientifico e il questionario rappresenta un modo efficace per ottenere queste informazioni (Zammuner, 1998).

Nella costruzione dei questionari di ricerca occorre prendere in considerazione una prima fase (teorico – speculativa), nella quale si assumono decisioni in merito a cosa domandare agli intervistati ai fini della ricerca in atto e una seconda fase (empirico – operativa), in cui si sceglie come formulare le domande (Natale, 2004).

Occorre precisare che la scelta dei tipi di questionario è connessa al disegno del progetto di ricerca, ma risente anche della specifica situazione in cui si sono realizzate le attività: il contesto scolastico, con le sue modalità organizzative e i tempi limitati, ha condizionato la costruzione dei questionari.

Per quanto riguarda la formulazione delle domande, oltre agli interessi della ricerca, si è anche tenuto conto degli argomenti e delle questioni vicine alla quotidianità e agli interessi dei bambini.

D'altro canto, il questionario impone un certo adattamento alle risposte predefinite, limitando la libertà di raccontare esperienze e idee con concetti propri. Per compensare, almeno in parte, questo vincolo, ai bambini è stata data la possibilità di completare una domanda inserendo un commento libero e facoltativo, che è servito a manifestare preferenze specifiche.

Le domande chiuse presenti nei questionari, sono a scelta unica tra più alternative di risposta e a scelta multipla con possibilità di barrare più di una risposta. I vantaggi offerti dalle domande chiuse riguardano la precisione e l'immediatezza delle risposte, la possibilità di richiamare alla memoria un numero maggiore di fatti o riflessioni che potrebbero sfuggire e la semplicità di elaborazione dei dati. I limiti di tali tipi di domande hanno invece a che fare con il fatto che possono non essere adatte per indagare argomenti particolarmente complessi o molto coinvolgenti, possono condizionare i rispondenti oppure fornire informazioni molteplici ma anche molto circoscritte.

Nella formulazione dei quesiti la scelta è ricaduta prevalentemente sulle domande brevi e sull'utilizzo di un linguaggio semplice, chiaro, ma nello stesso tempo adeguato per esprimere quanto richiesto, adatto al tema oggetto di indagine e agli intervistati. Si è cercato di evitare frasi e termini ambigui che potessero generare interpretazioni differenti e, nello stesso tempo, domande che avrebbero potuto condizionare i bambini e orientare le loro risposte. Dopo avere definito quali domande includere nel

questionario e dopo averle formulate, si è stabilito in quale ordine presentarle. Gli argomenti sono stati distribuiti secondo una sequenza logica e coerente, accostando le domande riguardanti il medesimo argomento ed evitando salti da un tema all'altro.

Durante la ricerca sono stati somministrati a tutti i partecipanti due brevi questionari con domande chiuse a scelta multipla.

Il questionario iniziale, strutturato attraverso 14 domande a scelta multipla, è stato proposto durante la prima sperimentazione nel mese di ottobre 2022 a tutti i bambini delle classi partecipanti e prima degli interventi della ricercatrice nelle classi scolastiche.

Somministrato nel laboratorio di informatica della scuola utilizzando Google moduli, è stato reso accessibile attraverso un link; questa modalità digitale, oltre a velocizzarne la compilazione e l'analisi, ha fornito ulteriori garanzie rispetto all'anonimato, mettendo gli intervistati nella condizione di esprimersi il più liberamente possibile. La compilazione è avvenuta nella piena autonomia dei bambini, i quali, solo in rari casi, hanno chiesto chiarimenti in merito a quesiti specifici. Seguendo sempre la stessa procedura, una seconda somministrazione del questionario è avvenuta nel mese di febbraio 2024, con i 16 bambini della classe 5C che hanno partecipato alla seconda sperimentazione. In questo caso, le domande 12 e 13 hanno subito una piccola variazione: in seguito alla veloce diffusione dell'intelligenza artificiale diventata di dominio pubblico grazie a ChatGPT, la chatbot di OpenAI lanciata sul mercato a fine 2022 mentre la presente ricerca era in corso, il questionario proposto nella seconda sperimentazione ha integrato nell'indagine anche questa possibilità. Il questionario è stato predisposto con l'obiettivo di fare una ricognizione sull'uso degli strumenti digitali e sulle potenzialità comunicative che questi offrono e di raccogliere dati iniziali utili allo svolgimento dei successivi incontri facilitati nelle classi scolastiche e delle attività proposte dalla ricerca.

La seconda parte dell'indagine ha riguardato le attività preferite dai bambini e la loro predilezione in merito alle diverse forme di comunicazione (come, ad esempio, la narrazione di storie personali o la condivisione di emozioni) ed è stata orientata all'osservazione delle loro abitudini relativamente agli strumenti digitali maggiormente utilizzati, al tempo di impiego, alle persone coinvolte e alle attività e ai programmi maggiormente scelti. Infine, l'ultima parte del questionario ha approfondito l'uso dei social tra i bambini.

Il questionario finale, composto da 10 domande, è stato utile per effettuare una valutazione della facilitazione, relativamente al gradimento delle attività proposte, alle relazioni instaurate e alle possibilità di espressione personale; derivato in parte dall'aggregazione di modelli preesistenti e validati, è stato somministrato al termine del progetto per valutare il gradimento della ricerca da parte dei bambini.

Le prime domande hanno indagato i dati generali relativi ai partecipanti (sesso ed età): la maggior parte dei bambini che ha partecipato alla ricerca ha una età compresa tra i nove e i dieci anni nella prima sperimentazione e tra i 10 e gli 11 nella seconda (tabella 1). La ripartizione tra maschi e femmine risulta abbastanza equilibrata anche se le percentuali sono rovesciate nelle due sperimentazioni (tabella 2).

Tab.1 Quanti anni hai?

	Prima sperimentazione	%	Seconda sperimentazione	%
Meno di 9 anni	5	4,2	0	-
9 anni	<b>51</b>	<b>42,8</b>	0	-
10 anni	<b>57</b>	<b>47,9</b>	<b>11</b>	<b>68,7</b>
11anni	5	4,2	5	31,2
12 anni	1	0,8	0	-
Più di 12	0	-	0	-

Tab.2 Sei:

	Prima sperimentazione	%	Seconda sperimentazione	%
Una bambina	52	43,0	9	56,2
Un bambino	66	55,4	7	43,7
Altro	1	0,8	0	-

Dai dati della tabella 3 risulta che la quasi totalità dei bambini intervistati è nata in Italia (89,83%). Per quanto riguarda i genitori, poco più della metà risulta essere nata in Italia (61,86%) mentre i restanti (uno o entrambi) provengono da altri Paesi (tabella 4). Risulta quindi evidente l'elevata percentuale di bambini italiani nati da genitori migranti.

Tab. 3. Sei nato in...

	Prima	%	Seconda	%

	sperimentazione		sperimentazione	
Italia	<b>106</b>	<b>89,8</b>	<b>15</b>	<b>93,7</b>
Un altro paese	12	10,1	1	6,2

Tab.4. I tuoi genitori sono nati...

	Prima sperimentazione	%	Seconda sperimentazione	%
In Italia	<b>73</b>	<b>61,8</b>	<b>10</b>	<b>62,5</b>
Uno dei miei genitori è nato in un altro paese	12	10,1	0	-
Entrambi i miei genitori sono nati in un altro paese	32	27,1	6	37,5
Non so	1	0,8	0	-

Nella seconda parte del questionario l'area di indagine è relativa agli incontri proposti e mostra l'interesse per i contenuti, le relazioni con i compagni, la possibilità di espressione e le emozioni dei bambini durante il progetto di ricerca. Infine, la terza e ultima area di indagine riguarda le attività svolte durante la ricerca negli incontri proposti a scuola e il loro indice di gradimento.

#### 4.2 Metodi visuali

Nella presente ricerca gli strumenti visuali sono stati ampiamente utilizzati nelle fasi di produzione e raccolta dei dati, ma anche per consentire ai bambini di costruire significati rispetto alle loro storie personali, ma di questo aspetto ci occuperemo più avanti; pertanto, occorre chiarire l'approccio e le scelte adottate, rispetto agli studi e alle riflessioni esistenti.

I metodi visuali utilizzati nell'ambito delle scienze sociali e negli studi culturali ed umanistici, rappresentano una modalità specifica di presa in considerazione e di conoscenza della realtà sociale. La sociologia visuale si consolida negli anni '70 a partire dalle riflessioni di Howard Becker negli Stati Uniti e di Franco Ferrarotti in Italia (Ciampi, 2015).

Si tratta di un approccio nel quale le immagini non sono ritenute elementi marginali e semplicemente illustrativi, bensì fonti di dati rilevanti, strumenti e parti integranti del processo di ricerca (Vergani, 2009). Quando le situazioni e i fenomeni vengono descritti solo verbalmente e per iscritto,

difficilmente si riescono a cogliere nella loro unità, mentre attraverso le immagini, sia fisse che in movimento e dotate di suono, è possibile restituire loro interezza: in altri termini, i metodi visuali offrono un nuovo “punto di vista” scientifico da cui analizzare la realtà sociale grazie alla loro capacità di fornire materiale e informazioni specifici (Mattioli, 2007) e garantendo validità e attendibilità ai dati (Harper, 2012).

Infatti, l’uso dell’audiovisivo (come della fotografia) permette di cogliere aspetti distintivi che con il solo testo scritto non sarebbe possibile raggiungere e molte categorie sociologiche possono essere comprese meglio se osservate attraverso materiale visuale, piuttosto che solo attraverso il testo scritto (Harper, 1988). I metodi visuali vengono utilizzati sia nel momento dell’accesso al campo, a livello di raccolta dei dati, perché l’uso del video fa emergere aspetti peculiari che con altri strumenti non si riuscirebbero a cogliere o non allo stesso modo, sia nel momento della divulgazione dei risultati della ricerca sociale, perché permette di raggiungere un pubblico eterogeneo e vasto.

In tal modo si assolve anche ad un’altra fondamentale funzione del ricercatore, che è quella di dare voce e visibilità a quei soggetti che raramente possono parlare per se stessi e rappresentarsi nella sfera pubblica o che vengono solitamente rappresentati da altri (Stagi e Queirolo Palmas, 2015).

Diventa allora indispensabile il passaggio dal visibile al visuale, che rimanda al punto di vista, alla prospettiva o all’angolazione da cui si vede e si esamina qualcosa (posizione dell’osservatore, mezzi tecnologici, scelte personali, sguardo di chi osserva): l’integrazione tra l’osservatore e l’osservato diventano aspetti fondamentali (Cardano, 2011; Cardano e Ortalda, 2020).

Harper e Becker propongono una serie di riflessioni importanti sull’uso del visuale nella ricerca, sostenendo che i metodi visuali non producono una forma di sociologia minore e non comportano una riduzione di scientificità né di rigore metodologico.

Harper (2012) mette in luce il valore delle rappresentazioni visive della realtà sociale, affermando che esse sono valide e rigorose dal punto di vista scientifico, non meno dei metodi quantitativi. Questo riflette un crescente riconoscimento delle metodologie visuali nella ricerca in sociologia, come strumenti potenti per comprendere fenomeni sociali complessi.

Secondo Becker (1995), le tecnologie visuali, infatti, possono arricchire la ricerca sociale aggiungendo profondità e ricchezza all’osservazione delle interazioni sociali e dell’espressione personale.

Dare preminenza all’osservazione diretta e all’uso di strumenti visuali non significa, però, cercare di produrre registrazioni neutrali e definitive della realtà sociale, ma ricavare una visione d’insieme dei fenomeni più difficile da ottenere con altri metodi, caratterizzati da una tendenza al riduzionismo e alla rilevazione indiretta (Ciampi, 2015; Losacco, 1999).

Una suddivisione fondamentale in questo ambito riguarda anche la distinzione tra una sociologia *con* le immagini (in cui le immagini sono prodotte nella ricerca, oppure selezionate per sollecitare riflessioni nel corso della ricerca) e una sociologia *sulle* immagini (in cui immagini prodotte in un ambito di osservazione sono oggetto di analisi) (Ciampi, 2015; Harper, 1988; Iervese, 2021; Lombardi, 2000; Losacco, 2013; Vergani, 2009).

Per quanto riguarda più specificatamente la sociologia con le immagini, le tecniche di raccolta dei dati più comunemente usate sono (Cardano, 2011):

- *l'osservazione partecipante visuale*, una forma di osservazione caratterizzata dall'impiego 'sistematico' e 'competente' dei dispositivi di registrazione, che contribuiscono a costruire, documentare e analizzare il materiale empirico. L'approccio visuale arricchisce l'osservazione partecipante tradizionale con dati visivi che possono essere analizzati in profondità.

- *la foto-stimolo*, una tecnica utilizzata per stimolare discussioni o riflessioni da parte dei partecipanti attraverso l'uso di fotografie. Questo metodo, noto anche come photo elicitation, consiste nel presentare immagini ai partecipanti per suscitare emozioni, ricordi o reazioni che possono arricchire l'analisi qualitativa dei ricercatori. Le foto possono essere scattate dai ricercatori o dai partecipanti stessi, e il loro scopo è di approfondire la comprensione di temi sociali attraverso una prospettiva visuale.

- *la videoregistrazione dell'interazione* (sia essa un'intervista o una situazione dinamica del gruppo), una metodologia che permette di osservare e analizzare in modo dettagliato le interazioni all'interno di un contesto specifico. Attraverso la registrazione audiovisiva, i ricercatori possono cogliere elementi del linguaggio verbale, non verbale e para verbale e l'uso dello spazio, che spesso sfuggono a osservazioni meno approfondite.

- *la produzione soggettiva di immagini*, un metodo in cui i partecipanti creano le proprie immagini, (come fotografie, video o disegni) per esprimere la loro percezione e interpretazione di fenomeni sociali. Questo offre l'opportunità di analizzare le esperienze, le produzioni delle narrazioni e le scelte dei bambini in modo più diretto e personale.

Rispetto a questa suddivisione, la presente ricerca si colloca nell'ambito della sociologia *con* le immagini e fa uso prevalentemente della tecnica della videoregistrazione dell'interazione e della produzione soggettiva di immagini da parte dei bambini.

In particolar modo, la videoregistrazione, usata per la ripresa degli incontri ma anche per la raccolta dei dati, ha permesso di analizzare gli eventi sociali in modo esteso, rendendo possibile una riflessione approfondita su di essi.

### 4.3 La videoregistrazione delle forme di comunicazione

La videoregistrazione è uno strumento particolarmente interessante per quanto riguarda la metodologia che si occupa dello studio dei processi sociali, perché coniuga una relativa semplicità delle procedure ad una ricchezza di informazioni fornite che consente di conservare i fenomeni osservati, potendoli rivedere in ogni momento (Fele, 2007).

La tecnica di ricerca della video osservazione consiste in una registrazione audio visiva localizzata nel tempo e fornisce la possibilità di osservare le interazioni prestando attenzione ai diversi aspetti della comunicazione: il verbale, ovvero il contenuto linguistico di un messaggio, il non verbale che è l'insieme di tutto il linguaggio che non ha a che fare con le parole, le espressioni del viso e del corpo e il paraverbale, relativo al ritmo, al volume, al tono, all'accento e alla qualità della voce (Cipriani et al., 2013; Randazzo, 2020). Inoltre, la videoregistrazione permette di osservare il contesto in cui avviene la comunicazione, ovvero i luoghi, le persone, gli oggetti e, più in generale, tutto ciò che accade e che è presente nell'ambiente (Baraldi, 2022a).

La riproducibilità della comunicazione videoregistrata consente di superare il limite della memoria dello studioso e rende possibile separare il momento dell'osservazione da quello dell'analisi di ciò che accade anche in tempi successivi, permettendo di rivedere e analizzare particolari e dettagli significativi dell'interazione che altrimenti sfuggirebbero all'occhio del ricercatore, soprattutto se è esso stesso impegnato a partecipare all'interazione, come nel caso della facilitazione realizzata in questo progetto di ricerca e consentendo di affinare l'analisi nel corso della ricerca (Lombardi 2000; Losacco, 1999) ; il dato diventa così reversibile e permanente (Fele 2007, Iervese 2019; Rossi, 2003). Attraverso la video osservazione è possibile esaminare da vicino come avviene e si riproduce la comunicazione, quali sono le forme comunicative che si realizzano in determinati contesti, le aspettative dei partecipanti, i loro contributi e i valori che essi manifestano.

Ci sono, però, anche dei limiti e delle criticità riscontrabili dall'utilizzo di questa modalità operativa, sia perché è impossibile registrare tutti i dettagli di una interazione, ma anche perché non sempre risulta una pratica adottabile.

Le persone coinvolte nella ricerca possono sentirsi in imbarazzo davanti ad una videocamera e rifiutarsi di venire riprese e, se la videoregistrazione non riesce a riprodurre spontaneità o rendere visibili forme comunicative significative, questa modalità di osservazione può risultare talvolta controproducente: l'uso di uno strumento di registrazione comporta, infatti, una forma di "perturbazione" di ciò che viene ripreso e dunque, in un certo senso, modifica ciò che accade (Prosser & Schwartz 2005) e la messa in atto di pratiche visuali influisce sul modo in cui i ricercatori vengono

percepiti sul campo dai soggetti osservati (Cardano e Gariglio, 2022; Cipriani et al., 2013; Harper, 1998).

In un incontro basato sulla facilitazione nel quale è rilevante la creazione di fiducia per promuovere la partecipazione, la presenza della videocamera può essere un limite se viene vissuta come una violazione dell'anonimato e della privacy; la registrazione, infatti, può rivelare dati sensibili dei partecipanti, come ad esempio l'età, il genere, le caratteristiche fisiche, ma anche l'abbigliamento e le condizioni di salute. Per questo motivo è importante che i consensi informati siano dettagliati e vengano utilizzati per permettere ai bambini di essere ripresi e, altresì, è di fondamentale importanza che il facilitatore sappia proporre la videocamera come una presenza non intrusiva e rassicurare i partecipanti circa il completo rispetto dei loro dati personali, motivando le ragioni del suo utilizzo in classe (Fele, 2007).

Un altro limite della video osservazione è relativo all'unità di percezione ottica e acustica, è quello di creare l'illusione di cogliere la totalità di ciò che viene osservato, senza considerare invece che molti fenomeni restano tagliati fuori anche dalla videoregistrazione, la quale non è *“che un frammento e un particolare punto di vista applicato ad una parte molto piccola delle nostre intere relazioni sociali”* (Fele, 2007 p. 119). Ricorrere ai dispositivi di registrazione durante l'osservazione delle interazioni, è una metodologia efficace solo se non altera in modo significativo le forme comunicative che riprende e se tiene conto del fatto che ciò che documenta è realmente successo ma non rappresenta il tentativo di *‘prendere tutto’* (Fele, 2007).

Nell'ambito di questo studio, la video osservazione ha permesso di cogliere i processi comunicativi in atto tra adulti e bambini e tra bambini ed i loro coetanei durante gli incontri nei diversi contesti selezionati per la ricerca e, in particolare, ha consentito di osservare le forme di comunicazione che favoriscono la promozione dell'agency in ambito scolastico.

La videoregistrazione delle interazioni dei bambini ha permesso di cogliere anche gli aspetti più fugaci che sarebbero sfuggiti all'occhio del ricercatore e ha riguardato le dinamiche del gruppo classe e le attività in piccolo gruppo riprese nel loro svolgimento.

## **5. Gli artefatti digitali dei bambini come tema di ricerca**

Un altro aspetto importante che ha caratterizzato la presente ricerca è relativo all'uso delle tecniche visuali è stato quello della produzione di video da parte dei bambini, un metodo in cui i partecipanti hanno creato i propri artefatti digitali (attraverso l'uso combinato di app, programmi e strumenti differenti) per comunicare ed esprimere la loro percezione e interpretazione di fenomeni sociali e le preferenze personali.

Ai bambini, suddivisi in piccoli gruppi, sono stati assegnati un pc portatile e un tablet ed è stato chiesto di produrre narrazioni relative alle esperienze e alle preferenze personali, coinvolgendo anche la dimensione digitale come stimolo alla loro partecipazione e le immagini e i video, scelti dal Web o realizzati da loro stessi, sono stati utilizzati come parte del sistema di interazione, piuttosto che come documenti da spiegare.

La prima interazione osservata è stata quella tra la dimensione visuale e quella narrativa e, successivamente, tra le interazioni che collegano queste due dimensioni ad una dimensione comunicativa, nella quale sono stati coinvolti altri partecipanti e altre immagini:

*“ogni fotografia (picture) rimanda a una o più immagini (images) che attingono e alimentano un immaginario più o meno condiviso. Questo immaginario si dispiega in narrazioni co-costruite”  
(Iervese, 2021, p.28).*

Dunque, il materiale visuale contiene in sé un potenziale creativo e conoscitivo importante che si attua nel momento in cui si collega all’esperienza dello sguardo che lo incontra, trasformandosi in narrazioni e che si connette ad un immaginario esterno, dando luogo ad ulteriori associazioni ed immagini. In modo particolare le fotografie sono state identificate come un mezzo molto potente per innescare ricordi (Norrick, 2013) e quindi per facilitare la produzione di narrazioni (Iervese, 2021). Per favorire il potenziale insito nel materiale visuale, è stato chiesto ai bambini di ricercare in Internet, oppure di produrre loro stessi, foto e video e di raccogliere questi prodotti in un archivio digitale. Questo ha offerto la possibilità di analizzare le esperienze e le scelte dei bambini in modo più diretto e personale.

Il modo in cui i materiali visuali, scelti e creati dai partecipanti, sono stati utilizzati durante la presente ricerca, hanno reso foto e video mezzi in grado di catturare momenti di vita personali e di esprimere preferenze personali, facilitando la produzione delle narrazioni dei bambini nelle interazioni, sostenendo la partecipazione e l’affermazione della loro agency.

## **6. Azioni e fasi degli interventi nelle classi**

### *Azioni*

Il progetto è stato articolato in una sequenza di cinque azioni, che hanno scandito e organizzato i tempi del lavoro di ricerca.

*Prima azione:* le attività sono state presentate a scuola, attraverso incontri preliminari con la dirigente e gli insegnanti, dapprima in momenti istituzionali come il collegio docenti, nel quale la proposta è

stata accolta e approvata all'unanimità e, successivamente, attraverso incontri mirati con gli insegnanti delle classi direttamente coinvolte nella ricerca.

Le classi che hanno collaborato sono state proposte dalla scuola, secondo una adesione volontaria da parte dei docenti interessati a partecipare al progetto.

In un secondo momento il progetto è stato illustrato alle famiglie, sia attraverso incontri nelle assemblee di classe che in forma scritta, e sono state raccolte le autorizzazioni per la ricerca sottoscritte da tutti i genitori dei partecipanti, in osservanza della legge sulla privacy.

*Seconda azione:* il progetto di ricerca è stato presentato nelle classi ai bambini e, successivamente, è stato somministrato loro un questionario iniziale volto a indagare le attività preferite durante il tempo libero, l'uso degli strumenti digitali, le loro potenzialità comunicative e l'atteggiamento verso i social media, con l'obiettivo di compiere una indagine sul tema proposto dalla ricerca e analizzare la condizione di partenza dei partecipanti alla ricerca.

*Terza azione:* le attività di ricerca, suddivise in tre fasi, sono state realizzate nelle classi, a partire dai dati rilevati attraverso il questionario e secondo una scansione temporale concordata con le insegnanti.

*Quarta azione:* al termine del progetto, nelle classi in cui si è svolta la sperimentazione, è stato distribuito ai bambini un secondo questionario per valutare il gradimento delle attività proposte, la qualità delle relazioni instaurate e la possibilità di espressione personale offerta dalla ricerca.

*Quinta azione:* a conclusione dell'analisi dei dati è stata prevista la disseminazione della ricerca, attraverso incontri con i docenti.

### *Fasi*

Le attività di ricerca sono state strutturate in tre fasi, seguendo una scansione temporale concordata con la scuola e nel rispetto degli impegni e dell'organizzazione di ogni singola classe.

Ripercorrendo le varie tappe del progetto, verranno illustrate le modalità operative e le funzioni di ciascuna fase.

*Prima fase:* la fase iniziale della ricerca, della durata di circa un'ora in ciascuna classe, ha previsto una discussione collettiva in classe mediata dalla facilitatrice. In questa fase la ricercatrice/facilitatrice si è avvalsa dei dati rilevati in seguito alla somministrazione del primo questionario e relativi all'uso dei media e alle loro possibilità: i risultati sono stati mostrati in classe alla LIM e, alla luce dei dati emersi, è stata avviata la conversazione.

L'incontro di facilitazione, basato sulla discussione nel grande gruppo, invita i bambini a confrontarsi tra loro in profondità, a partire dall'atteggiamento personale nei confronti dell'oggetto di indagine e, attraverso la sua forma dialogica, stimola e sostiene le narrazioni personali successive che si orientano

in modo imprevedibile e spontaneo. Non è possibile indicare a priori e nemmeno a grandi linee il tracciato da seguire durante un incontro di facilitazione, perché questo dipende dalle variabili relative sia alle disposizioni individuali che alle dinamiche di gruppo che si presentano, ma anche allo stile di conduzione della facilitatrice.

Durante l'incontro occorre richiamare le regole generali della facilitazione, che sono state approfondite nella parte teorica della ricerca, e quelle relative alla successione dei turni di parola indagate in questo capitolo e disporsi all'ascolto reciproco, prestando attenzione a fare in modo che tutti i bambini, o la maggior parte di essi, possa intervenire con i propri contributi personali attivando processi partecipativi all'interno del gruppo classe.

In questo studio le interazioni sono state interamente videoregistrate e trascritte, secondo le indicazioni metodologiche illustrate in precedenza e che si rifanno ai principi dell'analisi della conversazione. I bambini si sono mostrati complessivamente molto interessati e motivati alla partecipazione, e questo ha permesso di raccogliere informazioni accurate e pertinenti sull'argomento, ma anche relative alle loro narrazioni personali, familiari e a quelle legate alle emozioni.

*Seconda fase:* il passaggio successivo ha previsto la suddivisione in gruppi ristretti di bambini (generalmente costituiti da cinque studenti) curata dalle insegnanti di classe.

I docenti hanno motivato la scelta della composizione dei piccoli gruppi al fine di favorire il buon esito delle attività e in modo da trovare un giusto equilibrio tra livello di omogeneità e livello di eterogeneità interna rispetto alle caratteristiche dei membri: infatti, un alto livello di omogeneità può creare un ambiente favorevole che stimola la conversazione e consente agli studenti di sentirsi a proprio agio e a esprimere le proprie opinioni, mentre un alto livello di eterogeneità può facilitare l'emergere di una più ampia gamma di opinioni sul tema indagato (Acocella, 2015).

Le insegnanti hanno ritenuto di secondaria importanza il livello di amicizia e di intesa fra i bambini in relazione agli scopi della ricerca e ne hanno tenuto conto solo in parte nella costituzione dei gruppi. Le attività laboratoriali, della durata di circa 40 minuti in ciascuna classe, si sono svolte nel laboratorio informatico della scuola, coinvolgendo un piccolo gruppo alla volta, e si sono sviluppate a partire da una domanda stimolo: "Se dovessi narrare di te, come lo faresti attraverso l'uso degli strumenti digitali?".

La dimensione del piccolo gruppo ha quasi sempre favorito la partecipazione dei bambini all'interazione e il loro coinvolgimento attivo alle attività.

A partire dalle tematiche proposte nelle domande del questionario, dalle riflessioni emerse in classe e dalle suggestioni provocate dalla domanda stimolo, in questa fase i bambini si sono confrontati tra di loro sulla possibilità di realizzare una narrazione personale e nello stesso tempo corale, perché

realizzata in piccolo gruppo e non individualmente, utilizzando strumenti, programmi e strategie messi a disposizione dalla tecnologia.

Per fare questo, i bambini hanno inizialmente individuato il tema o l'argomento da trattare, di interesse comune a tutti i membri del gruppo e hanno scelto e selezionato da Internet, o prodotto loro stessi, materiali digitali come ad esempio foto, video, testi. Per raccogliere in maniera ordinata i materiali prodotti o scelti, sono stati creati per ciascun gruppo archivi (cartelle) digitali e alcuni bambini hanno deciso di assegnare un nome specifico al proprio gruppo di appartenenza e, di conseguenza, all'archivio di riferimento.

Le attività svolte nei piccoli gruppi sono state interamente videoregistrate e riascoltate. Successivamente è stata effettuata una scelta dei materiali da trascrivere, che si è basata sia sulla qualità delle riprese che sulle interazioni osservate: infatti, a causa delle numerose sovrapposizioni nel parlato, le conversazioni non sempre sono risultate chiare e comprensibili, mentre in alcuni gruppi i bambini sono stati molto concentrati nelle fasi operative e meno in dialogo. Pertanto, le trascrizioni delle interazioni avvenute nei 25 piccoli gruppi sono in totale 14.

Una volta conclusa la fase di scelta, raccolta e produzione di materiali relativi al tema indagato dai bambini, per ogni classe coinvolta nella ricerca è stata organizzata un'attività, della durata di circa due ore, in cui i piccoli gruppi hanno lavorato simultaneamente alla creazione di artefatti digitali utilizzando i tablet messi a disposizione dalla scuola. L'unico pc portatile presente, è stato proposto solo ai gruppi particolarmente in difficoltà nell'uso della strumentazione preesistente.

Ai bambini è stato chiesto di osservare, descrivere e confrontarsi sui materiali raccolti durante i laboratori precedenti e di valorizzarli in modo creativo e personale per dare vita a nuove produzioni, facendo uso di app e programmi specifici per la creazione di video, progetti e presentazioni digitali (come ad esempio PowerPoint, Canva, CapCut, Incredible, Sketchup), selezionati e messi a disposizione dei bambini sui dispositivi digitali a loro uso. Ogni piccolo gruppo ha manipolato i materiali per dare forma a un prodotto unico, frutto di confronti e di contaminazioni tra studenti.

Durante questa attività laboratoriale non è stato possibile effettuare videoregistrazioni, a causa della contemporanea presenza di tutti i piccoli gruppi nello stesso ambiente di lavoro.

Nelle attività della seconda fase della ricerca è cambiata anche la modalità di facilitazione.

Nei piccoli gruppi iniziali, infatti, la presenza della facilitatrice ha riproposto nel piccolo gruppo le dinamiche del grande favorendo la narrazione di storie personali, i turni di parola più lunghi e un numero minore di sovrapposizioni, ma ha però limitato gli interventi autonomi tra bambini, deviando talvolta i loro dialoghi.

Per tutte queste ragioni, in corso di ricerca, la facilitatrice si è gradualmente fatta da parte per favorire, rendere possibile e osservare la comunicazione autonoma tra i bambini.

Il ruolo della facilitatrice è stato quello di essere presente e disponibile ad accogliere eventuali richieste e bisogni da parte loro, limitandosi al chiarimento senza suggerire interpretazioni o strategie di soluzioni e osservare che le consegne venissero rispettate.

*Terza fase:* questa ultima fase della ricerca è stata dedicata alla sintesi e restituzione del percorso e ha offerto ai bambini la possibilità di riflettere sulle potenzialità ed i limiti che hanno caratterizzato le soluzioni discusse insieme nel piccolo gruppo, le emozioni vissute, i conflitti e le negoziazioni avvenute durante le attività del progetto.

Ogni piccolo gruppo ha presentato alla classe il proprio artefatto digitale (circa 15 minuti a gruppo), motivando e sostenendo scelte e modalità operative, descrivendo le difficoltà incontrate e le soluzioni attivate, guidati anche dalle domande della facilitatrice, dei compagni e delle insegnanti, che sono intervenuti per chiedere chiarimenti o per avere approfondimenti.

Nella terza fase del lavoro in alcuni gruppi è stato necessario utilizzare strategie di facilitazione per favorire il dialogo tra i bambini, mentre in altri è accaduto che fossero i compagni stessi ad attivare tentativi di facilitazione della narrazione con domande e incoraggiamenti. In questo secondo caso la facilitatrice si è fatta da parte per lasciare autorità epistemica ai bambini, favorendo il loro coordinamento autonomo.

Tutte le interazioni della terza fase sono state videoregistrate e trascritte ai fini dello studio.

L'attività di ricerca si è conclusa attraverso la somministrazione del post test, il questionario finale, attraverso il quale i bambini hanno espresso una valutazione in merito al progetto e alla possibilità espressiva fornita dai laboratori attivati e dalle strategie utilizzate.

## **7. Rimodulazione degli interventi nella seconda sperimentazione**

Una volta riguardato e analizzato il materiale raccolto, riflettuto sui dati emersi e su alcune difficoltà riscontrate con i bambini, si è proceduto ad organizzare un secondo intervento di facilitazione, sempre nella stessa scuola ma con una classe diversa.

In questa seconda sperimentazione sono perciò stati introdotti dei cambiamenti, sulla base di quando avvenuto durante il primo ciclo di interventi che vengono qui spiegati in dettaglio.

*Prima fase:* la prima fase della ricerca, realizzata nella prima sperimentazione, secondo i dati del questionario finale, è risultata meno piacevole per gli studenti rispetto agli altri momenti del progetto. Per questa ragione, in questa seconda esperienza, il primo incontro è stato ripensato tenendo conto di alcuni elementi: i dati del questionario presentati in apertura sono stati discussi con i bambini, ma senza essere proiettati né eccessivamente enfatizzati per non appesantire troppo la conversazione e renderla più vicina ai reali bisogni degli interlocutori. Inoltre, l'incontro a grande gruppo è stato più

breve dei precedenti, perché non si è insistito troppo sui temi della ricerca, ma la partecipazione equa dei bambini è stata garantita.

*Seconda fase:* per quanto riguarda, invece, la seconda fase della ricerca, gli interventi di rimodulazione sono stati pensati a partire dalle osservazioni relative all'analisi delle interazioni nelle attività laboratoriali in piccolo gruppo.

Nella prima sperimentazione, infatti, il riscontro di numerosi conflitti tra bambini per il mancato accordo sull'uso dei dispositivi digitali messi a disposizione per la ricerca, ha indotto un ripensamento delle modalità di lavoro proposte.

I bambini sono stati invitati dalla facilitatrice ad accordarsi, prima dell'inizio delle attività, sui compiti da assegnare a ciascun membro del gruppo e di cui essere responsabili durante la ricerca.

I compiti prestabiliti e proposti agli studenti sono stati quelli di: referente di gruppo e coordinatore delle attività, responsabile del pc portatile e del suo utilizzo, incaricato di tenere nota delle attività e delle decisioni di gruppo (con la possibilità di utilizzare carta e penna per annotazioni, grafiche, schemi) e gestore del tablet (con possibilità di fare foto e video).

I bambini hanno avuto la possibilità di aprire uno spazio di negoziazione iniziale su strumenti e modalità operative e di confrontarsi sugli interventi.

Inoltre, tenendo conto delle indicazioni dei bambini rilevate nella prima sperimentazione e relative al bisogno di avere più tempo a disposizione nella produzione dell'artefatto digitale, in questa seconda parte gli studenti hanno potuto disporre dell'intera mattina per creare la presentazione in piccolo gruppo. Questo cambiamento ha concesso tempi di lavoro più distesi e ha permesso ai bambini di poter completare l'attività con serenità.

La rimodulazione ha interessato anche la proposta degli strumenti e dei programmi messi a disposizione per la creazione dell'artefatto: sono stati forniti a tutti computer portatili e, con essi, la possibilità di usare una varietà diversa di applicazioni per produrre le presentazioni.

Questo ha diminuito le complessità d'uso che erano state riscontrate precedentemente.

## **8. Le trascrizioni**

La trascrizione delle conversazioni è l'azione che produce il corpus testuale di dati che viene studiato nel corso della ricerca, la fase di mezzo tra la costruzione della documentazione empirica e l'analisi dei dati (Cardano e Gariglio, 2022).

La trascrizione di materiali registrati è una operazione complessa che richiede molto tempo, calma e pazienza, ma che consente al ricercatore di essere sempre più vicino all'interazione oggetto di studio e più attento ai fenomeni che la costituiscono (Fele, 2007).

Nella trascrizione delle interazioni occorre riportare gli aspetti del parlato (parole trascritte esattamente come sono state pronunciate dal parlante, pause, interruzioni, sovrapposizioni), gli aspetti paraverbali (tono di voce) e quelli non verbali (sguardi, gesti, posizione dei parlanti). Questi ultimi dovranno essere integrati nel testo laddove il linguaggio corporeo contribuisca a dare senso di ciò che accade nell'interazione (Cardano e Gariglio, 2022; Fele, 2007).

Nella trascrizione i contributi dei partecipanti all'interazione (compresi facilitatori, insegnanti e quanti presenti all'incontro), vengono definiti "turni di parola" e sono numerati in modo progressivo per favorirne il richiamo al momento dell'analisi (Cardano e Gariglio, 2022). Nelle trascrizioni delle sequenze registrate durante le video-osservazioni sono stati adottati alcuni provvedimenti per tutelare la privacy dei bambini partecipanti alla ricerca e, nello stesso tempo, per favorire la comprensione delle interazioni. In particolare:

1. le conversazioni, utilizzate con il consenso delle famiglie, previa liberatoria e in osservanza della legge sulla privacy, sono state trascritte ai soli fini della ricerca scientifica;
2. i nomi e gli eventuali cognomi dei bambini sono stati modificati in rispetto della legge sulla privacy, scegliendo nomi sostitutivi omologhi agli originali, oppure sostituendoli con delle sigle (ad esempio M1, F1); lo stesso è stato fatto per quelle informazioni che avrebbero potuto rivelare dati sensibili sui partecipanti;
3. la facilitatrice è stata abbreviata con FAC e le insegnanti con INS.;
4. le classi partecipanti sono state siglate con il numero corrispondente all'anno di frequenza e una lettera dell'alfabeto (5A, 5B, 5C e così via);
5. ogni incontro di gruppo è indicato con la fase della ricerca a cui fa riferimento Fase 1, Fase 2, Fase 3.

La trascrizione è un momento molto delicato e importante del lavoro di analisi della conversazione, perché consente al ricercatore di essere sempre più vicino e attento all'interazione da osservare e studiare (Fele, 2007) e fornisce dati che sono allo stesso tempo, ricchi, articolati e particolari perché riguardano interazioni specifiche, originali e non ripetibili (autoreferenziali) (Baraldi, 2016).

In questo studio la trascrizione del parlato, talvolta, è risultata essere un'operazione complessa per differenti ragioni. Innanzitutto, l'uso della videocamera, posta in posizione fissa in un angolo della classe, non ha consentito di riprendere tutti i partecipanti; inoltre, a causa della distanza rispetto al posizionamento dei banchi, non è sempre stato possibile distinguere con chiarezza la voce di alcuni di loro. La partecipazione di numerosi bambini nei grandi gruppi e le interazioni non facilitate nei piccoli gruppi, hanno provocato la sovrapposizione di turni di parola che non sempre sono risultati comprensibili.

L'analisi delle interazioni raccolte in questo studio, a causa dell'ampiezza delle trascrizioni, è stata vincolata dall'orientamento teorico della ricerca, che si è sviluppata al fine di evidenziare le manifestazioni di agency dei bambini nei processi comunicativi, anche attraverso l'uso del digitale, le loro narrazioni e le forme della facilitazione in ambito scolastico. Pertanto, sono stati evidenziati i casi che esemplificano più chiaramente le interazioni facilitate, ma soprattutto quelli relativi alla comunicazione autonoma tra bambini e che manifestano la loro agency.

Nel sistema delle interazioni, si evidenziano aspetti strutturali importanti per l'analisi (Baraldi, 2008a; Selleri, 2016):

1. La presa dei turni di parola in sequenze di comunicazione da parte degli interlocutori;
2. Il coordinamento tra azione e comprensione nell'interazione;
3. Il repertorio delle pratiche convenzionali necessarie per realizzare una conversazione.

Nell'osservazione della presa dei turni di parola, vengono messe in luce le sequenze comunicative dei parlanti e l'interdipendenza delle loro azioni: un'azione si riferisce all'azione precedente (o alle azioni precedenti) e, nello stesso tempo, crea un riferimento per le azioni successive.

Questa analisi mette in luce l'agency dei bambini attraverso l'osservazione delle loro azioni comunicative, quando queste sono 'accoppiate' a quelle dei loro interlocutori (ad esempio ad un certo tipo di domanda segue un certo tipo di risposte) oppure quando ciascuna azione è in grado di 'proiettarne' un'altra (ovvero renderla più probabile), evidenziando le loro competenze e responsabilità nell'interazione al pari degli adulti (Goodwin e Heritage, 1990; Heritage & Clayman, 2010, Selleri 2016).

La costruzione e la distribuzione dei turni sono strumenti utili ad analizzare la forma dell'interazione e valutare il grado di partecipazione o di esclusione dei parlanti.

Affinché una interazione funzioni, è necessario che i bambini comprendano le azioni dei loro interlocutori e, nello stesso tempo, che le loro azioni possano essere comprese da questi ultimi. La comprensione, a sua volta, migliora una nuova azione che dimostra che la comunicazione è stata realizzata. Questo permette di realizzare sequenze di azioni da parte dei partecipanti che mostrano il raggiungimento della comprensione. A partire da questi presupposti, l'efficacia della comunicazione dipende dalla comprensione dell'informazione.

Importante, a tale fine, risulta essere la relazione tra emissione e comprensione: infatti, non conta solamente l'emissione dell'informazione, ma anche la modalità di comprendere e interpretare il messaggio ricevuto (Baraldi, 2020).

Nel sistema di interazioni, inoltre, è possibile osservare l'insieme delle attività che i partecipanti mettono in atto affinché la comunicazione si realizzi. Si tratta di pratiche convenzionali, definite anche repertori linguistici, che si differenziano relativamente al contesto nelle quali vengono prodotte

le comunicazioni e di cui i partecipanti dispongono per narrare, esprimere opinioni, idee e atteggiamenti. Per comprendere l'agency dei bambini, occorre dunque osservare la loro partecipazione all'interno di questi sistemi differenziati di comunicazione che offrono la possibilità di agire diversamente e di fare esperienze diverse.

Nell'osservazione dei dati presenti nella ricerca, vengono utilizzati alcuni aspetti di base dell'Analisi della conversazione (CA), funzionali ad applicare il quadro teorico delineato e all'analisi della produzione delle narrazioni nelle interazioni. La CA può fornire alcuni concetti utili per analizzare questi sistemi di interazioni perché studia l'organizzazione delle sequenze di azioni nella comunicazione, mettendo in luce i modi in cui una data azione contribuisce a limitare o ad espandere ulteriori azioni (turni). Il suo scopo è quello di analizzare l'interazione nel suo aspetto specifico di 'attività parlata', la cui trascrizione avviene fedelmente sulla base di registrazioni (audio e video) che mettono a disposizione dei ricercatori non solo i testi ma anche le pause, le variazioni di tono, i silenzi, le sovrapposizioni e tutte le informazioni utili per ricostruire la comunicazione tra parlanti (Selleri, 2016). Nella CA l'uso dei dati registrati è fondamentale per recuperare i dettagli nelle interazioni e che sfuggono durante la comunicazione; pertanto, la registrazione e la trascrizione delle interazioni sono fondamentali per consentire ad altri di verificare la validità delle affermazioni in corso (Heritage & Clayman, 2010).

Le convenzioni utilizzate dalla CA sono molto accurate e cercano di avvicinarsi il più possibile alla comunicazione orale, utilizzando una dettagliata simbologia (Psathas e Anderson 1990) utile per analisi particolareggiate degli aspetti linguistici delle conversazioni. Proprio per questa ragione, però, le trascrizioni possono risultare difficili da comprendere ai lettori non esperti. Pertanto, l'analisi dei materiali videoregistrati e trascritti presenti in questo studio, è stata condotta utilizzando una metodologia di notazione che utilizza una versione semplificata delle convenzioni dell'analisi della conversazione (Bolden & Hepburn, 2017), adatta allo scopo di analizzare le interazioni all'interno del sistema scolastico come sistemi di comunicazione strutturata.

Nello specifico, l'elenco dei simboli utilizzati è il seguente:

FAC, INS, F1, M2	partecipanti (facilitatrice, insegnante, studentessa, studente)
[testo [testo	sta ad indicare l'inizio di una sovrapposizione e le due parentesi quadre sono allineate una sotto l'altra
(.)	pausa breve (meno di un secondo)
(03)	(pausa lunga, il numero indica i secondi, approssimativamente)
testo::	prolungamento del suono
testo-	parola tronca, interrotta

<u>sottolineato</u>	Il testo viene sottolineato quando si vuole indicare che è stato pronunciato con enfasi o a volume più alto
° testo °	il testo viene inserito tra due cerchi quando si vuole indicare che è stato pronunciato sottovoce
(( ))	tra parentesi vengono inserite le informazioni contestualizzanti ricavabili dalla registrazione
(?)	parlato non del tutto comprensibile
?!	la punteggiatura viene usata per indicare approssimativamente l'intonazione (ad esempio nella domanda)

## 9. Tabelle riassuntive relative agli artefatti digitali

Questa sezione conclusiva è dedicata agli artefatti digitali prodotti dai bambini durante la ricerca. Viene di seguito proposta una sintesi, attraverso l'uso di tabelle, che mostra quali sono stati i dispositivi digitali scelti dai bambini durante le attività laboratoriali, i programmi da loro utilizzati per la creazione delle presentazioni e gli argomenti delle narrazioni.

*Dispositivi scelti per la creazione dell'artefatto digitale:*

	<b>Prima sperimentazione</b>	<b>Seconda sperimentazione</b>
pc portatile	5 gruppi	4 gruppi
tablet	20 gruppi	4 gruppi

Nella prima sperimentazione i bambini hanno utilizzato un solo dispositivo digitale a scelta tra computer portatile e tablet, mentre nella seconda i gruppi si sono avvalsi contemporaneamente di tutti gli strumenti messi a disposizione. Mentre nella prima sperimentazione il tablet è stato utilizzato per scattare foto, produrre video e realizzare la presentazione, nella seconda i bambini lo hanno usato solo per fare foto.

*Programmi utilizzati per le attività laboratoriali:*

	<b>Prima sperimentazione</b>	<b>Seconda sperimentazione</b>
Canva	12 gruppi	
PowerPoint	5 gruppi	3 gruppi
Video	1 gruppo	
CapCut		1 gruppo
Uso combinato di più programmi e app	6 gruppi	

Nella seconda sperimentazione è stata introdotta una nuova applicazione (CapCut) per consentire ai bambini di utilizzare un maggior numero di funzioni.

*Argomenti delle narrazioni:*

	<b>Prima sperimentazione</b>	<b>Seconda sperimentazione</b>
Narrazioni personali	11 gruppi	
Tematiche specifiche di interesse	10 gruppi	4 gruppi
Emozioni	3 gruppi	
Dediche ai compagni	1 gruppo	

La maggior parte dei gruppi ha scelto di concentrare le proprie narrazioni su temi di interesse comune, come ad esempio la musica, lo sport, i film, gli animali, i luoghi e che sono stati descritti e analizzati in modo approfondito e arricchiti delle storie di ciascun bambino. Un altro argomento apprezzato dai piccoli gruppi è stato quello relativo alle narrazioni personali come, ad esempio, le descrizioni di se stessi, delle famiglie d'origine e dei gusti caratteristici di ciascun bambino. In parte minore la scelta narrativa è ricaduta sull'espressione delle emozioni, sia relative alle esperienze personali che dedicate ai compagni.

## Capitolo 4

### Le competizioni e i conflitti nella comunicazione autonoma tra bambini

#### **1. Funzionamento della comunicazione autonoma tra bambini**

Le iniziative dei bambini vengono definite autonome quando non sono incoraggiate e sostenute dalla facilitatrice, ovvero quando, più in generale, non sono attivate dalle azioni di facilitazione. Questo tipo di iniziative è particolarmente interessante perché nella comunicazione autonoma i bambini manifestano in modo esplicito la loro autorità epistemica, ossia affermano diritti e responsabilità legate alla produzione di conoscenza, quindi la loro agency. L'agency dei bambini può essere efficacemente mostrata attraverso le interazioni autonome, quando i soggetti coinvolti possono scegliere modi e contenuti per narrare esperienze o punti di vista e posizionarsi rispetto ai propri compagni, contribuendo attivamente ad influenzare e modificare le situazioni nelle quali sono coinvolti (Baraldi & Iervese, 2017; Baraldi, Joslyn, & Farini, 2021b).

Non sono molte le ricerche che si occupano di comunicazione autonoma tra bambini.

Corsaro (2003) ha analizzato l'agency dei bambini nelle interazioni tra pari nei servizi della prima infanzia, Evaldsson (2007, 2012) ha osservato l'agency in gruppi informali di ragazze e Cromdal (2001) ha studiato le negoziazioni tra bambini. Gli studi relativi a questa tematica mettono in luce come le culture dell'infanzia dipendano anche dal coinvolgimento dei bambini, i quali contribuiscono attivamente a promuovere innovazione e cambiamento nei sistemi sociali.

Diverse ricerche hanno considerato, come condizione di realizzazione di agency, la possibilità da parte dei bambini di prendere decisioni e di condividere le scelte ma sempre con gli adulti (Matthews, 2003; Percy-Smith, 2018; Shier, 2010; Sinclair 2004). In Italia, negli anni Novanta, questi studi sono stati tradotti in sperimentazioni, come i consigli dei bambini e la progettazione partecipata della città (Baraldi, 2005) e hanno coinvolto gli adulti come facilitatori.

L'obiettivo di questo e dei prossimi capitoli è osservare e studiare il funzionamento autonomo della comunicazione tra i bambini ed il modo in cui si manifesta la loro agency, attraverso l'affermazione dell'autorità epistemica, in assenza di contributi della facilitatrice. La presente ricerca si è occupata di questo specifico aspetto nella seconda fase della sperimentazione, quando gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, hanno progettato autonomamente un artefatto digitale e ricercato o creato materiali utili a questo scopo e le loro comunicazioni sono state videoregistrate e trascritte.

In seguito all'osservazione di queste iniziative, è stato possibile mettere in luce alcune caratteristiche relative alle azioni comunicative più frequenti nelle interazioni tra bambini.

Innanzitutto, è comune osservare turni di parola brevi e sovrapposizioni nel parlato, che possono essere attribuiti ai contrasti per la presa del turno, una dinamica che riflette il desiderio di ciascun bambino di essere ascoltato, di contribuire alla discussione e di manifestare la propria agency. In assenza di azioni di facilitazione da parte dell'adulto nel regolare i turni di parola, i partecipanti all'interazione possono sentirsi più liberi di intervenire, ma la conversazione risulta meno ordinata e aumentano le sovrapposizioni nel parlato. Inoltre, la ricerca ha evidenziato come le interazioni autonome introducano maggiore imprevedibilità nell'orientamento della comunicazione, una opportunità preziosa per osservare l'agency dei bambini.

In questo capitolo, in modo particolare, l'osservazione è volta a indagare le numerose interazioni competitive tra bambini, che hanno creato tensioni, caratterizzate da azioni per affermare la propria agency, espressa in termini di scelte rispetto ai contenuti, ai significati dell'attività svolta e all'uso degli strumenti digitali messi a disposizione durante i laboratori. Su queste basi, sono anche emerse comunicazioni conflittuali nelle quali i partecipanti hanno cercato di affermare autorità epistemica, manifestata attraverso la delegittimazione e la prevaricazione degli altri, anche attraverso violenza verbale e talvolta fisica, e che ha ostacolato il procedere del lavoro.

## **2. Competizioni per l'autorità epistemica**

In questa sezione verranno analizzate le comunicazioni di tipo competitivo osservate nell'analisi della conversazione tra bambini. La competizione emerge quando più partecipanti all'interazione vogliono prendere l'iniziativa, raggiungere un obiettivo ambito o influenzare il risultato del progetto, affermando la propria autorità epistemica. La relazione competitiva, in ambito scolastico, viene affrontata secondo pareri contrapposti, come una forma di comunicazione che, sperimentando diverse modalità di agire e di confrontarsi con gli altri, consente di scegliere le strategie più efficaci per lo sviluppo e il miglioramento e che per questo può rappresentare un processo di collaborazione oppure considerata nella sua accezione negativa, in contrapposizione ai diversi approcci cooperativi. Quando la competizione si trasforma in affermazione della propria autorità epistemica e sfocia nella mancanza di rispetto, nell'oppressione e nella delegittimazione dell'altro, allora rischia di deteriorare le relazioni sociali (Freire, 1971; Polito, 2003).

Nella presente ricerca sono state osservate numerose interazioni competitive che hanno manifestato incomprensioni tra i bambini e che evidenziano ripetute azioni volte ad affermare l'autorità epistemica dei partecipanti all'interazione: prevaricazioni e disconferme degli altri che si manifestano principalmente rispetto alle scelte relative ai contenuti e ai significati delle attività svolte, ma anche relativamente all'uso degli strumenti digitali messi a disposizione durante i laboratori.

L' esempio 1 mostra una competizione tra bambini per stabilire ruoli e responsabilità durante la realizzazione di un video. In fase di progettazione dell' artefatto, F1 e F2 discutono sul linguaggio più adatto da utilizzare e competono per affermare la loro autorità epistemica (turni 257-261). Al turno 262, F2 cambia in modo imprevedibile l' orientamento della comunicazione e si propone come intervistatrice durante la videointervista, ma F1 fraintende il contenuto dell' azione dialogica e si mostra in disaccordo (turno 263). F2 comprende l' equivoco e chiarisce che lei vorrebbe occuparsi delle domande nelle interviste e non della gestione del tablet, ma M1 si mostra contrario a questa proposta (turni 264-268). Dal turno 269 al turno 271, la competizione tra bambine si sviluppa ulteriormente: F2 dettaglia la sua proposta che F3, con una domanda di approfondimento, non sembra gradire, ma che viene sostenuta con forza da F2. Nel turno 262, F1 si inserisce nella conversazione e riafferma la propria autorità epistemica ripetendo parzialmente il turno 261, che F2 aveva interrotto cambiando argomento, e riorientando l' attività (turni 272-274). Nella fase finale (turni 275-277) F1 e F2 competono nuovamente per le scelte lessicali e l' autorità epistemica resta assegnata a F1. Questo esempio mostra che la competizione si trasforma in affermazione dell' autorità epistemica, sfociando nella mancanza di rispetto a discapito della relazione. Anche se non sfocia in conflitto, la competizione può ostacolare lo svolgersi delle attività e deteriorare le relazioni.

Esempio 1 (5B, Gruppo 2, Fase 2)

---

257	F1	[...] ora cosa scriviamo? Ma (.) allora (.) noi faremo un video
258	F2	noi faremo (.) ma come faccio a [(?)
259	F1	[un perché:: siamo (?) un video dove (.) ci interr- dove ci interrogiamo a vicenda
260	F2	ci in- aspetta
261	F1	no no ci interrogiamo non mi piace non mi piace
262	F2	<b>no raga ma (.) una persona (.) tipo io?</b>
263	F1	<b>no (.) scusa non puoi usare solo tu il tablet</b>
264	F2	<b>no! Non il tablet (.) le domande</b>
265	M1	<b>no ma non solo tu</b>
266	F1	le domande sul video?
267	F2	eh? <b>Ma il video mica lo faccio io</b>
268	F1	solo le domande
269	F2	esatto! E io faccio le domande magari a M2 e a lei ((indica F3))
270	F3	a me?
271	F2	<b>mi fai finire?</b> Dove ci intervisteremo

272	F1	<u>dove ci intervisteremo</u> (.) poi andiamo giù e scriviamo “F2 fa le domande e F1 fa il video” (rivolta a F2 che scrive al computer)) allora ehm:: F2
273	F2	no (.) scusa
274	M1	F2 fa le domande
275	F1	<b>F2 ehm:: farà le domande farà [le</b>
276	F2:	<b>[no aspetta (.) la</b>
277	F1	<b>porgerà porgerà le domande!</b>

---

L'esempio 2 riguarda una competizione che nasce come conseguenza di un complimento espresso da F1 (turno 267) nei confronti di M3 (“lui è bravissimo lì col computer”). La conversazione si concentra sulla gestione dei ruoli e sull'uso del computer all'interno del gruppo e in essa emergono elementi di competizione tra M2 e F1, che si contendono autorità epistemica sulla gestione delle attività. L'iniziativa di F1 avvia la competizione da parte di M2 che, al turno 268, chiede il riconoscimento della propria competenza. F1 ignora il compagno e si rivolge a M3 per dare indicazioni su come procedere, affermando in tal modo la propria autorità epistemica (turno 269). Tuttavia, M2 non rinuncia alla competizione e contribuisce con una proposta che non piace a F1, mentre M3 tenta una mediazione, ma viene subito interrotto da M2 che lo richiama (turni 270 -275). Dal turno 276 al 280, F1 si mostra contraria a proseguire la conversazione, ma in risposta M2 compete ancora con lei e propone una soluzione che prevede il coinvolgimento di M3 (“tu lo fai per M1 e per te e io lo faccio per F1 e per me”) che F1 non approva, dichiarando di voler agire lei, mentre M3 a sua volta cerca di affermare la propria autorità epistemica, sostenuto da M1 (“M3 è bravo al computer”). La competizione non si arresta: M2 rivendica nuovamente le proprie competenze tecnologiche e M1 questa volta lo sostiene accettandone l'autorità epistemica sull'uso degli strumenti digitali (turni 281-282). In questo caso, la competizione si mostra come prevaricazione degli altri per il raggiungimento dei propri interessi personali, a discapito dell'attività condivisa.

Esempio 2 (5B, Gruppo 4, Fase 2)

267	F1	((riferita a M3)) <b>lui è bravissimo lì col computer (.) ma sei bravissimo!</b>
268	M2	<b>anche io sono bravissimo</b>
269	F1	sal- (.) salva immagine con nome
270	M2	<b>poi io faccio per F1 e per me va bene?</b>
271	F1	<b>no::</b>
272	M2	perché tu hai fatto per M1
273	F1	no io (.) io cioè aspetta io faccio (?)
274	M3	poi [cerchiamo:::

275	M2	[M3!
276	F1	no no basta basta
277	M2	<b>aspe tu (indica M3) lo fai per M1 e per te e io lo faccio per [F1 e per me</b>
278	F1	<b>[no no io lo voglio fare (?)</b>
279	M3	no lo faccio solo io
280	M1	<b>appunto cioè M3 è bravo [col computer</b>
281	M2	<b>[anche io sono bravo</b>
282	M1	e va bene M3 ha fatto già::

---

Nell'esempio 3, i bambini stanno ultimando le attività di ricerca e si confrontano sulle operazioni previste per l'incontro successivo. La competizione riguarda sia le scelte organizzative relative alla turnazione del lavoro, sia l'uso del computer, appannaggio prevalente dei maschi e a discapito di F1, che si riorganizza proponendo una soluzione diversa che riaffermi la propria autorità epistemica. La bambina, che durante lo svolgimento delle attività ha sempre faticato ad avere la possibilità di scrivere al computer, chiede ai compagni di utilizzare un altro medium, ovvero di scrivere su un foglio (turno 468). Questa azione viene ostacolata da M3 e da M1 i quali, ignorando l'intervento della compagna, concordano tra di loro le operazioni da compiere (turni 469-470). F1 entra in competizione con loro alzandosi e prendendo un foglio, mentre M3 continua ad ignorarla e a interagire con M1 (turno 471). F1 richiama l'attenzione dei compagni, ma viene ignorata da M1 e M3, che entrano a loro volta in competizione tra loro per decidere chi inizia per primo la narrazione (turni 473-476). Una nuova competizione inizia dal turno 477, quando F1 prova ad affermarsi nella scrittura al computer, ma M2 interviene a sostegno di M1 e M3, sia nell'uso del computer, sia nelle scelte operative, delegittimando F1 (turno 478). M3 continua la programmazione, tagliando fuori F1, e afferma la propria autorità epistemica anche nella competizione con M1 (turni 479-481). F1 sostiene M1 e M3, avendo perso l'opportunità di iniziare per primo, attribuisce a sé stesso il primato nell'azione di scrittura al computer (turni 482-483). Nei turni finali (484-485) la collaborazione tra M1 e M3 riprende: M1 entra più nel dettaglio delle operazioni previste e M3 sottolinea e conferma la propria posizione e quella del compagno. L'esempio mostra come le competizioni possano creare l'esclusione di uno o più partecipanti a svantaggio della collaborazione e del lavoro di squadra.

Esempio 3 (5B, Gruppo 4, Fase 2)

---

468	F1	scriviamo su un foglio?
469	M3	(?) per vedere tutte le foto

- 470 M1 ma se scrivi tipo a noi piace rappresentare le materie così (.) °animali° (.) se vi vengono in mente delle cose magari ((F1 va a prendere un foglio)) e se facciamo tipo (.) momenti del giorno (.) la foto che ha scelto F1 e dopo ci scriviamo
- 471 M3 la foto che ha [scelto M2 (.) M2
- 472 F1 [eh:: aspetta ((si prepara a scrivere con la biro))
- 473 M1 io (.) M1 e poi così
- 474 M3 presenta gli animali cosa mi rappresenta
- 475 M1 no aspe scrivi un'altra roba
- 476 M3 **aspetta volevo solo iniziarlo io (.) cosa mi rappresenta (.) dai posso iniziarlo io?**
- 477 F1 **dai posso scrivere le cose che mi rappresentano**
- 478 M2 aspetta sta facendo (.) stanno facendo sul computer (.) finché hanno tempo lo fanno (.) poi:: quando sarà finito allora faremo tutto
- 479 M1 poi::
- 480 M3 **cosa mi piace rappresentare**
- 481 M1 **no:: (.) le cose che mi (.) che ci rappresentano**
- 482 F1 ((scrive sul foglio di carta)) [che ci
- 483 M3 **[però poi inizio io a scrivere**
- 484 M1 attraverso lo schermo (.) le cose che ci rappresentano attraverso lo schermo
- 485 M3 ecco
- 

Nell'esempio 4, I bambini del gruppo 5 sono impegnati nella scelta di immagini efficaci a rappresentare le loro emozioni. La conversazione è caratterizzata da frequenti competizioni, rapide alternanze di turni e sovrapposizioni dovute a un continuo scambio di opinioni e proposte e che manifestano l'intenzione dei bambini di affermare la propria autorità epistemica. M1 si posiziona frequentemente come competente, sia nella scelta delle foto che nell'uso del computer e insiste sull'inserimento di una immagine, ma M3 solleva dubbi sul fatto che possa essere adatta per l'argomento "felicità" (turni 386-387). M2 contribuisce all'interazione, affermando la propria autorità epistemica nel salvataggio delle immagini, ignorato dai compagni che continuano a competere tra di loro (turni 388-391). Al turno successivo, M2 entra in competizione con M1 su chi scrive al computer, ma M1 gli assegna il compito di salvare le immagini, che M2 sembra accettare. M1 indica a M2 una procedura operativa (turni 392-395) e tra i due si produce una discussione concitata e non chiaramente comprensibile: M2 ammonisce M1 a non toccare nulla e schiacciare dove indicato, ma M1 impone la propria autorità in modo molto deciso ("stai zitto! Sta zitto! Sta zitto!"), riportando l'attenzione all'argomento della ricerca (turni 396-397). Nei turni conclusivi (398-400) M2 rinuncia a competere e non reagisce all'imposizione confermando il punto di vista di M1. Quindi, M3 indica dove cercare le immagini e M2 produce un feedback minimo di sorpresa.

Esempio 4 (5B, Gruppo 5, Fase 2)

---

386	M1	<b>ma mettiamo questa!</b>
387	M3	<b>ma per felicità non è:: la felicità [(?)</b>
388	M2	[salva immagine (.) io sono abituato a salvare (.) salvo un botto di roba
389	M1	Eccole
390	M3	salva salva
391	M1	ade::sso:: rabbia rabbia (.) rabbia
392	M2	<b>no dai scrivo io</b> ((cerca di prendere il mouse e F1 lo allontana))
393	M1	<b>tu salvi</b>
394	M2	Ok
395	M1	<b>no basta che fai così guarda</b> ((voci sovrapposte incomprensibili))
396	M2	<b><u>no no no fermo non toccare niente!</u> Spetta schiaccia lì dove c'è (?)</b>
397	M1	<b>stai zitto! Sta zitto! Sta zitto! (.) immagini rabbia?</b>
398	M2	sì di rabbia (.) rabbia (.) la ra bi a (.) i a
399	M3	in alto qua in alto cerca
400	M2	ah veh!

---

Gli esempi analizzati mostrano come le azioni di competizione all'interno dei gruppi possano determinare l'affermazione di autorità epistemica di uno o più bambini a discapito di altri, influenzando le relazioni e riducendo le forme di collaborazione. In queste interazioni è possibile osservare forme di comunicazione competitive tra i bambini, che si manifestano principalmente nell'affermare autorità epistemica in merito al controllo delle risorse (come, ad esempio, l'uso del computer), oppure nella scelta dei contenuti da approfondire o nelle strategie da utilizzare. Nel primo esempio è soprattutto F1 che, ponendosi come "leader" cerca di affermare le proprie idee in merito alla distribuzione dei ruoli e delle responsabilità all'interno del gruppo lasciando poco spazio al dialogo e al confronto di idee. Nell'esempio 2, M2 cerca di affermare il proprio ruolo nell'uso del computer, ma incontra la resistenza di F1 e il riconoscimento della superiorità di M3. La competizione è gestita attraverso continue negoziazioni e affermazioni di competenze, ma alla fine il gruppo sembra convergere su un accordo. Rispetto al primo caso, nel secondo la competizione è più articolata, l'autorità epistemica è distribuita più equamente tra i partecipanti e l'esempio mostra come, attraverso la negoziazione, la competizione possa essere gestita in modo da permettere la cooperazione all'interno del gruppo.

L'esempio 3 evidenzia che la competizione portano all'esclusione di F1, compromettendo la collaborazione e il lavoro di gruppo. Nonostante i tentativi di F1 di affermare la propria autorità epistemica, il controllo degli strumenti e l'interazione sono prevalentemente gestiti dai maschi (M1, M2 e M3). Una situazione analoga si osserva nell'ultimo esempio, che mostra la competizione tra M1 e M2 nell'uso del computer. M2 tenta di affermare il proprio ruolo, ma finisce per rinunciare alla competizione, accettando la leadership di M1.

### **3. Conflitti**

In questa sezione vengono messi in luce i conflitti emersi durante la comunicazione autonoma tra i bambini durante la ricerca. L'analisi ha evidenziato alcune caratteristiche ricorrenti in queste interazioni, tra cui turni di parola brevi, sovrapposizioni nel parlato e tensioni tra i partecipanti per l'affermazione della propria agency, attraverso azioni di prevaricazione e violenza verbale, che talvolta hanno creato situazioni di stallo nella comunicazione. Queste dinamiche, se da un lato riflettono il desiderio dei partecipanti di essere ascoltati e di contribuire alla discussione, dall'altro possono creare tensioni e favorire l'insorgere dei conflitti, forme comunicative in cui può emergere una diversità di bisogni, opinioni e valori che segnala l'esistenza di contraddizioni nella comunicazione (Iervese, 2006).

Nei sistemi conflittuali, i partecipanti all'interazione cercano di mostrare la superiorità di una parte sull'altra e le azioni comunicative presentano versioni parziali e contraddittorie, descrivendo in modo opposto il conflitto, che continua finché si riproduce la contraddizione (Baraldi, 2022a).

Nella presente ricerca le caratteristiche della comunicazione conflittuale sono emerse in classe durante gli interventi di facilitazione, ma soprattutto nella seconda fase della sperimentazione, ovvero quando i bambini hanno progettato in autonomia i loro artefatti digitali.

L'analisi degli estratti mette in luce come nella comunicazione tra pari e senza facilitazione, i bambini entrino maggiormente in conflitto per l'autorità epistemica sia sul controllo degli strumenti utilizzati e le metodologie da adottare, sia sulle decisioni da prendere. Si tratta perlopiù di conflitti frequenti, brevi e di rapida risoluzione, che i bambini hanno tenuto poco in considerazione. Come si osserverà nell'analisi della terza fase della ricerca, nella narrazione dell'esperienza progettuale in classe, essi raramente hanno raccontato di azioni conflittuali.

Durante le attività laboratoriali, i conflitti sono nati spesso in modo occasionale e sono stati alimentati attraverso pretese, rifiuti di imposizioni, richieste di cambiamento non accolte, e sono stati generalmente sostenuti attribuendo colpe e responsabilità ad un partecipante

La comunicazione conflittuale può attuarsi anche attraverso azioni che sostengono e propongono il conflitto come, ad esempio, le domande inquisitorie e incalzanti (Maoz, 2001), le interruzioni

(Zupnik,2000), le affermazioni che difendono i diversi punti di vista ad oltranza (Stewart e Maxwell, 2006), cercando di influenzare le decisioni del gruppo, talvolta in modo aggressivo. Le tensioni analizzate durante il lavoro di ricerca ricorrono piuttosto frequentemente nella comunicazione, ma in generale la loro durata è limitata nel tempo; solo in un minor numero di casi sono stati osservati sistemi conflittuali più duraturi, generati attraverso l'amplificazione e, talvolta, la reiterazione dei conflitti.

Nell'esempio 5 viene analizzata un'interazione nella quale il conflitto è attivato dalla possibilità di utilizzare un unico computer da parte dei partecipanti all'attività di gruppo. I bambini stanno cercando una canzone da inserire nella loro presentazione e la conversazione si caratterizza per le frequenti interruzioni e sovrapposizioni, che riflettono una situazione di crescente competizione e che sfocia in conflitti per il controllo del computer e la gestione delle attività. Nella prima fase (turni 217-222), si apre un primo conflitto. Al turno 217, M1 esorta M2 a spostarsi per avere la possibilità di operare al pc e al turno successivo anche F2 chiede il permesso di accedere al computer, ma M2 rifiuta in modo deciso (turno 219). F2 insiste nella sua richiesta (turno 220) e M1 si lamenta con M2 perché non trova giusto che soltanto lui utilizzi il computer nella ricerca. F1 (turno 222), sovrappoendosi e interrompendo il compagno, insiste nel chiedere a M2 di poter fare qualcosa usando il plurale, quindi alleandosi con M1. Nella fase successiva (turni 223-232), M2, F2 e F1 affermano in modo alternato la loro autorità epistemica, portando avanti la ricerca in Internet, scrivendo al computer e verbalizzando ad alta voce il contenuto del testo. In particolare, F1 corregge implicitamente M2 e F2 (turni 226-230) e F2 entra in competizione con F1 (turno 230) che mostra impazienza per la lentezza della ricerca da parte di M2 interrotta da F2 (turno 232). Un secondo conflitto si attiva dal turno 233 al turno 236. F1 afferma la propria autorità epistemica ed entra in conflitto con M2, bloccando con enfasi il compagno che sta lavorando al computer ("non lo rompere!"). Al turno successivo, il bambino difende la sua posizione con altrettanta risolutezza ("ma chi lo rompe!"). Quindi F1, senza chiedere, prende possesso del computer e indica la modalità di lavoro sulla quale M2 diverge. Un terzo conflitto si apre tra il turno 240 e il turno 244. Al turno 240 M2 chiede di accedere al computer, ma F1 mostra in modo fermo il suo disaccordo (turno 241). Anche F2 incalza F1 per la stessa ragione, ma interviene M2 a negare con forza questa possibilità con ripetuti e prolungati "no:::" (turni 242-243). La presa di posizione dei partecipanti su posizioni divergenti e la loro diffusione (attraverso i "no"), genera l'amplificazione del conflitto e la comunicazione viene sostituita da azioni violente, attraverso le quali i bambini si contendono il computer stratonandolo (turno 243). Al turno 244, F1 afferma che, prima del conflitto, la posizione del computer permetteva più equità ("prima almeno vedevano tutti") mentre ora risulta sbilanciata, generando l'esclusione di alcuni partecipanti. F2 tenta

una mediazione (“facciamo così”), spostando il computer al centro del gruppo, sostenuta da F1 (“così ci arrivano tutti” turni 245-246). Ma dal turno 247, il conflitto si riavvia: M2 precisa che lui, insieme ad altri membri del gruppo, continua a sentirsi escluso dall’attività (“ma noi facciamo facciamo più schifo degli altri?”). M1 amplifica questa posizione (turno 248), affermando in modo risoluto la propria autorità epistemica sull’uso del computer (“tocca a me!”). M2 non accoglie però favorevolmente l’intervento del compagno e lo prevarica verbalmente e fisicamente (turno 249: “caccia giù le mani!”). F2 riprende il controllo del computer interrompendo il conflitto e, al turno 250, chiede a F1 cosa deve scrivere, in tal modo riconoscendone l’autorità epistemica e F1 suggerisce un formato che ritiene “più carino” invitando infine F2 a continuare (“e allora vai”), in tal modo posizionandosi come coordinatrice del gruppo.

Esempio 5 (5B, Gruppo 2, Fase 2)

---

217	M1	<b>dai M2! Dai M2 (.) ti sposti così lo faccio [anch’io?</b>
218	F2	<b>[posso?</b>
219	M2	<b>no:::</b>
220	F2	<b>posso fare?</b>
221	M1	<b>dai non [è gi</b>
222	F2	<b>[facci fare qualcosa</b>
223	M2	ehm:: la nostra scel:::[:ta
224	F2	[ti a
225	M2	<u>Ta</u>
226	F1	di canzone
227	M2	di canzonìa ((=corsivo))
228	F2	di canzo::niã ((sottolinea il corsivo con l’intonazione))
229	F1	di canzone
230	F2	di canzone (.) c a ne zeta o
231	F1	F2 madonna! [Canzo:::
232	F2	[o (.) o è
233	F1	<b><u>non lo rompere!</u></b>
234	M2	<b><u>ma chi lo rompe!</u></b>
235	F1	<b>c’è il tasto c’è il tasto grosso ((prende possesso del computer))</b>
236	M2	<b>ma non lì</b>
237	F3	Questo
238	F1	è (.) mille
239	M2	mille!
240	M1	<b>dai F1 posso starci io al tuo posto?</b>

241	F1	<b>No</b>
242	F2	<b>adesso posso io?</b>
243	M2	<b>no::: ((confusione. Si contendono il computer. M1 lo tira verso di sé )) no:::</b>
244	F1	<b>prima almeno vedevano tutti (.) così però noi non lo vediamo</b>
245	F2	facciamo così
246	F1	così ci arrivano tutti
247	M2	<b>ma noi facciamo facciamo più schifo degli altri? ((voci sovrapposte incomprensibili))</b>
248	M1	<b>tocca a me!</b>
249	M2	<b>caccia giù le mani! ((lo allontana))</b>
250	F2	dimmi cosa dobbiamo scrivere
251	F1	((riferita al testo)) allora ora devi andare giù perché:: è più carino (.) allora vai!

---

Nell'esempio 6 i bambini cercano di completare un compito collaborativo, la selezione e il salvataggio di una foto, creando un archivio digitale dove conservare le immagini e scegliendo un nome da assegnare alla cartella. L'interazione complessiva tra i partecipanti è caratterizzata da frequenti sovrapposizioni e da turni brevi e rapidi che evidenziano le situazioni di tensioni ripetute e l'estratto analizzato mostra un episodio conflittuale.

L'interazione ha inizio con F2 che indica ai compagni come intende salvare un'immagine (turno 193) a cui fanno seguito i suggerimenti da parte di F1 per le successive operazioni da compiere ("desktop", "documenti") e che manifestano l'autorità epistemica della bambina (turno 194). Al turno successivo F3 interviene attraverso una domanda inquisitoria pronunciata con tono di voce alto ("che stai facendo?") per chiedere chiarimenti a F2 e alla quale fa seguito F1 che, interrompendo e sovrappoendosi alla compagna, delegittima F2 (turni 195-196). Queste azioni comunicative mostrano come, in presenza di temi importanti per i bambini (in questo caso controllare l'uso del computer) e di una presa di posizione decisa da parte dei partecipanti, si possano attivare conflitti che producono forme di delegittimazione. F1, alzando ancora il tono della voce, dice a F2 di non premere il tasto destro del mouse e anche F3 esprime disaccordo con un deciso "no:::" (turno 197) che si sovrappone al turno di parola precedente. Il conflitto, nato in modo occasionale, viene così alimentato attraverso l'attribuzione di responsabilità negative a F2. F1 ribadisce a F2 che non bisogna sempre premere il tasto destro e F2 chiede conferma ("qui::?"), segnalando incertezza (turni 198-199). Al turno 200, anche M1 prende parte alla conversazione con un suggerimento non chiaramente udibile per F2 e F1 conferma con un segnale minimo (turno 201).

Esempio 6 (4B, Gruppo 4, Fase 2)

---

193	F2	allora (.) salva immagine
194	F1	desktop (.) des (.) desk (.) desktop (.) documenti
195	F3	<b><u>che stai [facendo::?</u></b>
196	F1	[che °caz° ((i compagni ridono)) <b><u>ma non devi schiacciare il tasto [destra</u></b>
197	F3	<b><u>no:::</u></b>
198	F1	sempre
199	F2	qui::?
200	M1	devi (?)
201	F1	ecco

---

Nella seconda parte di questa interazione i bambini si concentrano sulla scrittura del nome da assegnare alla cartella che contiene i materiali raccolti per il progetto. Ripetute sovrapposizioni nell'interazione tra M2 e F1 mostrano il conflitto per l'affermazione dell'autorità epistemica su F2 che sta scrivendo al computer (turni 202-207). F3 tenta una mediazione e suggerisce di assegnare all'archivio il nome scelto per il gruppo ("squadra dei capibara"), ma F1 continua a imporsi su F2, mostrando competenze nel salvataggio e dando istruzioni alla compagna, che le accetta (turni 208-210). Nella fase successiva (turni 211-219), M2 e F1 continuano a competere tra di loro nel dare istruzioni su metodi e contenuti a F2, e anche F3 si unisce a suggerire un'alternativa ("ma non puoi usare questo?"). La competizione sul nome da assegnare all'archivio fotografico viene risolta con l'inserimento di tutti i nomi proposti, come si osserva nei turni 202 e 203 ("quinta C"), 205 ("gruppo quattro"), 208 ("è la squadra dei capibara"). I bambini dettano e scrivono la dicitura per intero (turni 211, 214, 215, 216). Dal turno 217 al turno 219, F3 incita in modo perentorio F2 a salvare, sostenuta da F1 e F3. In questa sequenza sono presenti numerose ripetizioni che indicano competizione nell'affermare la propria posizione a discapito di F2, la quale tuttavia alla fine reagisce dimostrando la propria autorità epistemica (turno 220). L'interazione si conclude con la conferma di F3 che l'azione di salvataggio è stata completata e con il turno di F1 che conclude segnalando la fine del compito (turno 221-222).

---

202	M2	quinta [C
203	F1	[quinta C
204	M2	<b>e cerca [(?)</b>
205	F1	[gruppo quattro
206	M2	<b>co la:: con la [sinistra</b>
207	F1	<b>[schiaccia due volte</b>
208	F3	è::: la squadra dei capibara ((guarda verso la videocamera e fa il segno della vittoria poi abbraccia M2 e F2 guardando sempre in camera)) sorridete

209	F1	<b>ma schiaccia quello sinistro non quello destro</b>
210	F2	Ok
211	M2	<b>quinta C:::::</b>
212	F1	<b>due volte (.) due</b>
213	F3	<b>ma non puoi usare questo?</b>
214	F1	ecco (.) gruppo [quattro
215	F2	[gruppo quattro
216	M2	i capibara
217	F3	<b>(?) salva!</b>
218	F1	<b>salva</b>
219	F3	<b>fai salva adesso</b>
220	F2	<b><u>sì lo so</u></b>
221	F3	Salvato
222	F1	a posto

---

L'esempio 7 evidenzia una tensione estesa in un piccolo gruppo, nel quale F2 si trova più volte e ripetutamente al centro di un conflitto legato alla gestione di un compito da svolgere al computer. F1, F3 e M1 cercano di delegittimare la bambina attribuendole colpe e responsabilità e affermando la loro autorità epistemica, ritenendo di poter svolgere meglio o più velocemente l'attività. F2 cerca di resistere e di far valere, a sua volta, la propria autorità epistemica, ma il conflitto è alimentato dalle posizioni contrastanti degli altri bambini. Fin dall'inizio F2 è oggetto di critiche e pressioni da parte dei membri del gruppo, che ripetutamente la esortano a completare l'operazione di salvataggio ("F2", "F2!", "ma dai F2!" nei turni 67-69). Nonostante F2 chieda più tempo per completare l'azione, la pressione su di lei continua ad aumentare ("mi dai tempo?" turno 82). La situazione è caratterizzata da un conflitto per le scelte relative all'uso degli strumenti digitali e al posizionamento di competenti da parte dei bambini: M1 si offre di "fare lui" (turni 83-85) mettendo in discussione la capacità di F2. Dal turno 86 al 90 F1, F3 e M1 continuano a incalzare la bambina e la esortano a "schiacciare" e a completare l'azione, mentre F2 mostra segni di resistenza ("aspettate aspettate aspettate") e disagio ("non voglio questa immagine"), indicando la volontà di assumere una scelta e manifestando la propria autorità epistemica (turno 91). Tuttavia, F1 reagisce con impazienza contrastandola ("oh:: dai F2!", turno 92).

Esempio 7 (4A, Gruppo 4, Fase 2)

---

67	<b>F1</b>	<b>F2</b>
68	<b>F3</b>	<b>(?) F2!</b>

---

69	<b>M1</b>	<b>ma dai F2! ((F1 e F3 voci sovrapposte incomprensibili))</b>
70	F2	aspetta
71	F1	salva con nome
72	F2	<u>F3!</u>
73	<b>F3</b>	<b><u>cosa hai fatto?</u></b>
74	M1	<u>dai:::</u>
75	F2	((rivolta ad F3 che interviene sulla tastiera)) F3 ma se schiacci (?)
76	F3	ma io non sto schiacciando niente
77	M1	hai schiacciato
78	F2	salva con nome ((voci sovrapposte))
79	<b>F1</b>	<b><u>salva con nome F2!</u></b>
80	<b>F2</b>	<b>sto salva:::ndo</b>
81	<b>F3</b>	<b>salva con n::ome</b>
82	<b>F2</b>	<b>°mi dai tempo?°</b>
83	M1	<b>togli posso [(fare io?)</b>
84	F1	<b>[togli da qui</b>
85	M1	<b>faccio io!</b>
86	F1	aspe che c'è il mouse
87	<b>M1</b>	<b>schiazza</b>
88	<b>F3</b>	<b>schiazza</b>
89	<b>M1</b>	<b>schia:::ccia:::!</b>
90	<b>F3</b>	<b>schiazza questo</b>
91	<b>F2</b>	<b>aspettate aspettate aspettate (.) non voglio questa immagine</b>
92	<b>F1</b>	<b>oh::: dai F2!</b>

---

L'esempio 8 riguarda un gruppo impegnato nella creazione di una presentazione digitale, nella scelta dei materiali da inserire e nella formattazione del testo. La conversazione evidenzia frequenti conflitti, sia su decisioni operative, sia su questioni più personali. In particolar modo, la conversazione è dominata dal contrasto tra M3 e gli altri partecipanti. Dal turno 548 al turno 552, F1 difende la scelta di un'immagine ("l'uomo con il sacchetto in testa") pregando i compagni di accogliere la sua richiesta. F2 e M2 accettano ma M3 esprime un giudizio fortemente negativo sulla fotografia, entrando in conflitto con gli altri. F1 invita M3 a smetterla, F2 critica il compagno per il suo atteggiamento negativo aprendo un conflitto sul piano personale e F1, seppure con tono irritato, tenta una mediazione e chiede a M3 di esprimere la sua preferenza (turni 553- 555). M3 risponde con una preferenza specifica, M2 esprime disaccordo mantenendo il conflitto attivo, ma F1 sostiene M3 affermando che spetta a lui scrivere sulla fotografia, mentre F2 commenta l'immagine aggiungendo

un giudizio emotivo che la descrive come "triste e depressa" (turni 556-559). Dal turno 560 al turno 567 il conflitto scema, sostituito da un tentativo di collaborazione di M3, accolto dal gruppo. Tuttavia, M1 rivendica la propria autorità epistemica e, innescando un nuovo conflitto, invita a non toccare lo schermo, mentre M3 insiste nel toccare il monitor, sostenuto da M2 (turni da 568 a 572). F2 dà una spiegazione pratica delle ragioni per cui è contraria alla modalità touch ("no perché poi rimane l'impronta del dito e è brutto") e M1 concorda con lei (turni 573- 574). M2 inizia a parlare a difesa del suo punto di vista, ma viene interrotto da F2, che risponde con un insulto diretto rivolto a M2 (turni 575-576). In questo caso il conflitto sfocia in forme di delegittimazione e nell'attribuzione di etichette negative.

Esempio 8 (5A, Gruppo 5, Fase 2)

---

548	F1	ma dai:: ma vi prego ma io volevo la donn- il- l'uomo con il sacchetto in testa
549	F2	anche io
550	M2	sì vai tu
551	F2	ma dai ma poverino non lo vedi si vergogna
552	M3	<b>fa schifo!</b>
553	F1	<b><u>ma dai ma basta!</u></b>
554	F2	<b>ma M3 non ti [piace niente!</b>
555	F1	<b>[no aspetta va beh ma M3 che cosa vuoi tu? ((tono seccato))</b>
556	M3	<b><u>la scritta normale</u></b>
557	M2	<b>no [fa schif-</b>
558	F1	<b><u>[no lui ci [deve scrivere sopra</u></b>
559	F2	<b>[è triste e depressa [è depressa</b>
560	M3	<b>[allora camb- ho visto una immagine che mi piace</b>
561	F1	<b><u>ok (.) va bene (.) va bene</u></b>
562	M3	levalo
563	M2	vai giù
564	F1	levalo (.) boh
565	M3	boh
566	M1	dai
567	M3	e aspe l'avevo vista ((cerca sul PC facendo scorrere le dita sul monitor))
568	M1	<b>no touch aspe no touch no touch no touch</b>
569	M3	<b>sì touch</b>
570	M2	<b>touch touch</b>
571	M1	<b><u>no:::</u></b>
572	M3	<b>touch</b>

573	F2	<b>no perché poi rimane l'impronta del dito e è brutto</b>
574	M1	<b>infatti</b>
575	M2	<b>ma lei è</b>
576	F2	<b>tu sei brutto!</b>

---

Ciascuno degli esempi riportati presenta conflitti che, pur essendo originati da motivi simili (la competizione per l'autorità epistemica e il controllo delle risorse), si sviluppano in modo diverso a seconda dei posizionamenti dei bambini e delle loro azioni comunicative. Questi conflitti offrono una panoramica complessa delle interazioni tra pari, evidenziando come la competizione possa facilmente trasformarsi in conflitto in un contesto di gruppo, oppure come possano essere attivati al suo interno processi comunicativi volti al ripristino della collaborazione.

Gli esempi evidenziano come l'accesso limitato a un'unica risorsa (il computer) possa generare conflitti tra i membri del gruppo per l'affermazione dell'autorità epistemica: nei primi due esempi i bambini alternano fasi di collaborazione e scontri verbali e fisici per il controllo del computer, spesso interrompendosi o sovrapponendosi l'uno all'altro. Nonostante i tentativi di mediazione da parte di alcuni, i conflitti ripetuti ostacolano la collaborazione, anche se le attività non si interrompono. Invece negli esempi 7 e 8, in assenza di mediazioni, i conflitti si amplificano e degenerano attraverso offese più marcate tra bambini, che causano l'interruzione delle attività condivise e anche forme di esclusione. Questo specifico aspetto della marginalizzazione è presente in tutti gli esempi, con la sola differenza che nel primo caso si produce per tutti i partecipanti, mentre negli esempi successivi è sempre un solo bambino a essere delegittimato. A essere presi di mira, sono sempre i bambini che utilizzano il computer, ai quali viene attribuito un potere smisurato: in generale, il posizionamento di "esperto digitale" è contestato dagli altri partecipanti, e ciò porta a una forma di conflitto che si manifesta attraverso sovrapposizioni, continue correzioni, tentativi di imporre la propria visione e delegittimazioni ripetute.

Tuttavia, in generale, seppure i conflitti ricorrano piuttosto frequentemente nella comunicazione, la loro durata è limitata nel tempo e solo in un ridotto numero di casi essi si amplificano o si riproducono. Non sono stati riscontrati processi di stabilizzazione e di mantenimento dei conflitti. I conflitti, infatti, non si sono riprodotti nel corso del tempo e non sono stati rilevati livelli crescenti di intensità (escalation), ma fasi rapide più o meno acute e velocemente concluse, relative ai temi sui quali verte il conflitto, alle risorse impiegate e alle persone coinvolte.

#### 4. Competizioni e conflitti nella seconda sperimentazione sul campo

In seguito all'osservazione di criticità nella prima sperimentazione sul campo, si è proceduto a organizzare un secondo intervento di facilitazione, sempre nella stessa scuola ma su una classe diversa (v. capitolo 3). Nella seconda sperimentazione sono stati introdotti dei cambiamenti per cercare di eliminare o ridurre le difficoltà emerse. In particolare, i bambini sono stati invitati dalla facilitatrice ad accordarsi, prima dell'inizio delle attività, sui compiti da assegnare a ciascun membro del gruppo e di cui essere responsabili durante la ricerca. In questa seconda fase della ricerca, si sono comunque prodotti brevi conflitti per il mancato accordo sull'uso dei dispositivi digitali messi a disposizione per il progetto, ma la negoziazione è stata facilitata dalla nuova organizzazione.

L'esempio 9 mostra un'interazione complessa in cui si evidenziano competizioni e conflitti, ma anche alcuni tentativi di superare le incomprensioni per portare a termine l'attività in piccolo gruppo. I bambini, dopo frequenti confronti e negoziazioni, hanno scelto di utilizzare lo strumento della video intervista per raccontare le loro storie personali. La competizione tra F1 e M1 si è alternata ai tentativi di mediazione da parte degli altri membri del gruppo. Dal turno 253 al 261, il conflitto tra M1 e F1 per l'autorità epistemica è evidente: F1 inizia le riprese con qualche difficoltà e M1 esprime un chiaro disappunto ("L'hai fatto iniziare (.) zio va!!"), mentre M2 batte le mani eccitato suggerendo a M1 l'effetto scenico di uscire dalla porta e rientrare per iniziare l'intervista. M1 si dichiara contrario, M2 cerca di essere più persuasivo per risolvere il conflitto e ripete il turno precedente con maggiore enfasi, ma M1 lo interrompe e si oppone fermamente ("no no!"). F1 si lamenta per l'atteggiamento di M1, allora il bambino propone una negoziazione e suggerisce un'alternativa ("facciamo che io sono già lì che entro"), che F1 non accoglie. Al turno 262, M1 toglie il tablet di mano a F1 e dichiara "sono io che devo fare i video mica voi!", riaffermando la propria autorità epistemica e rivendicando la suddivisione dei ruoli stabilita all'inizio delle attività. M2 (turno 263), interviene a mediare il conflitto e ricorda ai compagni il poco tempo che rimane a disposizione per concludere il lavoro. Al turno successivo, F1, accogliendo l'indicazione di M2 a fare più in fretta, invita i compagni a scegliere chi di loro leggerà le domande dell'intervista e M2 si propone (turno 265). F1 prova a sistemare il tablet in una posizione consona alle riprese ma è in difficoltà e M1 propone una soluzione pratica ("facciamo che io ci metto una cosa dietro"), che però F1 non accetta per non cedere al compagno autorità epistemica, riprendendo il controllo sulla situazione e assumendo il ruolo di coordinatrice del gruppo scelto all'inizio del progetto. La suddivisione dei ruoli concordata insieme dai bambini all'inizio dell'attività favorisce la risoluzione dei conflitti garantendo la prosecuzione dell'attività in modo più lineare.

Esempio 9 (5D, Gruppo 1, Fase 2)

---

253	F1	((è concentrata sul tablet perché sta provando a riprendere i compagni)) perché non va?
254	<b>M1</b>	<b>cosa? L'hai fatto iniziare (.) zio va::!! ((M2 batte le mani))</b>
255	<b>M2</b>	<b>devi uscire fuori (.) esci fuori ed entra (.) esci fuori ed entri ((dalla porta))</b>
256	<b>M1</b>	<b>no</b>
257	<b>M2</b>	<b>esci fuori e entri con:::</b>
258	<b>M1</b>	<b>no no!</b>
259	<b>F1</b>	<b>ma secondo te:::?</b>
260	M1	facciamo che io sono già lì che entro ((i bambini si muovono nello spazio per trovare l'inquadratura migliore per il video. Le parole non si comprendono benissimo. Rumori e sovrapposizioni))
261	F1	M1! ma secondo:: voi::?
262	M1	ma sono io che devo fare i video mica voi ((toglie il tablet di mano a F1)) Please!
263	M2	son già le nove (.) abbiamo dieci minuti per registrare e salvare tutto
264	F1	qualcuno deve leggere le domande
265	M2	io
266	F1	adesso ((non sa come far stare dritto il tablet sul banco))
267	<b>M1</b>	<b>facciamo che io ci metto una cosa dietro</b>
268	<b>F1</b>	<b>ma no no! Faccio io ((e lo riprende)) adesso M1 vai di là e tu ((rivolto a M2)) alza il foglio ((M1 si muove nella stanza alla ricerca della posizione migliore)) come ti chiami e quanti anni hai? ((ridono)) tre due uno via! ((inizia la registrazione))</b>

---

Le competizioni e i conflitti emersi in questa interazione, presentano caratteristiche molto simili a quelle riscontrate durante la prima sperimentazione sul campo, in cui la manifestazione dell'autorità epistemica, finalizzata al controllo delle risorse e delle decisioni, ha comportato frequenti tensioni. Tuttavia, in questo caso, gli accordi presi inizialmente sulla divisione dei ruoli nel gruppo, ha consentito ai bambini di risolvere i conflitti più velocemente e di trovare strategie per coordinarsi.

## 5. Conclusioni

Questo capitolo ha riguardato le iniziative autonome tra bambini, con particolare riferimento alle competizioni e ai conflitti nelle interazioni.

Le competizioni osservate sono state finalizzate principalmente all'ottenimento dell'autorità epistemica e al posizionamento come esperti nel gruppo per quanto riguarda la conoscenza, le competenze o le abilità in un certo ambito. La competizione per manifestare agency, in modo particolare nell'uso dei dispositivi digitali, è interpretata dai bambini come riconoscimento di colui che "sa di più". Gli esempi riportati hanno evidenziato che i diversi punti di vista dei bambini, se espressi in modo tale da far valere l'autorità epistemica di ciascuno, generano forme di competizione

e conflitto che possono sfociare nella mancanza di rispetto e nella delegittimazione dei compagni a discapito della collaborazione. Queste competizioni, che si sono manifestate attraverso discussioni su chi debba prendere decisioni, parlare per primo o fare affermazioni con maggiore autorità, sono state gestite sia attraverso la negoziazione, in modo da permettere la cooperazione e la ricerca di soluzioni condivise all'interno del gruppo, sia nell'equilibrio tra i diversi posizionamenti assunti dai bambini nell'interazione.

I conflitti analizzati evidenziano un disaccordo più profondo, che talvolta ha comportato contrasti tra bambini, scontri emotivi o uno stato di tensione all'interno del gruppo, e sono emersi quando la competizione per l'autorità epistemica non è stata risolta in modo costruttivo. Quando i bambini coinvolti non sono riusciti a trovare un terreno comune, la competizione è degenerata in conflitto, con accuse, resistenze e prese di posizione decise, comportando una riduzione della collaborazione e ostacolando o rallentando il raggiungimento degli obiettivi comuni. Nelle conversazioni analizzate, però, non si sono mai verificate né la stabilizzazione del conflitto, né la repressione dei punti di vista diversi e i bambini hanno saputo evitare l'escalation dei conflitti, agendo per gestire e interrompere le interazioni conflittuali. Nella seconda sperimentazione si è evidenziato che assegnare ai bambini incarichi prima dell'inizio delle attività è una efficace strategia per ridurre o contrastare i conflitti, offrendo la possibilità di aprire spazi di negoziazione e di mediazione tra i bambini.

## Capitolo 5

### Tentativi di negoziazione tra i bambini

#### **1. Le negoziazioni delle iniziative autonome tra i bambini**

In questo capitolo vengono approfondite le iniziative autonome tra bambini, esaminando in modo particolare i contributi alla negoziazione nell'interazione, finalizzati a favorire l'accordo e a evitare o gestire i processi conflittuali. Questi contributi non stabiliscono di chi sia il torto o la ragione, ma cercano soluzioni che permettano ai partecipanti di trarre beneficio dall'accordo, dall'evitamento o dalla riduzione del conflitto e creano le condizioni del dialogo. Quando si parla di dialogo in una classe scolastica, si intende la produzione di una forma di comunicazione basata sulla distribuzione equa della partecipazione attiva alle interazioni, sull'attenzione e la sensibilità nei confronti dell'interlocutore e sulla promozione di una varietà di prospettive intese come arricchimento della comunicazione (v. capitolo 2).

Nelle attività in piccolo gruppo i bambini, in assenza della facilitatrice, si sono trovati a prendere decisioni in modo autonomo e questo ha implicato il ricorso frequente alle negoziazioni, per gestire le divergenze di opinione, stabilire regole e evitare o ridurre gli effetti del conflitto, favorendo il mantenimento delle condizioni di dialogo per trovare soluzioni accettabili per tutti i partecipanti. La negoziazione tra pari si è rivelata, dunque, essenziale, perché ha consentito ai bambini di esercitare l'autonomia e di sperimentare i processi decisionali, offrendo loro la possibilità di esprimere i propri desideri e, allo stesso tempo, di ascoltare e prendere in considerazione quelli degli altri.

L'analisi ha evidenziato che le negoziazioni hanno prodotto esiti diversi: alcune hanno favorito i bambini nell'integrazione di punti di vista diversi e nell'arricchimento reciproco di idee e prospettive promuovendone la partecipazione attiva; una parte di esse, volte a suggerire narrazioni alternative, ha consentito di evitare i conflitti e le forme di delegittimazione e ha consentito, in presenza di disaccordo fra le parti, la ricerca di soluzioni condivise per la realizzazione del progetto. In alcuni casi, invece, le negoziazioni hanno tentato di porre rimedio alle posizioni conflittuali, con gradi diversi di successo.

#### **2. Negoziazioni che favoriscono l'accordo**

In questa sezione verranno analizzati alcuni esempi che si riferiscono alla fase di progettazione dell'artefatto digitale, mettendo in evidenza le azioni dei bambini che favoriscono l'accordo sui significati e i contenuti della presentazione, i loro posizionamenti nelle interazioni e le negoziazioni delle scelte.

Nell' esempio 1 le negoziazioni sostengono lo sviluppo delle narrazioni: i bambini collaborano all'espressione di sentimenti personali, in particolar modo attraverso l'uso del disegno e delle immagini di opere d'arte che evocano emozioni. Nella comunicazione si evidenziano le azioni che promuovono la negoziazione e il sostegno reciproco dei bambini mentre cercano di raggiungere un consenso sulle idee da rappresentare. I partecipanti all'interazione, prima di iniziare a lavorare al progetto, si confrontano sui contenuti e la negoziazione emerge principalmente nel tentativo di concordare su quali emozioni rappresentare e su come farlo.

Al turno 23, F1 propone di parlare di un'emozione e, dopo un commento di M2, chiarisce il compito del gruppo (turno 25). M1 introduce il tema della curiosità, che M2 rafforza. Nei turni 30-34, i bambini collaborano alla costruzione del tema: in particolare, M2 estende il tema dalla "curiosità al mistero" (turno 34), poi la collaborazione tra i bambini riorienta la conversazione verso la paura (turni 36-37). Dal turno 40 al turno 45, la negoziazione si sposta sulla rappresentazione visiva delle emozioni. F1 interroga i compagni sul modo in cui poter disegnare le emozioni e M2 pone l'attenzione sulla solitudine. M1 propone come rappresentare la solitudine ("un bambino:: disegnato su una panchina::"), promuovendo una proposta interrogativa di M3 ("nel buio?"), che M1 amplia ("nel buio in un parco di sera su una panchina da solo") e alla quale F1 reagisce rievocando la paura. Dal turno 47 al turno 50, dapprima F1 riprende e riarticola il tema della paura, poi M1 formula una nuova proposta ("o sennò (.) un bambino che di notte ha freddo"), riorientando la conversazione al tema della solidarietà, che aveva già introdotto al turno 39.

#### Esempio 1 (5B, Gruppo 5, Fase 2)

---

23	F1	noi dobbiamo parlare di una nostra emozione
24	M2	la magia delle emozioni
25	F1	no aspetta (.) dobbiamo parlare di una nostra emozione di cosa ci piace fare
26	M1	u:: Harry Potter rappresenta <u>curiosità</u>
27	F1	Eh
28	M1	(?) in tutte le sue serie
29	M2	si:: è vero!
30	M1	rappresenta curiosità
31	M2	Curiosità
32	M1	Ecco
33	F1	quindi:: ci piace curiosità
34	M2	curiosità e mistero
35	F1	Eh

- 36 M1 sì (.) poi se c'è la scritta di Halloween rappresenta la paura
- 37 F1 la paura::
- 38 M2 la tristezza
- 39 M1 la solidarietà
- 40 F1 °eh (.) come la disegniamo? °
- 41 M2 per la solitudine cosa potremmo fare?
- 42 M1 la solitudine? Un bambino::: disegnato su una panchina:: [un bambino
- 43 M3 [nel buio?
- 44 M1 nel buio in un parco di sera su una panchina da solo
- 45 F1 paura
- 46 M2 si ma:: ((ride)) non sian mica de:: non sian mica Van Gogh! Oh! ((ridono)) fallo te il bambino  
al buio
- 47 F1 sennò la paura possiamo fare un bambino spaventato
- 48 M1 o sennò (.) un bambino che di notte ha freddo
- 49 F1 ehm::
- 50 M1 la solidarietà è quella
- 

Anche nell'esempio 2, la negoziazione di contenuti e strategie favorisce la partecipazione attiva di tutti i bambini e la manifestazione della loro agency, contribuendo alla condivisione e allo sviluppo di nuove idee. I bambini si confrontano su come rappresentare le loro emozioni in una presentazione digitale, negoziando su quali parole, frasi e immagini utilizzare. Le negoziazioni avvengono in modo fluido, con accordo e sostegno reciproco e questo consente a ciascuno di esprimere le proprie opinioni e contribuire al progetto. F1 condivide con i compagni la sua idea per il progetto, cioè di racchiudere tutte le emozioni in un'unica parola e di arricchire e sviluppare il concetto attraverso l'uso delle immagini (turno 27). F2 (turno 28) arricchisce la proposta, suggerendo di utilizzare frasi, più che parole chiave, e F1 esprime accordo e negozia tra i due punti di vista attraverso un incoraggiamento, sviluppando ulteriormente l'idea e proponendo di includere anche le immagini più rappresentative per i bambini (turno 29). M2 suggerisce di aggiungere una "faccia espressiva" e F1 sostiene l'idea del compagno (turni 30-31). F2 e F1 sembrano cercare ulteriori idee o conferme e M2 propone di scrivere una frase per ciascuno, mentre F2 chiarisce che frase rappresenti ogni partecipante (turni 32-37). F2 ripete la proposta di M2, rinforzando l'idea di scrivere una frase per ciascuno (turno 37). F1 conferma che la frase deve rappresentare ciascuno di loro e si rivolge a M3 per chiedere il suo parere, cercando di includerlo nel processo decisionale (turno 40). M2 conclude con una frase ironica che suscita l'ilarità dei compagni (turno 41). L'interazione mostra come le idee si sviluppino attraverso un processo di negoziazione, dove ciascun partecipante arricchisce le proposte degli altri attraverso contributi personali.

Esempio 2 (5A, Gruppo 5, Fase 2)

---

27	F1	io avevo tipo in mente di racchiudere tutte le nostre emozioni in un'unica parola tipo (.) e dentro questa parola poi metterci non so [delle immagini
28	F2	[o una frase
29	F1	oh::: esatto anche una frase puoi metterci dentro tipo delle immagini (.) quelle che ci rappresentano di più
30	M2	una faccia espressiva
31	F1	[esatto
32	F2	[tipo non lo so
33	F1	[diciamo
34	M2	[scriviamo una frase per ciascuno
35	F1	eh
36	M2	cioè no tipo [una frase che ci rappresenti
37	F2	[una frase per ciascuno
38	F1	che ci rappresenti esatto
39	F2	magari tipo mettiamo
40	F1	per te M3 va bene? No perché stiamo parlando da un'ora
41	M2	ah no! pensavo dicessi "M3 ciao" ((i compagni ridono))

---

L'esempio 3 riguarda le interazioni in un piccolo gruppo di bambini, che evidenziano l'obiettivo di identificare un'emozione rappresentativa per ciascun compagno e dedicare l'artefatto digitale alla classe, in vista della conclusione della scuola primaria. Si osservano frequenti azioni che promuovono la negoziazione e la collaborazione tra i bambini (i nomi utilizzati nell'esempio non sono quelli reali). F2 introduce l'idea di abbinare le emozioni ai compagni di classe, ma M2 interrompe la compagna chiedendo quali bambini cambieranno scuola nel prossimo anno scolastico, per stabilire su chi di loro lavorare (turni 483- 484). M1 riporta l'attenzione al compito, aggiungendo un dettaglio ("dovremmo fare con qualche compagno") e F2 cerca di individuare quali possano essere i compagni da associare, orientando la scelta su quelli nei quali l'emozione "si vede di più" (turni 485-486). M1 si offre di iniziare, mentre F1 suggerisce un'associazione specifica (nome del compagno ed emozione) (turni 487-488). F2 contesta la proposta di F1, offrendo un'alternativa e iniziando una negoziazione tra diverse opinioni, e M3 sostiene la proposta di F1, attivando un diverbio di opinioni sulla corretta associazione (turni 489-490). M1 sposta l'attenzione su un altro compagno, suggerendo una nuova associazione e F1 concorda con la nuova proposta, sostenendo M1 con entusiasmo (turni 491-492). F2 insiste sulla propria opinione e propone ai compagni di cominciare a scrivere gli abbinamenti scelti (turno 493). F1 interrompe la compagna, ma il suo turno non è comprensibile (turno 494), mentre F2 ripete due volte la domanda precedente fornendo un esempio a sostegno della sua proposta, accettata

dai compagni; quindi, F2 procede con la sua idea (turno 495). F1 cerca di riportare l'interazione sull'obiettivo principale, ma F2 la interrompe e prova a condividere una propria idea, sostenuta da M1 che prende il computer e comincia a scrivere (turni 496-498). F2 fa una proposta inclusiva ("mettiamo un po' le nostre compagne") e M1 sottolinea l'importanza di coinvolgere sia i compagni, sia le compagne (turni 499-500). F1 specifica un modo di includere ("cioè tipo facciamo tre compagni maschi e °tre compagne femmine°"), cercando di bilanciare le diverse proposte (turno 501).

Esempio 3 (5B, Gruppo 1, Fase 2)

---

483	F2	[...] scriviamo un un po' di emozioni e iniziamo con:: e accoppiamo con i nostri compagni ma non di tutti perché
484	M2	chi è che chi è che va alle medie qui vicino? ((tutti dicono io))
485	M1	va beh non c'entra niente con le medie dovremmo fare con qualche compagno
486	F2	quello che si vede di più ecco! ((nomi di due compagne di classe)) no tipo ((nome di un compagno di classe))
487	M1	io faccio
488	<b>F1</b>	<b>Massimo felicità</b>
489	<b>F2</b>	<b>no Massimo scherzoso::</b>
490	<b>M3</b>	<b>no felicità</b>
491	<b>M1</b>	<b>Giulio scherzoso</b>
492	<b>F1</b>	<b>sì Giulio!</b>
493	<b>F2</b>	<b>no Giulio felicità! Giulio è sempre felice (.) ma volete [segnare?</b>
494	F1	[?]
495	F2	<b>ma li segniamo? Ma li segniamo? Volete che volete segnare tipo Giulio felicità? ((Tutti dicono sì)) ok</b>
496	F1	torniamo
497	F2	poi mettiamo
498	M1	fai ((prende il computer e scrive))
499	F2	<b>ma oppure a parte mettiamo un po' le nostre compagne però anche le nostre no?</b>
500	M1	<b>compagne e compagni</b>
501	F1	<b>sì no cioè tipo facciamo tre compagni maschi e °tre compagne femmine°</b>

---

L'esempio 4 riguarda la ricerca di fotografie di cani al computer. La negoziazione emerge attraverso momenti di collaborazione e interventi correttivi, nel tentativo di prendere una decisione condivisa. Dal turno 325 al turno 327, F1 prende l'iniziativa con una domanda riguardante il colore del cane, ma F2 interrompe la compagna e prende il controllo del mouse. F1 legittima l'autorità epistemica di F2 incoraggiandola a proseguire la ricerca ("Vai cerca te"). F2 esprime una valutazione negativa

dell'immagine di un cane ("questo è brutto"), che F4 non accoglie, esprimendo una preferenza opposta ("A me piace quel cane (.) troppo") e così attivando un confronto di opinioni (turni 328-329). Nei turni successivi (turni 330-333), F1 riprende il controllo del computer, ma F2, interrompendo la compagna, guida operativamente la ricerca dando suggerimenti specifici e scegliendo la foto che meglio rappresenta il suo cane. F1 (turno 334) conferma di aver utilizzato il termine proposto da F2 nella descrizione della foto e F2 esprime un nuovo apprezzamento sul cane, rafforzando l'accordo e la cooperazione tra i partecipanti, che culminano in esclamazioni entusiaste da parte di F2 e F4 (turni 335-337). F4 (turno 338) esprime il desiderio di acquistare il cane, mostrando il proprio coinvolgimento emotivo, mentre F1, sovrapponendosi a F4, verifica che l'immagine scelta corrisponda al cane di F2 e F2 conferma la scelta, ("Sì (.) quello (.) quello è praticamente lui") (turni 339-340). La negoziazione tra posizioni diverse, le correzioni e gli aggiustamenti reciproci mirano a raggiungere una scelta condivisa.

Esempio 4 (5A, Gruppo 1, Fase 2)

---

325	F1	il colore del tuo cane?
326	F2	aspetta aspetta ((prende il mouse))
327	F1	vai cerca te!
328	<b>F2</b>	<b>questo è brutto</b>
329	<b>F4</b>	<b>a me piace quel cane (.) troppo</b>
330	<b>F1</b>	<b>no fai:: ((riprende il mouse))</b>
331.	<b>F2</b>	<b>vai su (.) in giù scusa (.) vai giù (.) no su (.) metti questo (?) che cari::no:::</b>
332	<b>F1</b>	<b>ah ma è nero?</b>
333	<b>F2</b>	<b>sì è tutto nero (?) sennò posso scrivere cucciolo (.) che carino (.) ciao canetto (.) canetto due</b>
334	F1	cucciolo ho scritto
335	F2	oh:: che carino::
336	F4	oddio che carino::
337	F2	ciao (toretto?)
338	F4	me lo compro [adesso
339	F1:	[questo?
340	F2	: sì (.) quello (.) quello è praticamente lui

---

L'esempio 5 riguarda la seconda fase della sperimentazione (v. capitolo 2). I bambini stanno lavorando al computer a un progetto dedicato agli animali, una passione condivisa da tutti i partecipanti. Le differenze di opinioni si evidenziano in diversi momenti dell'interazione, soprattutto

in relazione al titolo da scegliere per il progetto (turno 546). Dal turno 546 al turno 551, i bambini si accordano per individuare il titolo più adatto ai contenuti proposti e dove posizionarlo (“cos’è che scriviamo?” “animali più carini del mondo” “mettiamo qui?”). M1 e F1 esprimono opinioni divergenti sul titolo: F1 desidera scrivere “più carini del mondo”, ma M1 non è d’accordo sull’uso della parola ‘carini’ (turni 552-555). Inizia un confronto sui diversi punti di vista e F1 attiva una negoziazione, proponendo di togliere “mondo”, con il consenso di M1 (turni 556-560). M2 si concentra sullo stile di scrittura del testo, ma viene interrotto da M1 il quale sposta di nuovo l’attenzione ai contenuti del progetto, mentre M2 replica (turni 561-563). Questo scambio tra M1 e M2 mostra la competizione per l’autorità epistemica riguardante le competenze. F1 riporta l’attenzione sulla questione iniziale e chiede ai compagni che cosa deve scrivere (turno 564). Negli ultimi turni dell’interazione, la negoziazione tra i diversi punti di vista consente di raggiungere un accordo sulla scelta del nome: M2, seppure in modo esitante, sembra non accettare il contributo di F1, ma M1 interviene con risolutezza (“sì così va bene (.) più carini (.) abbiamo fatto il titolo”) e risolve l’indecisione (turni 565-566). F1 chiede un chiarimento tra ‘carini’ o ‘più carini’ e M2 sottolinea “no (.) carini (.) carini perché non sono i più carini”, trovando conferma nella ripetizione della compagnia, che conferma la scelta (turni 567-569).

Esempio 5 (5D, Gruppo 3, Fase 2)

---

546	<b>F1</b>	<b>cos’è che scriviamo?</b>
547	<b>M1</b>	<b>animali più carini del mondo</b>
548	<b>F1</b>	<b>sì ((inizia a scrivere al computer)) mettiamo qui?</b>
549	<b>M1</b>	<b>no: (.) animali (.) mettiamo direttamente animali</b>
550	M2	c’è solo con la lettera maiuscola
551	F1	lo so
552	<b>M1</b>	<b>animali</b>
553	<b>F1</b>	<b>più carini::? °del mondo?°</b>
554	<b>M2</b>	<b>[va bene</b>
555	<b>M1</b>	<b>[no più carini!</b>
556	M2	beh il quokka è carino
557	<b>M1</b>	<b>più carini ((legge sul monitor quello che F1 sta scrivendo)) no no non sono i più carini del mondo</b>
558	<b>M2</b>	<b>il serpente è il più carino del mondo?</b>
559	<b>F1</b>	<b>animali più carini (.) °mettiamo?°</b>
560	<b>M1</b>	<b>sì dai</b>
561	<b>M2</b>	<b>aspetta! Metti a caratteri cubitali animali (.) così copre tutto [il titolo</b>

562	M1		[ma il:: quokka è austra-
		(.) è australiano	
563	M2	appunto (.) è un animale	
564	F1	cos'è che devo scrivere?	
565	M2	no ma così::	
566	<b>M1</b>	<b>sì così va bene (.) più carini (.) abbiamo fatto il titolo</b>	
567	<b>F1</b>	<b>gli animali carini? O più carini?</b>	
568	<b>M2</b>	<b>no (.) carini (.) carini perché non sono i più carini</b>	
569	<b>F1</b>	<b>animali carini</b>	

---

Le forme di negoziazione dialogica presenti in questi esempi mostrano che i bambini cercano di raggiungere un accordo condiviso attraverso il dialogo. L'obiettivo non è quello di far prevalere il proprio punto di vista o trovare compromessi, ma di costruire una scelta comune attraverso l'ascolto attivo, il rispetto reciproco e la riformulazione delle idee in modo collaborativo.

Nei primi due esempi, le negoziazioni sostengono lo sviluppo delle narrazioni, mostrando collaborazione, che consente ai bambini di esprimere proposte accolte e ampliate da tutti i membri del gruppo e la comunicazione evidenzia che le idee vengono progressivamente costruite attraverso un contributo collettivo che arricchisce la discussione.

Gli esempi successivi (3, 4 e 5) si caratterizzano per il confronto di idee diverse tra bambini, sia sulla scelta dei contenuti, sia sul linguaggio da utilizzare. Tuttavia, anche se in presenza di punti di vista diversi e correzioni reciproche, la negoziazione porta a incorporare le idee di tutti. Questa seconda forma di negoziazione è resa complessa dalle differenze di opinione, per cui i bambini cercano talvolta di affermare la propria autorità epistemica. Tuttavia, si evidenzia lo sforzo da parte di tutti di trovare un terreno comune e di assicurarsi che le decisioni siano inclusive e rappresentative. I lievi disaccordi presenti in questi casi vengono gestiti con rispetto reciproco e la comunicazione evidenzia il loro tentativo di raggiungere un accordo soddisfacente per tutti.

### **3. Negoziazioni che evitano conflitti**

Le negoziazioni possono permettere di evitare i conflitti. Questa funzione della negoziazione è osservabile nelle interazioni in cui i bambini, in presenza di punti di vista diversi e disaccordi, dialogano per raggiungere una decisione comune. La negoziazione, quindi, ha la funzione di cercare soluzioni che siano accettabili dalle parti coinvolte, evitando l'escalation di conflitti e cercando di risolvere le divergenze in modo costruttivo.

Nell'esempio 6, la conversazione evidenzia un processo collaborativo complesso: i bambini utilizzano diverse strategie per esprimere le loro opinioni, gestire i disaccordi e raggiungere un consenso, anche se temporaneo. L'esempio mostra come ciascuno cerchi di influenzare il risultato finale, bilanciando l'affermazione delle proprie idee e la necessità di cooperare. L'interazione è inizialmente tra F2 e F1. F2 propone di scrivere l'emozione di ogni membro del gruppo, trova l'accordo di F1 ed elabora ulteriormente la sua idea (turni 151-153). Dal turno 154 al turno 156, la negoziazione tra F2 e F1 sostiene lo sviluppo della narrazione. Al turno 157 M2 suggerisce di arricchire la narrazione con nuove emozioni. F2 conferma e amplia l'idea di M2 e M3 introduce una narrazione personale attraverso l'espressione del sentimento della propria delusione (turni 158-159). Questa sequenza evidenzia una negoziazione cooperativa nella quale i bambini manifestano le loro idee, che vengono accolte ed ampliate dai compagni. F1 però, interrompe M3 e orienta la conversazione sulle modalità operative del lavoro (turno 160). M1, riprende il discorso precedente ed esprime preoccupazione per il fatto che il contenuto del progetto potrebbe diventare troppo personale, ma F1 minimizza l'obiezione (turno 161-162). F2, rivolgendo l'attenzione al monitor, insiste che parlare di emozioni facendo riferimento alle opere di artisti non significa andare sul personale (turno 163). M3, F2 e F1 commentano le immagini, seppure con opinioni contrastanti sull'idea di "romantico" (turni 164-167). F1 interrompe nuovamente la negoziazione riaffermando la propria autorità epistemica e orientando la conversazione sulla scelta di un'immagine da inserire nel progetto, sostenuta da M2 e F1 che arricchiscono la narrazione con diversi contenuti (turni 168-175). Al turno 176, F1 indica un modo nuovo per inserire il testo all'interno della presentazione, ma M3, guardando verso il monitor, fa segno di no con la mano, esprimendo disaccordo riguardo alla proposta, e M1 sposta l'attenzione su un'altra parte del progetto, proponendo di inserirla insieme alla frase finale e trovando l'accordo di F2 (turni 177-179). In questa ultima sequenza la negoziazione permette ai bambini di giungere ad un accordo. In numerosi turni (160, 162, 168, 176), F1 afferma le proprie idee, anche se queste non sempre corrispondono al volere dei suoi compagni, ma i contributi alla negoziazione evitano l'insorgere dei conflitti.

#### Esempio 6 (5A, Gruppo 5, Fase 2)

---

151	F2	se noi tipo scriviamo una emozione per ognuno
152	F1	esatto
153	F2	poi facciamo mettiamo immagine di tipo una cosa che rappresenta (?) e sotto scriviamo (.) il motivo
154	F1	la frase
155	F2	eh che poi è il motivo della nostra delusione

156	F1	eh giusto
157	M2	e poi facciamo un altro che dice la sua emozione
158	F2	e si metti la foto e::
159	M3	io delusione [perché
<b>160</b>	<b>F1</b>	<b>[allora si devi decidere te una [f-</b>
<b>161</b>	<b>M1</b>	<b>[però così andiamo sul personale</b>
<b>162</b>	<b>F1</b>	<b>e va beh</b>
<b>163</b>	<b>F2</b>	<b>ma non è personale:: ((rivolge l'attenzione al monitor)) questi sono artisti</b>
164	M3	ma questo è romantico
165	F2	disegnano molto bene
166	F1	sì va beh
167	F2	ma non è romantico! Ma cosa:: cosa hai pensato?
168	F1	comunque devi decidere una foto dopo la metteremo qua ritagliata ((indica un punto sul monitor))
169	M2	bella questa qua! ((guarda il monitor))
170	F1	ritagliata
171	F2	wow!
172	M1	che genio
173	M2	no metti delusione no va beh (.) comunque sono un genio
174	M1	no no
175	F2	delusione
<b>176</b>	<b>F1</b>	<b>cioè una frase dopo la taglieremo un po' (.) la renderemo un po' più piccolina la metteremo qua</b>
<b>177</b>	<b>M3</b>	<b>no ma va beh! Questo no ((guardando il monitor fa cenno di no col dito))</b>
<b>178</b>	<b>M1</b>	<b>la metteremo nella fa nella frase finale</b>
<b>179</b>	<b>F2</b>	<b>va beh</b>

---

L'esempio 7 mostra due interessanti negoziazioni che consentono di evitare i conflitti. La prima (turni 1-13) riguarda la scelta del nome da dare al loro gruppo, attraverso proposte, opposizioni e accordi. M1, sostenuto da M2, suggerisce di assegnare il nome "gli intelligenti", ma la proposta trova una resistenza da parte di F1, la quale vi si oppone (turni 1-3). M2 indica un'altra possibilità ("i cinque cervelli") e F1 invita i compagni a rimandare la decisione alla fine per evitare il conflitto (turni 4-5). M2 insiste nell'affermare la propria soluzione, mentre M3 sostiene la proposta di F1 (turni 6-7). F2 propone una possibile alternativa, riprendendo in parte l'idea di M2, ma introducendo una nuova variabile ("le cinque emozioni"), che viene accolta positivamente da M2, M3 e F1 e che contribuisce a convalidare una scelta condivisa da tutti (turni 8-13). La seconda fase mostra la negoziazione sulla

scelta del tema per il progetto (turni 14-21). F2 suggerisce di iniziare con immagini o musica e F1 sussurra la sua preferenza per la musica (turni 14-15), ma M2, sostenuto da M1, propone di iniziare con le immagini (turni 16-18). F2 verifica con una domanda l'accordo ("volete immagini?") e M3 risponde affermativamente (turni 19-20). Allora F2 conferma la decisione di gruppo e delinea l'obiettivo: cercare immagini che rappresentino emozioni (turno 21). Le azioni comunicative orientate alla negoziazione evitano i conflitti e promuovono soluzioni che contribuiscono a trovare il consenso della maggior parte dei bambini e a portare a termine le attività condivise.

Esempio 7 (5B, Gruppo 1, Fase 2)

---

01	M1	gli intelligenti
02	M2	gli intelligenti
03	F1	ma no
04	M2	i cinque cervelli
05	F1	lo lo pensiamo alla fine
06	M2	cinque cervelli
07	M3	ci pensiamo alla fine [o
08	F2	[sì perché::: oppure cioè i tre (.) le::: le cinque emozioni!
09	M2	cinque emozioni?
10	M3	sì cinque emozioni!
11	M2	sì può fare proprio ((F1 batte le mani))
12	F2	sono troppo:: ((e indica la sua testa)) vai!
13	F1	ok le cinque emozioni ((ridono))
14	F2	dai allora:: cosa:: partiamo da::: immagini musica:::
15	F1	°partiamo da musica°
16	F2	°facciamo musica?°
17	M2	immagini
18	M1	immagini
19	F2	volete immagini?
20	M3	sì
21	F2	anche immagini (.) immagini (.) che rappresentano le emozioni (.) cerca immagini che rappresentano emozioni

---

L'esempio 8 riguarda la gestione dei turni per l'uso del computer nel gruppo. L'attenzione è posta su chi deve agire e su come organizzarsi per lavorare insieme, mettendo in luce le negoziazioni tra i partecipanti per stabilire i ruoli e decidere a chi assegnare le responsabilità. F1 invita M2 ad agire, M2 chiede conferma, ma M3 esprime disaccordo (turni 349-351). Tuttavia, M1 concede il turno a M2

motivando la decisione con un apprezzamento ("è bravo" turno 352). M3 accetta la decisione, ma a condizione che sia lui ad occuparsi della gestione del computer e dei contenuti (turno 353). M2 propone una negoziazione nella divisione dei compiti, che rappresenta un tentativo di condivisione di responsabilità (turno 354). M3, pur senza convinzione accetta la negoziazione (turno 355). Il contributo di M1 è quindi cruciale per evitare il conflitto iniziale e facilitare la collaborazione tra i bambini. M2 e M3 mostrano entrambi flessibilità (M3 con qualche riluttanza). L'esempio mostra una negoziazione efficace, con i bambini che esprimono le proprie opinioni e promuovono una mediazione che permette a tutti di partecipare attivamente all'interazione.

#### Esempio 8 (5B, Gruppo 4, Fase 2)

---

349	F1	tocca a te M2 (.) vai!
350	M2	ok (.) posso fare io?
351	M3	no:::
352	M1	va beh fa lui che tanto è bravo
353	M3	ora dimmi tutto quello che vuoi (.) scegli tu poi faccio io (.) lo scarico
354	M2	aspetta (.) tu scrivi e io uso il mouse va bene?
355	M3	va beh

---

Le negoziazioni evidenziate negli esempi precedenti hanno permesso ai bambini di trovare un accordo su scelte condivise, evitando le situazioni conflittuali. Tutti gli esempi mostrano che queste negoziazioni hanno contribuito a creare nuovi equilibri tra la manifestazione dell'autorità epistemica dei singoli bambini espressa nell'affermazione di idee personali, e la necessità di soluzioni condivise per portare avanti il progetto comune. Questa forma di negoziazione è stata attivata in contesti di disaccordo e ha permesso ai bambini di superare le divergenze rispetto alle scelte progettuali (esempio 6), ai contenuti (esempio 7) e ai ruoli da svolgere (esempio 8) con l'obiettivo principale di evitare i conflitti, favorendo la condivisione equa dei punti di vista diversi, l'ascolto reciproco e la ricerca di soluzioni accettate da tutti.

Le negoziazioni presentano alcune differenze. In particolare, nell'esempio 6, le incomprensioni iniziali vengono risolte attraverso la ricerca di un accordo. La dinamica di gruppo è caratterizzata da un equilibrio tra proposte individuali e decisioni collettive. Nell'esempio 7, la potenziale tensione iniziale viene superata grazie al contributo di un partecipante (M1) e alla capacità dei bambini di trovare un compromesso che permetta a tutti di contribuire attivamente. Nell'ultimo caso le incomprensioni vengono superate attraverso una negoziazione che contribuisce a ridistribuire in modo più equo i ruoli e che mette tutti d'accordo. In sintesi, le negoziazioni si sono rivelate un

metodo efficace per risolvere divergenze e prendere decisioni in modo collaborativo, preservando le relazioni e promuovendo un clima di fiducia e rispetto reciproco

#### 4. Negoziazioni che tentano di porre rimedio ai conflitti

La negoziazione può anche stemperare aspetti competitivi e conflittuali, favorendo la ricerca di un accordo e promuovendo la partecipazione, sebbene con gradi diversi di successo.

L'esempio 9 riguarda un gruppo di bambini che sta cercando di scegliere una fotografia per un progetto sul tema delle emozioni. F2 suggerisce ai compagni di cercare immagini più belle, F1 inizia ad esprimere la propria opinione ma viene interrotta da M3 che indica come cercare ulteriori fotografie (turni 54-56). F2 orienta la conversazione sui contenuti e chiede di approfondire il tema delle "emozioni primarie", ma M2 riporta l'attenzione sulle immagini e F1 individua una foto che definisce "bella" (turni 57-59). F2 concorda con lei, poi suggerisce un'altra immagine che rappresenta la tristezza (turno 60). Nei turni successivi (turni 61-68) si osserva un incremento di proposte alternative da parte dei bambini relative alla scelta delle fotografie, con ricorrenti sovrapposizioni che indicano la rivendicazione dell'autorità epistemica. Dal turno 69 al turno 75, i bambini continuano a esplorare possibili opzioni e M2 si pone come negoziatore, mettendo in luce gli aspetti positivi di alcune proposte. M3 chiede di votare per una delle immagini e in tal modo risolve la situazione conflittuale, orientando il gruppo verso il consenso e la soluzione espressa attraverso il confronto e, infine, il voto (turni 76-78). Dapprima M2, con il sostegno alle proposte dei compagni e M3 poi, con l'idea del voto per decretare la soluzione finale di maggioranza, hanno contribuito a risolvere il conflitto nascente con due forme differenti di negoziazione orientate alla risoluzione del problema.

Esempio 9 (5B, Gruppo 1, Fase 2)

---

54	F2	[...] vai giù c'erano immagini più belle °secondo me°
55	F1	allora secondo me [la (?)
56	M3	[vai su su su
57	F2	vai su emozioni primarie
58	M2	ma perché::: non [facciamo:::
59	F1	[allora secondo me questa è bella
60	F2	quella sì e poi un'altra della tr- della tristezza
61	M3	questa (.) no [questa
62	F1	[musica!
63	M2	questa [o
64	F2	[aspetta!

65	M2	quella
66	F2	come::::
67	F1	uh be::lli::
68	M3	guarda::: che creatività! Che creatività!
69	M1	questa
70	<b>M2</b>	<b>ma guarda questa</b>
71	F1	questa anche è bella
72	<b>M2</b>	<b><u>[bella::::</u></b>
73	F2	<u>[questo!</u>
74	M3	[no questo
75	<b>M2</b>	<b>[bella bella</b>
76	<b>M3</b>	<b>chi vot- no aspe aspetta questo chi vota questo alzi la mano</b>
77	<b>F2</b>	<b>io</b>
78	<b>M2</b>	<b>io ((alzano tutti la mano))</b>

---

Anche nell'esempio 10, si evidenzia una negoziazione che risolve un conflitto su chi debba avere il controllo del computer per scrivere. F1 controlla il computer e manifesta la propria autorità epistemica nel suo uso. Dal turno 425 al turno 434, i compagni che lavorano con lei insistono per avere accesso a questa risorsa (turni 425, 430, 432, 433, 436) ed enfatizzano le imprecisioni della bambina (turni 427, 429, 431), aumentando la pressione su F1 con ripetute delegittimazioni. F1 (turno 435) cerca di ottenere il consenso di M1 utilizzando un termine gentile per enfatizzare la sua richiesta. M1 afferma di essere disposto a concedere l'inserimento di un'ultima immagine a F1, ma che poi toccherà a lui (turno 436). F1 negozia per ottenere due fotografie invece di una sola, ma M1 rifiuta la proposta e rimane fermo nella sua decisione (turni 437-438). F2 a sostegno di F1, tenta di far volgere in consenso la posizione di M1, mentre F3 e F2 pongono una domanda per chiarire il numero delle fotografie che sono ancora da inserire nella presentazione (turni 439-441). F1 suggerisce di non limitare il numero di immagini per evitare che la presentazione risulti troppo corta e F2 fornisce un'informazione sul numero delle fotografie selezionate (turni 442- 443). F1 tenta una nuova negoziazione, proponendo un numero di fotografie da aggiungere e un nuovo totale di immagini, ma M1, fermo sulla sua posizione iniziale, insiste su un'ultima attività da parte di F1 prima del suo turno (turni 444-445). F1 accetta la proposta di M1 e F2 sostiene il compromesso, dichiarando che F1 sceglierà l'ultima immagine poi passerà il computer a M1 (turni 446-447). F1 si accinge a concludere mentre F2 introduce una nuova negoziazione, cercando di garantire il proprio turno successivo (turni 448- 449). La ripetizione delle richieste e delle proposte indica che ciascuno cerca di far valere la propria posizione, ma alla fine viene trovato un accordo che sembra accettabile per tutti.

Esempio 10 (5B, Gruppo 2, Fase 2)

---

425	M1	ora tocca a me a scrivere ((M1 afferra computer))
426	F1	no no per favore
427	M2	<u>c'è un errore c'è un errore c'è un errore</u>
428	F1	l'ho messo:::
429	F3	non hai messo l'accento
430	M1	[ora tocca a me:::
431	F2	[non hai messo l'accento sulla I
432	M1	ora tocca a me
433	F1	e dai:::
434	M1	no
435	F1	please
436	<b>M1</b>	<b>l'ultima! Dopo poi tocca a me!</b>
437	<b>F1</b>	<b>due. Ultime due</b>
438	<b>M1</b>	<b>no</b>
439	<b>F2</b>	<b>oh! M1 M1 sì!</b>
440	<b>F3</b>	<b>ma quante ne dobbiamo fare?</b>
441	<b>F2</b>	<b>infatti quante ne dobbiamo fare?</b>
442	<b>F1</b>	<b>va beh ma facciamone un po' non dobbiamo fare mica tre secondi:::</b>
443	<b>F2</b>	<b>sei ne abbiamo fatte</b>
44	<b>F1</b>	<b>va beh mettiamone altre due ((gesto delle mani)) così (.) abbiamo fatto otto</b>
445	<b>M1</b>	<b>l'ultima poi dopo tocca a me</b>
446	<b>F1</b>	<b>allora</b>
447	<b>F2</b>	<b>esatto l'ultima e [tocca a te</b>
448	<b>F1</b>	<b>[allora</b>
449	<b>F2</b>	<b>poi dopo tocca a me</b>

---

Nell'esempio 11, M1 si posiziona inizialmente come esperto, ma deve confrontarsi con le opinioni e le proposte degli altri, soprattutto di M2 e F1, che cercano di migliorare e chiarire il progetto. Nonostante i disaccordi e le sovrapposizioni, nel gruppo, si osservano interazioni collaborative e i partecipanti cercano di conciliare diverse idee e proposte da adattare alla loro presentazione. Nella fase iniziale (turni 1-3), M1 e F1 lavorano insieme per definire i dettagli dell'attività. F1 integra e sviluppa ulteriormente un'idea di M1, che il bambino accetta, poi la bambina chiede conferma di un particolare, ma questa volta M1 usa un esempio personale e suggerisce come fare (turni 4-7). F1 sembra entusiasta della proposta e propone di aggiungere delle immagini per illustrare meglio le

preferenze dei bambini poi, mentre M1 tenta di lavorare al computer, lo supporta con istruzioni pratiche e riprende il controllo sul computer (turno 08); M1 afferma la propria autorità epistemica nell'uso del computer, ma anche M3 fa lo stesso (turni 9-10). M1 insiste sui contenuti della presentazione e M2 specifica meglio l'idea di M1 (turni 11-12). M1 dapprima si oppone, poi si allinea e M2 ribadisce l'importanza di evitare ambiguità nella progettazione, ma viene interrotto dal compagno che continua a insistere sul proprio punto di vista (turni 13-15). La situazione di tensione si stabilizza: M2 afferma che il lavoro svolto alla maniera di M1 potrebbe non risultare chiaro e cerca di convincere M1 (turno 16). M1 riconosce il problema e sembra incerto sulla proposta di M2, ma cerca di trovare un compromesso (turno 17). M2 propone una soluzione per risolvere il disaccordo e suggerisce di personalizzare il contenuto affinché venga chiaramente attribuito al compagno, evitando equivoci (turno 18). M1 rimane nell'incertezza e M2 sottolinea la necessità di pianificare il lavoro (turni 19-20). M1 sviluppa una nuova idea e propone di rappresentare i colori preferiti dai bambini con immagini specifiche, portando un esempio personale e trovando l'accordo di M3 che amplia la sua narrazione (turni 21-22). La collaborazione alla negoziazione delle idee contribuisce superare le iniziali tensioni ed a sviluppare e arricchire il progetto comune.

#### Esempio 11 (5B, Gruppo 4, Fase 2)

- 
- |    |    |   |
|----|----|---|
| 01 | M1 | secondo me bisogna fare così guardate (.) cerchiamo (.) tipo (.) allora (.) no ho un'idea (.) se noi facciamo tipo un titolo                  |
| 02 | M2 | mh  |
| 03 | M1 | e poi ci mettiamo la foto? (.) e (.) dopo la foto   |
| 04 | F1 | ci mettiamo la foto e dopo scriviamo di fianco  |
| 05 | M1 | sì  |
| 06 | F1 | quello che vogliamo fare?   |
| 07 | M1 | no tipo colore preferito mettiamo un quadrato alto e: scrivo arancione per esempio:::   |
| 08 | F1 | sì ah::: mettiamo delle immagini! ((M1 si sovrappone a F1 nella scrittura al computer)) devi andare di qua (.) ok ((F1 riprende il computer)) |
| 09 | M1 | ora posso scrivere?   |
| 10 | M3 | ma posso io?  |
| 11 | M1 | io (.) io scrivo colore   |
| 12 | M2 | colore preferito (.) di M1  |
| 13 | M1 | no preferito (.) sì preferito (.) vero (.) colore:  |
| 14 | M2 | sì perché non tutti quello  |
| 15 | M1 | no (.) perché (.) comunq- (.) colore preferito  |
| 16 | M2 | ma sennò non si capisce che è personale   |
| 17 | M1 | è lo so (.) però:: va beh   |

- 18 M2 scrivi io (.) M1 (...)
- 19 M1 ma:: cioè non so perché comunque colore preferito: (.)
- 20 M2 ci vuole la pianificazione [(?)
- 21 M1 [ma mettiamo per colore (.) nel senso che facciamo delle immagini  
con:: (.) il mio colore preferito è arancione anche se non si capisce va beh (.) colore preferito?
- 22 M3 infatti (.) rosso (.) magari poi mettiamo delle foto rosse
- 

L'osservazione delle negoziazioni come strategia di risoluzione dei conflitti evidenzia alcuni aspetti rilevanti. In generale, questa forma di negoziazione può essere più lunga e complessa rispetto alle altre, perché i bambini devono prima affrontare il conflitto e risolvere le divergenze, e questo processo richiede più tempo per il confronto e la ricerca di aspetti condivisi. In tutti gli esempi, l'obiettivo principale è risolvere un problema che ha causato una tensione tra i bambini, trovando un compromesso accettabile per evitare che il conflitto persista o peggiori, ma che non sempre accontenta tutti allo stesso modo.

Nell'esempio 9, la presenza di un bambino che agisce promuovendo la negoziazione (M2) e l'adozione di un metodo di voto democratico (proposto da M3) sono cruciali per permettere al gruppo di raggiungere una decisione. L'esempio 10 mostra una modalità di negoziare, basata sulla scelta della turnazione, che lascia a tutti uno spazio equo dove manifestare la propria agency. L'ultimo esempio evidenzia un'organizzazione del lavoro che consente ai bambini di trovare un accordo tra il desiderio di affermare la propria autorità epistemica e la necessità di collaborare: una serie di richieste, contributi e proposte divergenti fa valere le diverse posizioni, ma viene riconosciuta l'importanza di una pianificazione condivisa.

## 5. Conclusioni

In questo capitolo, sono stati esaminati i tentativi autonomi di negoziazione messi in atto tra bambini nelle interazioni senza facilitazione, per sostenere l'accordo, gestire le divergenze di opinione, stabilire regole e evitare o ridurre gli effetti del conflitto, favorendo il mantenimento delle condizioni di dialogo per trovare soluzioni accettabili per tutti. L'analisi ha evidenziato come la negoziazione dialogica eviti la costruzione di narrazioni dominanti e promuova la partecipazione equa e attiva dei bambini. Le negoziazioni evidenziano un livello di cooperazione mirato a costruire proposte che si distinguono in tre forme: 1) le negoziazioni che favoriscono l'accordo tra bambini; 2) le negoziazioni che prevengono l'insorgere dei conflitti e 3) le negoziazioni che tentano di porre rimedio ai conflitti. Queste forme di negoziazione mostrano diversi gradi di collaborazione tra bambini.

Nelle negoziazioni cooperative, il dialogo è orientato alla creazione di valori comuni e al raggiungimento di un beneficio reciproco; la fiducia e l'ascolto attivo permettono di ricercare soluzioni creative e accettate da tutti.

Le negoziazioni che evitano o risolvono i conflitti sono spesso caratterizzate da tensioni e permettono di ridurre o eliminare il disaccordo attraverso compromessi che possono non essere ottimali per tutti i bambini.

Gli esempi della prima sezione mettono in luce le azioni che promuovono la negoziazione delle idee e dei contributi dei bambini e che favoriscono l'accordo su significati e temi, evidenziando la collaborazione tra i partecipanti. Nella seconda sezione, gli esempi hanno mostrato come, anche in presenza di incomprensioni, le negoziazioni possano portare i bambini a raggiungere un accordo, evitando i conflitti, ma lasciando spazio alle manifestazioni di agency e alle proposte condivise. Infine, nella terza sezione, gli esempi hanno evidenziato interazioni più complesse nelle quali i conflitti non sono stati evitati, ma riparati, mostrando che il successo della negoziazione può dipendere da vari fattori, inclusi la natura del conflitto (di quale tipo di conflitto si tratta e chi coinvolge) e la situazione contingente (il contesto specifico in cui si genera), che si rivelano fondamentali ai fini della risoluzione.

In conclusione, i tentativi di negoziazione nella comunicazione tra pari evidenziano la capacità dei partecipanti di co-gestire le interazioni, sia nella direzione della collaborazione e della condivisione di idee e dei contributi personali, sia nell'evitare o risolvere i conflitti. Questi processi dialogici non solo favoriscono la risoluzione pacifica delle divergenze, ma contribuiscono alla manifestazione dell'agency dei bambini.

## Capitolo 6

### I bambini diventano facilitatori

#### **1. Facilitazione e iniziative autonome tra bambini**

Questo capitolo conclude la sezione della ricerca dedicata all'analisi del funzionamento della comunicazione tra bambini e approfondisce il modo in cui si manifesta la loro agency, con particolare riferimento alle loro azioni autonome di facilitazione, attraverso le quali prendono l'iniziativa a sostegno della partecipazione dei compagni.

L'analisi mostra come i partecipanti all'interazione possono manifestare autorità epistemica, promuovendo il dialogo, attraverso azioni come domande, ripetizioni parziali o totali, incoraggiamenti a proseguire o feedback minimi, anche combinate da parte di due o più partecipanti. In questi ultimi casi, talvolta, sono stati riscontrati processi competitivi tra i bambini e l'incremento di azioni di facilitazione ha rappresentato un tentativo per incrementare l'autorità epistemica a discapito della promozione della partecipazione dei compagni. Ma in generale, si può affermare che gli interventi di facilitazione hanno contribuito a favorire l'agency e ad espandere le narrazioni: quando l'autorità epistemica viene ceduta ai bambini, essi stessi possono diventare facilitatori della comunicazione.

#### **2. Azioni di facilitazione da parte di singoli bambini**

In questa sezione vengono analizzate alcune interazioni che mostrano le azioni di facilitazione di singoli bambini i quali, posizionandosi come facilitatori, favoriscono la partecipazione equa e attiva dei compagni e l'espansione delle loro narrazioni. Può così crearsi una forma dialogica di comunicazione tra bambini che può favorire e incrementare l'agency dei partecipanti, riconoscendo loro la capacità di costruire conoscenza.

Nell'esempio 1, i bambini stanno discutendo delle attività di interesse comune che svolgono nel tempo libero e tra queste viene menzionato il disegno. F1 si posiziona come facilitatrice e promuove la condivisione delle passioni nel gruppo. F1 svolge diverse azioni per facilitare l'agency di F4: domande aperte per coinvolgerla e incoraggiarla a parlare del suo interesse per il disegno (turni 282, 284) incoraggiamenti e apprezzamenti, affermando che F4 è brava a disegnare (turno 282), inviti a partecipare. F1 continua a facilitare l'attività, cercando immagini per aiutare F4 a visualizzare e condividere meglio i suoi disegni (turno 288) e conferma le scelte del gruppo con domande (turni 290, 295). F4 reagisce alla facilitazione manifestando la propria agency nel fornire maggiori dettagli rispetto ai suoi disegni (turni 285,287), prendendo il computer per mostrare il proprio disegno (turno

291), dichiara di aver completato la propria attività (turno 296). Queste azioni di F1 aiutano a mantenere l'attenzione del gruppo sul tema proposto e a promuovere una partecipazione attiva e collaborativa.

Esempio 1 (5A, Gruppo 1, Fase 2)

---

282	F1	<b>e tu F4 cosa fai nel tempo libero? Disegni? Sei brava</b>
283	F4	si che disegno
284	F1	<b>disegni::: c'è uno in particolare?</b>
285	F4	così ((annuisce)) disegno delle::: delle piante o un:: sole che sorge la notte
286	F2	tramonto
287	F4	sì tramonto (0.7)
288	F1	((cerca le immagini)) <b>guardaci</b>
289	F2	be::lla questa
290	F1	<b>aspetta (.) così va bene poi (l'albero?) si copre (.) anche un disegno che hai fatto</b>
291	F4	c'è uno che avevo fatto ((prende il pc))
292	M1	°ma non ci vedi F1?°
293	F1	mh?
294	M1	ho detto che non ci vedi te
295	F1	no no ci vedo (0.5) <b>questa?</b>
296	F4	sì (.) vai ho fatto

---

Nell'esempio 2, i bambini stanno discutendo sulle emozioni che provano più frequentemente e M3 esprime una propria emozione di rabbia, che sente quando perde le partite. F1 si posiziona come facilitatrice e promuove la condivisione delle emozioni nel gruppo. Le sue azioni di facilitazione comprendono l'uso di domande aperte per invitare i compagni a condividere emozioni personali (turno 220), incoraggiamenti per stimolare la partecipazione (turno 222), ripetizioni (turni 225, 234) per sottolineare le emozioni espresse, contribuendo a mantenere l'orientamento della discussione e incrementando l'autorità epistemica dei compagni. Inoltre, F1 offre rassicurazioni a M2 (turno 230) sottolineando che anche lui avrà spazio per esprimersi, favorendo un ambiente di collaborazione e inclusione. Questi contributi di F1 promuovono una partecipazione attiva e collaborativa e facilitano l'agency di tutti gli altri bambini.

Esempio 2 (5A, Gruppo 5, Fase 2)

---

220	F1	<b>vai M2 una tua emozione che senti molto molto spesso</b>
221	M3	posso dirla io?

222 F1 **ok dai M3! Ok**

223 M3 arrabbiato quando perdo le partite di [(?)

224 M1 [dai::: [sempre (?)

225 F1 **[arrabbiato (.) arrabbiato (.) arrabbiato**

226 M3 sapete cosa dico? puoi vincere questa partita

227 M2 io son [fantasioso

228 M1 [arrabbiato [pitbull

229 M2 [io fantasioso io fantasioso

230 F1 **dopo facciamo anche te**

231 M1 arrabbiato con disegno di lui che è deluso (?)

232 M3 c'è (.) o metti arrabbiato normale?

233 M2 arrabbiato normale

234 F1 **arrabbiato normale:::** ((interviene al computer))

---

L'esempio 3 mostra un'interazione avvenuta nella seconda sperimentazione e che coinvolge tre bambini (F1, M1 e M2) impegnati in un'attività nella quale devono produrre una video intervista, rispondendo a domande relative ai loro paesaggi preferiti. F1 facilita la comunicazione, incoraggiando i compagni alla partecipazione e orientando la conversazione. Dapprima introduce una domanda aperta ("qual è il vostro paesaggio preferito?"), alla quale risponde subito M1 (turni 208-209). Poi, dopo un feedback minimo, al compagno, F1 passa ad una nuova azione di facilitazione che contiene due domande, la prima aperta e la seconda chiusa e M1 risponde espandendo la sua narrazione (turni 210-211). M2 partecipa all'interazione e corregge M1, ma F1 sostiene quest'ultimo riorientando la comunicazione sul tema stabilito e M2 sembra scusarsi per il suo intervento (turni 212-214). M1 approfondisce la narrazione, sostenuto da un feedback minimo di F1 che lo incoraggia ancora proseguire (turni 215-216). M1 riprende la parola, ma F1 lo interrompe con una nuova domanda chiusa, alla quale il bambino risponde con una conferma (turno 219). Dal turno 220 al 228, nel dialogo diadico tra F1 e M1, la bambina esorta il compagno a prepararsi alla video intervista e gli indica come fare. Il suo stile di facilitazione, in questa parte dell'interazione, scivola verso un eccesso di direttività. F1 chiede ai bambini del piccolo gruppo chi si sottoporrà all'intervista dopo M1. M2 (turno 229) si offre per proseguire e la compagna fornisce istruzioni per assicurarsi che M2 sia allineato con l'attività (turno 230). Dal turno 231 al turno 238, l'interazione diadica tra F1 e M2 ricalca quella precedente: F1 orienta il dialogo e corregge M2 quando esprime una preferenza uguale a quella di M1, affermando che i paesaggi scelti devono essere tutti diversi e inducendo M2 a cambiare idea per esprimere una preferenza diversa da quella che vorrebbe (dopo aver scelto la montagna ed essere stato rimproverato da F1, M2 dichiara di preferire il mare). F1 continua a porre domande aperte e

chiuse con richieste specifiche a M2, che orientano le sue risposte verso il tema pensato per l'intervista.

Esempio 3 (5D, Gruppo 1, Fase 2)

- 
- 208 F1 **qual è il vostro paesaggio preferito?**
- 209 M1 montagna
- 210 F1 **perfetto (.) ok (.) che rapporto hai con questo paesaggio? (.) ti è mai capitato di andare a vederlo? (?)**
- 211 M1 i paesaggi giapponesi:: no perché [(?)
- 212 M2 [M1 ma cosa c'entra?
- 213 F1 c'entra perché facciamo il video mo-
- 214 M2 è vero (.) [è vero
- 215 M1 [perché mi piacciono:: come:: (.) lo stile ma non non li ho mai visti
- 216 F1 **ok**
- 217 M1 ho visto [solo::
- 218 F1 **[ti piacerebbe andarli a vedere quindi?**
- 219 M1 sì mi piacerebbe
- 220 F1 **ok (.) l'ultima cosa (.) ti faccio vedere ti faccio vedere sto fogliettino**
- 221 M1 ah
- 222 F1 **ok? Ci leggi? ((M1 assume una espressione perplessa)) No? Allora ti faccio vedere questo**
- 223 M1 sì ci leggo (.) soltanto che mi fai ((con le mani fa il gesto dello sventolare il foglio))
- 224 F1 **devi raccontare:: ti faccio vedere questo (.) tu adesso con le tue parole inizi poi a raccontare quello che ti chiedo (.) su questo foglio (.) ok?**
- 225 M1 mhm
- 226 F1 **va beh (.) quello che t'ho chiesto capito?**
- 227 M1 mhm
- 228 F1 **soltanto che lo allunghi ((fa il gesto di allungare con le mani)) ok? ((M1 annuisce)) perfetto! ((F1 inizia a scrivere sul foglio le domande che occorrono per la video intervista. 0.20)) Chi (entra dopo?)**
- 229 M2 io
- 230 F1 **va beh (.) ok entra M2 ((scrive su un foglio)) allora (.) stessa cosa M1 (.) ragazzi (.) allora (.) dunque tu devi dire devi fare la stessa cosa di M1 (.) qual è il tuo paesaggio preferito?**
- 231 M2 eh::: la montagna
- 232 F1 **eh no! Diverso deve [essere**
- 233 M2 [mare
- 234 F1 **ecco! Il mare (.) allora (.) quindi (.) devi dire:: l'esperienza che hai avuto col mare (.) se ti (.) se ti da qualche emozione**

235	M2	ehm:::
236	F1	<b>ci sei mai stato?</b>
237	M2	ci sono stato una volta
238	F1	<b>ok (.) però:: devi raccontare meglio ok?</b>

---

In questa sezione sono stati analizzati tre esempi di interazioni nei quali singoli bambini facilitano la comunicazione tra pari, favorendo generalmente la partecipazione equa e attiva dei compagni. Nell'esempio 1 F1 mantiene il gruppo concentrato sul tema proposto e sostiene e incoraggia la partecipazione promuovendo una collaborazione alla quale tutti possono contribuire attivamente. Le sue azioni di facilitazione sono essenziali per mantenere l'interazione fluida e per garantire che tutti i bambini si sentano coinvolti e valorizzati nella discussione.

Nell'esempio 2, F1 riesce a mantenere rapporti equilibrati ed equi nell'interazione, permettendo a ciascun partecipante di sentirsi ascoltato e valorizzato.

Nell'esempio 3, le azioni di facilitazione di F1 sono inizialmente orientate a sostenere la partecipazione dei compagni attraverso l'uso di domande aperte, di richieste di approfondimento e di chiarimenti. Tuttavia, la seconda parte è caratterizzata da una serie di problemi di facilitazione che si manifestano in atteggiamenti direttivi da parte di F1, la quale mantiene e rafforza la propria autorità epistemica, riducendo il potenziale di promozione dell'agency dei compagni.

Nel complesso, le azioni di facilitazione dei bambini sono molto simili alle azioni attivate negli incontri precedenti dalla facilitatrice adulta.

### **3. Alternanza dei bambini nella facilitazione**

Più numerosi sono gli esempi di facilitazione multipla, agita da più bambini contemporaneamente. Queste azioni, in generale, contribuiscono a promuovere l'agency dei partecipanti e ad espandere le loro narrazioni. Alcune azioni però, sembrano orientate ad incrementare l'autorità epistemica di chi agisce a discapito della partecipazione dei compagni. Le due tipologie sono state distinte in questa sezione e nel paragrafo 4.

Nell'esempio 4 i bambini stanno cercando una narrazione condivisa da inserire nell'artefatto digitale. F1 e F2 si alternano nel facilitare le azioni dei compagni e contribuiscono a mantenere le condizioni di dialogo nell'interazione. F1 pone domande aperte (turno 81) per stimolare la riflessione, conferma e rafforza i contributi dei bambini (turni 83,85) e formula, riassumendoli, i significati principali espressi (turni 88, 99), mantenendo l'attenzione centrata sul tema della discussione. F2 contribuisce incoraggiando la partecipazione attraverso domande aperte (turni 71, 77) e ripetizioni di turni precedenti (turni 86, 94, 96,98) che confermano le emozioni espresse dai bambini e sostengono un

clima collaborativo. Insieme, questi contributi creano un contesto in cui tutti partecipano attivamente alla costruzione di idee comuni.

Esempio 4 (5A, gruppo 5, Fase 2)

---

67	F1	<b>cercate tipo una frase che ci metta tutti d'accordo</b> ((F2 batte una volta le mani))
68	M1	<u>cerchiamo</u> ((fa un gesto con la mano per rimarcare)) una frase
69	F1	cerchiamo
70	M1	una frase [proprio
71	F2	<b>[allora vi piacciono gli asini?</b> ((batte le mani))
72	M1	no
73	F1	no
74	M2	sì
75	F2	ok tolto dalla frase
76	M1	mi hanno mi hanno morso mi hanno morso una volta
77	F2	<b>come?</b>
78	M1	stavo accarezzando [un asino
79	F1	<b>[aspettate potrebbe essere uno spunto</b>
80	F2	<b>eh infatti sì!</b>
81	F1	<b>e come ti sei sentito quando ti hanno morso?</b>
82	M1	deluso
83	F1	<b>deluso?</b>
84	F2	<b>a me non mi hanno mai morso</b> ((ride))
85	F1	<b>delusione</b> ((rivolta a F2 indice al naso per chiedere silenzio)) <b>delusione</b> (.) <b>delusione</b>
86	F2	<b>delusione</b>
87	M2	c'è un'altra parola c'è un'altra parola
88	F1	<b>la parola sarebbe delusione</b> (.) <b>bravo cerca</b> ((i maschi sono concentrati nelle operazioni di ricerca al computer mentre le femmine narrano))
89	M2	cos'è? <u>ma devi scrivere</u> (.) qua ((indica il monitor))
90	M1	no:: aspetta
91	F2	a me sinceramente gli asini mi trattano con rispetto
92	M1	è un problema ((riferito a qualche operazione al Pc))
93	F1	con rispetto
94	F2	<b>rispetto</b>
95	F1	rispetto
96	F2	<b><u>delusione</u></b> (.) <b>rispetto</b> ((gesticola))
97	M1	sì

- 98 F2 **delusione rispetto ((gesticola molto))**
- 99 F1 se rispetti le persone come devono essere rispettate ((scandisce e sostiene con un gesto della mano))
- 100 F2 le grandi aspettative ((poi rivolta a M1))) ci sei riuscito!
- 

L'esempio 5 riguarda la collaborazione nelle scelte organizzative, metodologiche e contenutistiche relative al progetto di gruppo. L'esempio mostra come la facilitazione sia distribuita tra più bambini: M1, M2 e F2 facilitano l'agency di F1, che partecipa alla realizzazione della presentazione con contributi personali. M2 avvia la conversazione con una domanda aperta e un suggerimento interrogativo, con l'intento di sollecitare F1 a dire che sport pratica (turno 54) e F1 propone un'attività che le piace molto ("disegnare"). M1 cerca di riorientare la conversazione sul tema iniziale della ricerca, ma M2 e F2 sostengono F1, facilitando la sua narrazione su un argomento che le interessa e la coinvolge (turni 56-61). Dal turno 62 al turno 67 si osserva una facilitazione alternata da parte di tutti i bambini: M2 incoraggia F1 (turni 62, 64) mentre F2 e M1 le segnalano altre possibilità di manifestare interessi (turni 63, 65, 67). La mancata partecipazione di F1 induce M2 a scartare le proposte precedenti per formularne una nuova che la bambina apprezza (turni 68-71). F2 e M2 invitando a chiarire l'argomento per il quale F1 ha mostrato interesse e che lei approfondisce, seguita da M1 che stimolato dalla sua narrazione, partecipa attraverso un contributo personale (turni 72-75). Gli ultimi turni della sequenza indicano le modalità attraverso cui scrivere quanto condiviso e segnalano il desiderio di concludere da parte di F1 (turni 76-78).

Esempio 5 (5A, Gruppo 4, Fase 2)

---

- 54 M2 **cosa ti piace fare? Sport?**
- 55 F1 eh::: mi piace::: disegnare
- 56 M1 **no uno sport**
- 57 M2 **va beh disegnare va bene dai**
- 58 F2 ma si ma cancella sport (.) attività semmai metti
- 59 F1 eh attività
- 60 M2 ah ecco perchè::: atti- (.) ho capito perché ho sbagliato (.) allora qua aspetta (0.5) ok disegnare
- 61 F2 disegnare eh::: (.) non lo so
- 62 M2 **dai qualcosa ti succederà qualcosa**
- 63 F2 **un programma in TV::**
- 64 M2 **va beh attività no (.) programma tv no (.) vedere la televisione °però sì°**
- 65 M1 **cioè anche leggere non so::**
- 66 M2 **leggere?**

67	F2	<b>ma sì::</b>
68	M2	<b>fare [i compiti?</b>
69	F1	[mi piace:::
70	M2	(?)
71	F1	beh è ovvio:::
72	F2	<b>la tua materia preferita</b>
73	M2	<b>la tua materia preferita</b>
74	F1	sarebbero::: arte e::: arte (.) non mi ricordo (.) aspe- (.) e:: scienze
75	M1	arte e scienze (0.5)
76	F2	va beh dai (.) magari non mettere tutto [(?)
77	F1	[ok basta così
78	M1	io metterei un punto dopo

---

Nell'esempio 6, si osservano le azioni di facilitazione di F2 e M2 nel tentativo di sollecitare F1 ad approfondire i suoi gusti musicali. I bambini propongono le domande aperte e chiuse (turni 238, 245, 246, 248, 249), feedback minimi (turni 243), rassicurazioni e inviti a partecipare (turni 239, 240, 241, 242, 251), mostrando così interesse per la compagna. F2 avvia la conversazione con una domanda aperta sulla canzone preferita di F1, mostrando ascolto e disponibilità, e M2 suggerisce una soluzione alternativa per sostenerne la partecipazione (turni 238-239). F2 indica un modo diverso per facilitare la risposta di F1, incrementando così la propria autorità epistemica, ma viene interrotta da M2 che, cercando di rendere il compito di F1 meno imbarazzante, incoraggia la compagna a canticchiare la canzone (turni 240-241). F1 si copre il volto con le mani e F2, sostenuta anche da M2, tenta di rassicurarla affermando che nessun la prenderà in giro, ma F1 manifesta ancora incertezza e si dichiara poco competente (turni 242-244). F2 pone una domanda chiusa, per cercare di facilitare i ricordi di F1, mentre M2 con un feedback minimo interrogativo chiede conferma di quanto chiesto da F2 (turni 245-246). Anche M1 prende parte alla conversazione con un'affermazione che intende semplificare e chiudere l'interazione, rispettando la posizione di F1 e F2, sostenuta da M2, chiede a F1 se preferisce concludere l'argomento (turni 247-249). F1 dapprima propone ai compagni di provare a scrivere la canzone, poi cambia idea e M1 insiste nel togliere l'argomento dal progetto per rassicurare la compagna, che lascia aperta la possibilità di ricordare più avanti (turni 250-252).

Esempio 6 (5A, Gruppo 4, Fase 2)

238	F2	<b>ma qual è la tua canzone preferita? Se non ce l'hai possiamo anche non scriverla (.) come fa?</b>
239	M2	<b>fai solo fai solo musica se non vuoi cantare se non vuoi</b>

240	F2	<b>se no dilla ((nell'orecchio a me?))</b>
241	M2	<b>fai solo na na na na ((F1 si copre il volto con le mani)) una musica fai (.) dai:::!</b>
242	F2	<b>ma tanto mica ti prendiamo in giro eh?</b>
243	M2	<b>infatti</b>
244	F1	ma non la so in inglese (.) non mi ricordo!
245	F2	<b>di (.) ti ricordi la persona la persona che la canta?</b>
246	M2	<b>no:::?</b>
247	M1	tanto non la scriviamo (.) se F1 non vuole scriverla [non andare a capo
248	F2	[ <b>canzone preferita la togliamo?</b>
249	M2	<b>la togliamo?</b>
250	F1	provate a scriverla (.) non mi viene niente toglietela
251	M1	<b>no ma [togliamo se non viene niente</b>
252	F1	[poi verrà

---

Nell'esempio 7, è interessante osservare le azioni congiunte di facilitazione da parte di M1 e F2, per sollecitare la partecipazione attiva dei compagni alla discussione, soprattutto nella fase iniziale delle interazioni dove talvolta può accadere che i bambini facciano più fatica a prendere la parola. M1 si posiziona fin dal principio come facilitatore, introducendo il tema delle attività sportive con una narrazione personale nella quale dichiara di praticare nuoto e M2 si immedesima (turni 1-2). M1 coinvolge anche agli altri compagni, ripetendo a ciascuno di loro la stessa domanda chiusa di verifica (turni 3, 5, 7, 9). F3, sostituendosi a F2, giustifica la sua la risposta negativa affermando che la compagna fa pattinaggio, (turno 8). Dal turno 11 al turno 14, M2 con una domanda chiusa cambia l'orientamento della conversazione, chiedendo a F3 se anche lei pratica il pattinaggio, ma F3 risponde negativamente correggendo M2, intervenuto con un esempio specifico, e condividendo con i compagni un desiderio personale ("io non faccio pattinaggio voglio fare pattinaggio"). L'argomento trattato sembra essersi esaurito, ma in questa seconda parte dell'interazione F2, assumendo il ruolo di facilitatrice, riorienta la comunicazione introducendo un nuovo tema con una domanda chiusa ("a voi: vi piace leggere?") e cercando il consenso dei membri del gruppo con il tentativo di coinvolgerli in una discussione sulla lettura (turno 15). F1 mostra interesse per la nuova direzione della conversazione e ripete l'argomento con una domanda chiusa alla quale M1 risponde negativamente, sostenuto da F3 che amplia la narrazione e dove specifica una preferenza diversa (turni 16-18). F1 si posiziona come esperta, esprime un forte interesse per la lettura e M2 concorda con un apprezzamento (turni 19-20).

---

01	M1	io faccio nuoto (.) mi piacerebbe far box
02	M2	a me anche a me piace nuoto
03	M1	((rivolto a F1)) <b>fai nuoto?</b>
04	F1	sì
05	M1	((rivolto a F2)) <b>fai nuoto?</b>
06	F2	no
07	M1	((rivolto a M2)) [ <b>fai nuoto?</b>
08	F3	[ ((riferendosi a F2)) fa pattinaggio ((M2 scuote la testa))
09	M1	((rivolto a F3)) <b>fai nuoto?</b>
10	F3	no
11	M2	tu fai pattinaggio?
12.	F3	no
13	M2	come Asha ((potrebbero riferirsi ad Asha Gumpinger, pattinatrice canadese))
14	F3	io non faccio pattinaggio voglio fare pattinaggio ((i bambini parlano sottovoce e non si comprende))
15	F2	<b>e::: ((si schiarisce la voce)) a voi:: vi piace leggere?</b>
16	F1	la lettura?
17	M1	no
18	F3	no le poesie più o meno
19	F1	a me piace proprio leggere (?)
20	M2	sì quello di (?) è bello

---

Gli esempi proposti in questa sezione mostrano interventi di facilitazione da parte dei bambini che favoriscono la partecipazione alla comunicazione dei compagni. In tutti i casi, i bambini utilizzano domande aperte e chiuse, feedback minimi, ripetizioni, rassicurazioni e inviti a partecipare e si alternano con i compagni nelle azioni di facilitazione.

Nell'esempio 4, due bambine stimolano la riflessione e la partecipazione degli altri partecipanti cercando di sostenere il dialogo e le narrazioni. F1 e F2 usano frequenti ripetizioni dei turni di parola attraverso i quali cercano il consenso degli altri, incrementando la loro agency e rafforzando l'accordo. Le ripetizioni favoriscono l'orientamento della conversazione e i bambini vengono richiamati a prestare attenzione a ciò di cui si sta discutendo, riducendo la possibilità di deviazioni e favorendo l'espansione delle narrazioni.

L'Esempio 5 mostra la collaborazione dei partecipanti nel favorire la partecipazione di una compagna. L'alternanza delle azioni da parte di molti bambini rende la facilitazione più complessa. L'esempio 6 evidenzia le azioni di facilitazione da parte di F2 e M2 nei confronti di F1. In questo

caso i bambini talvolta eccedono nelle azioni di facilitazione, che lasciano poco spazio ai contributi di F1. La facilitazione funziona male e F1 continua ad esprimere incertezza e difficoltà. L'esempio 7 mette in luce la facilitazione di M1 nella prima parte dell'interazione, che mette a fuoco un'attività sportiva che lui stesso pratica e verso la quale orienta il consenso e la facilitazione di F2 nella seconda parte, che stimola la partecipazione dei compagni su un nuovo tema.

#### 4. Facilitazioni “competitive”

In questa sezione vengono analizzate alcune interazioni nelle quali si osservano azioni di facilitazione combinate da parte di due o più partecipanti ma anche con processi competitivi tra bambini. Ogni partecipante cerca di orientare la conversazione e i processi decisionali e di influenzare la progettazione dell'artefatto digitale attraverso un incremento di autorità epistemica nelle azioni autonome di facilitazione e i bambini si mostrano in competizione tra loro. Queste interazioni sono caratterizzate da turni di parola brevi e dal ricorrere di sovrapposizioni nel parlato, con frequenti interventi di chiarimento, di persuasione e di ricerca del consenso dei compagni.

Nell'esempio 8, i bambini sono impegnati nella scelta di immagini di animali da inserire nella loro presentazione e l'interazione mostra dinamiche competitive tra F1, M1 e M2 mentre cercano di facilitare e orientare le decisioni di M3. F1 promuove la partecipazione di M3 per stimolarne la riflessione ("adesso cosa devi scegliere?" turno 249), M1 contribuisce insistendo più volte affinché scelga un animale, mentre M2 lo sostiene con la stessa intenzione (turni 250-254). Entrambi i bambini cercano di influenzare M3, creando una pressione ma senza ostacolare completamente la sua agency. Tuttavia, quando M3, cerca di prendere l'iniziativa, esprimendo il desiderio di rappresentare il proprio hobby, i bambini insistono sul tema degli animali affermando la loro autorità epistemica (turni 253-257). F1 incoraggia M3 quando esita a rispondere, suggerendogli di prendere tempo per pensare (turno 258) e lo rinforza quando sceglie di approfondire l'argomento “gatti” (turni 260, 263). Ma M2 compete con F1 e afferma nuovamente la propria autorità epistemica con un contributo personale, mentre M2 conferma la scelta di M3 (turni 261-264). F1 loda M3 per la sua abilità con il computer, rinforzando così la sua partecipazione attiva (turno 267) e riorientando la comunicazione.

Esempio 7 (5B, Gruppo 4, Fase 2)

---

249	F1	<b>M3 adesso cosa devi scegliere?</b>
250	M1	<b>ora deve [scegliere::</b>
251	F1	<b>[animali</b>
252	M2	animali

253 M3 poi voglio fare il mio hobby  
 254 M1 **no [animali**  
 255 M2 [adesso:: animali  
 256 M1 **quale animale ti piace?**  
 257 M3 ehm::  
 258 F1 **pensaci**  
 259 M3 gatti  
 260 F1 **ok (.) foto gatti**  
 261 M2 anche a me piacciono i gatti  
 262 M1 ehm:: allora (.) ma allora (?)  
 263 F1 **bello!**  
 264 M1 questo ci sta  
 265 M3 guarda che occhioni  
 266 M2 gatti pucciosi  
 267 F1 **((riferita a M3)) lui è bravissimo lì col computer (.) ma sei bravissimo!**

---

Nell'esempio 8, i bambini stanno discutendo delle attività nel tempo libero e, soprattutto nella seconda parte, il tema della musica emerge come un interesse condiviso. Si notano dinamiche di competizione, specialmente da parte di M1, F2 e F3, che affermano la loro autorità epistemica nel posizionarsi come facilitatori. M1 pone domande con insistenza agli altri bambini e chiede più volte a F2 se farebbe nuoto (turni 22,24), poi rivolge la stessa domanda a M2 (turno 28) e a F3 (turno 30), cercando di ottenere una risposta simile da tutti i suoi compagni. F2 risponde in modo assertivo alle domande di M1, chiarendo che preferisce il pattinaggio (turno 23), ma poi cerca di riportare la discussione su un nuovo argomento, la musica, competendo con il compagno nell'orientare il contenuto dell'interazione (turno 33). La competizione tra M1 e F2 si manifesta in modo sottile: mentre M1 cerca di mantenere il controllo della conversazione sul tema del nuoto, F2 pone domande a tutti i bambini per coinvolgerli in questo nuovo argomento, orientando il gruppo verso un consenso e sostenendo la partecipazione, riuscendo così a coinvolgere M2, F3 e F1, che si mostrano interessati a discutere di musica (turni 37-47).

Esempio 8 (5C, Gruppo 2, Fase 2)

---

22 M1 ((rivolto a F2)) **tu faresti nuoto?**  
 23 F2 (.) io faccio già pattinaggio e [mi piace (?)  
 24 M1 [faresti nuoto?  
 25 F3 **vorresti?**

26 F2 [solo se me lo facessero fare  
27 M2 [io vorrei fare judo  
28 M1 ((rivolto a M2)) **lo faresti nuoto?**  
29 M2 no  
30 M1 ((rivolto a F3)) **lo faresti nuoto?**  
31 F3 no::  
32 M2 io vorrei fare judo ((ridono))  
33 F3 **ok qualcuno di voi sa:::: ascolta la musica?** ((F1 F2 e M1 alzano la mano))  
34 F2 **ti piace la musica M2?**  
35 M2 oh sì! ((allora F2 alza nuovamente la mano e M2 fa come lei))  
36 F1 tutti  
37 F2 **ok (.) che tipo di musica? Classica pop (?) tu?** ((rivolta a F1))  
38 F1 non lo so io  
39 F2 **eh?** ((rivolta a M1))  
40 M1 tutto quello che metti mi piace  
41 F2 **giusto (.) tu?** ((rivolta a M2)) **che musica ti piace? [Pop class**  
42 M2 [tutto  
43 F2 **((rivolta a F3)) tu?**  
44 F3 tutto  
45 F2 tutti tutto  
46 M2 **tutti tutti tutti per tutto [uguale (.) tutti**  
47 F2 **[quindi anche se vi metto i Måneskin vi piacciono?**  
48 F1 sì::

---

In questa sezione sono state analizzate interazioni che mostrano le azioni di facilitazione e che mettono in luce la competizione per ottenere il posizionamento da esperti e rafforzare l'autorità epistemica.

L'esempio 7 evidenzia l'oscillazione tra i tentativi di facilitazione collaborativa di tutti i bambini nei confronti di M3 e le azioni competitive, dove prevale l'affermazione individuale e la ricerca di riconoscimento da parte dei compagni. Nell'esempio 8, una caratteristica specifica riguarda il modo attraverso cui i bambini facilitano, chiamando i compagni per nome e invitandoli a partecipare uno alla volta, assegnando autorità epistemica e attenzione a ciascuno. I bambini mostrano di essere competenti nella capacità di ascolto reciproco e di partecipazione attiva alle attività condivise, seppure ciascuno tenda talvolta a far emergere la propria individualità. L'eccesso di facilitazione di M1 può essere inteso come un tentativo di controllare il tema della discussione e di affermare la propria autorità epistemica. F2, invece, riprende un tema di discussione introdotto da M1 e lo

approfondisce coinvolgendo tutti i bambini, in questo modo affermando la propria autorità epistemica, raccogliendo il consenso dei compagni.

## 5. Conclusioni

In questo capitolo, sono state esaminate le azioni dei bambini che manifestano la loro agency e sostengono quella dei compagni, evidenziando anche il modo in cui essi riescono a utilizzare le azioni di facilitazione per promuovere la partecipazione all'interno del piccolo gruppo.

Dall'analisi delle interazioni sono state evidenziate tre diverse tipologie di azioni di facilitazione: 1. le azioni di facilitazione da parte di singoli bambini, che attivano strategie utili a sostenere la partecipazione dei membri del piccolo gruppo; 2. le azioni combinate di più bambini nella facilitazione, che collaborano o si alternano nella promozione del dialogo e 3. le facilitazioni "competitive", nelle quali i partecipanti tendono a incrementare la propria autorità epistemica. In quest'ultimo caso, la competizione tra pari per affermare il posizionamento da esperti, talvolta prevale sulla possibilità di favorire la partecipazione equa di tutti.

È interessante notare come molte di queste azioni di facilitazione siano analoghe, almeno in parte, alle azioni di facilitazione attivate in classe dalla facilitatrice adulta durante gli incontri precedenti, con una prevalenza di domande aperte e chiuse, ripetizioni, incoraggiamenti, feedback minimi e apprezzamenti, che hanno garantito la partecipazione attiva di tutti i bambini e favorito l'espressione personale di idee, la possibilità di scelta tra più azioni e la manifestazione della loro agency.

L'analisi di questi esempi ha permesso di osservare che, nel momento in cui l'autorità epistemica viene ceduta ai bambini le interazioni, pur non esenti da competizioni e conflitti, mostrano diverse azioni di facilitazione e collaborazione, capaci di attivare forme comunicative dialogiche tra pari che favoriscono la partecipazione equa e promuovono l'agency.

Più in generale, le iniziative autonome osservate nei capitoli 4, 5 e 6 evidenziano che lasciare il coordinamento della comunicazione ai bambini, affidando maggiori tempi, spazi e strumenti alla loro gestione autonoma, favorisce il diritto di tutti alla narrazione e alla produzione della conoscenza.

È chiaro che la facilitazione non può trasformarsi esclusivamente in promozione della gestione autonoma della comunicazione tra pari; tuttavia, appare utile che includa anche metodi che possano incrementare maggiori spazi di agency dei bambini, considerando con attenzione il significato delle loro iniziative e il modo di sostenerle.

## Capitolo 7

### La produzione delle narrazioni dei bambini

#### 1. I temi narrati dai bambini

In questo capitolo verranno analizzate le narrazioni dei bambini prodotte nelle interazioni. Nelle scienze sociali le narrazioni (*narrative*) sono definite come il modo attraverso cui i partecipanti a una interazione, a partire dalla realtà osservata, creano storie, attribuiscono senso al mondo, costruiscono la propria identità sociale (Somers, 1994). Le narrazioni contribuiscono alla costituzione dell'identità, danno forma all'esperienza, consentono di localizzare gli avvenimenti e orientano le azioni umane. Interessa qui, in modo particolare, l'aspetto interazionale della narrazione (Norrick, 2007): nelle interazioni, ciascun partecipante contribuisce insieme a tutti gli altri, alla produzione delle narrazioni, in posizioni diverse (come ad esempio narratore, co- narratore, ascoltatore). La produzione delle narrazioni è, quindi, frutto dell'interazione e della negoziazione dei partecipanti e le interazioni diventano, spazi in cui i partecipanti accettano, rifiutano o negoziano posizioni fluide (Amadasi, 2014, 2021; Amadasi e Holliday, 2017). Ogni processo comunicativo dà origine a narrazioni che si trasformano continuamente e che sono influenzate dalle esperienze e dai cambiamenti che i partecipanti vivono.

Somers (1994) individua una differenza tra narrazioni ontologiche e metanarrazioni. Le narrazioni ontologiche, ovvero le narrazioni del sé, veicolano l'identità relativamente al contesto spazio temporale e relazionale in cui avvengono, contribuendo a costruire il significato del narratore come attore sociale e, di conseguenza, attribuendo significati agli eventi della sua vita (Ballestri, 2021). Le narrazioni ontologiche, infatti, sono le narrazioni che usiamo per definire chi siamo e il nostro posto nel mondo. Le metanarrazioni riguardano temi fondamentali per il contesto socioculturale più ampio, come il progresso, le guerre, il consumismo, l'inquinamento, i fenomeni migratori.

Le produzioni delle narrazioni dei bambini osservate nella presente ricerca sono prevalentemente di tipo ontologico ed evidenziano le storie personali di chi racconta. Tuttavia, alcune sono anche metanarrazioni, perché sono costruite su concetti astratti (come, ad esempio, il tema della libertà di scelta o quello della morte). Le narrazioni vengono prodotte attraverso l'intreccio di storie e la cooperazione di tutti i partecipanti, compresa la facilitatrice, che agiscono di volta in volta posizionandosi in modo diverso nell'interazione e contribuendo a dare forma a nuove narrazioni. Nella presente ricerca, la produzione di narrazioni ha riguardato alcune tematiche principali.

Innanzitutto, sono emerse narrazioni relative all'espressione di preferenze personali, ovvero di ciò che i bambini dichiarano di fare con passione o di argomenti nei quali si sentono più competenti. I temi che più di altri interessano i bambini e che hanno consentito loro di trovare un terreno comune

nella produzione delle narrazioni all'interno dei piccoli gruppi sono stati gli animali, lo sport, i film, le materie scolastiche preferite e il cibo.

In secondo luogo, sono presenti numerose storie relative ai legami interpersonali, in particolar modo familiari: si tratta di storie che riguardano i membri della famiglia, le loro relazioni con il bambino che narra queste vicende. Tra le narrazioni familiari più frequenti, vengono descritte le relazioni affettive con i nonni, gli zii, i compagni e gli amici. Si osservano, inoltre, narrazioni relative ai percorsi personali culturali, riguardanti le origini e i luoghi che hanno lasciato una traccia importante nei ricordi dei bambini. Dall'analisi dei dati sono state evidenziate alcune narrazioni di genere, riguardanti differenza di contenuti e modalità nella comunicazione tra bambine e bambini. Trasversalmente a tutte queste tematiche ricorrono, inoltre, le narrazioni relative alle emozioni.

Attraverso il questionario iniziale (Tabella 1), i bambini hanno espresso le proprie preferenze personali e il piacere della narrazione, e hanno confermato di provare maggiore interesse per le storie relative ai luoghi dove sono nati e dove vivono oppure a quelli d'origine, da cui provengono i loro genitori o hanno vissuto loro stessi in passato. Molti di loro provano anche piacere nel mostrare ad altri fotografie e video di loro gradimento come forma di espressione personale. Questo dato mette in luce come i bambini siano attratti dall'uso di fotografie e video sia per comunicare agli altri le proprie preferenze, sia interessandosi a quelle degli altri.

*Tab.1 Quanto ti piace:*

	<b>Molto</b>		<b>Abbastanza</b>	
	Numero	%	Numero	%
Raccontare te e della tua storia personale	29	21,5	38	28,1
Esprimere agli altri sentimenti ed emozioni	31	23,0	38	28,1
Raccontare della tua famiglia	31	23,0	31	23,0
Mostrare le foto/i o i video che ti piacciono	45	33,3	43	31,9
Parlare del luogo in cui sei nato oppure in cui hai vissuto in passato	57	42,2	35	25,9
Parlare della scuola	36	26,7	40	29,6

## **2. I modi attraverso cui si realizzano le narrazioni dei bambini**

Il questionario iniziale evidenzia i modi attraverso i quali i bambini esprimono sé stessi (Tabella 2). Molti hanno dichiarato di dedicarsi con interesse al disegno e alla fotografia, mentre solo una parte più ridotta ha manifestato interesse per la scrittura, in particolar modo per la poesia. I bambini si mostrano inoltre attenti alle narrazioni degli altri, sia per quanto riguarda le produzioni verbali che per le storie attraverso l'uso di video o immagini.

Tab.2 Quali tra queste attività fai con piacere?

	<b>Molto</b>		<b>Abbastanza</b>	
	Numero	%	Numero	%
Scrivere racconti/storie	29	21,5	42	31,1
Leggere racconti/storie/diario	34	25,2	53	39,3
Scrivere poesie	13	9,6	30	22,2
Leggere poesie	33	24,4	27	20,0
Disegnare	81	60,0	33	24,4
Fotografare	64	47,4	28	20,7
Produrre video	40	29,6	32	23,7
Mostrare le foto o i video che ti piacciono	44	32,6	35	25,9
Guardare foto o video di altri	54	40,0	42	31,1
Raccontare	46	34,1	35	25,9
Ascoltare i racconti di altri	59	43,7	49	36,3

Gli esempi riportati di seguito mostrano l'analisi delle modalità narrative dei bambini, che spaziano dal racconto orale, al testo scritto (ad esempio lettere, diari e poesie) all'impiego del telefono o del computer. Nell'esempio 1, la facilitatrice invita a riflettere sulle possibilità di raccontare storie personali utilizzando forme comunicative diverse rispetto alla narrazione orale (turno 250). I bambini mostrano di conoscere e saper utilizzare numerose e differenti modalità che permettono loro di interagire con gli altri e tra queste prevalgono le tipologie che consentono di entrare in contatto e raggiungere le persone lontane (come, ad esempio, l'uso di lettere e-mail). F11, al turno 251 sostiene l'uso della lettera, anche se "è un po' all'antica" e questa narrazione si intreccia alle narrazioni dei compagni: si possono utilizzare il foglio di carta (turni 259, 261, 263, 265) e il computer (turni 253, 257, 265) per esprimere emozioni e vicende personali (turni 259,261,269) e si possono scrivere lettere per comunicare con gli altri (turni 251, 255, 265).

Esempio 1 (5C, Fase 1)

- 
- 250 FAC se doveste trovare un altro (.) un altro modo di dirle cioè che non sia la la narrazione orale come abbiamo fatto noi (.) quali altri modi possibili possiamo dire agli altri di noi
- 251 F11 **cioè io:: scriverei (.) se: tipo:: se non hai un telefono io scriverei una lettera (.) è un po' all'antica**
- 252 FAC bella la lettera (.) al computer si può scrivere una lettera volendo?
- 253 F11 **sì, io alcune volte le scrivo (.) e poi le stampo**
- 254 FAC ah:: e a chi le scrivi?
- 255 F11 alcune volte a mia sorella (.) anche alle mie amiche e:: (?)
- 256 FAC in genere cosa esprimi nella lettera? Quali sono gli argomenti che tocchi di più?
- 257 F11 cioè alcune volte se mi annoio inizio a scrivere (.) sul computer (.) però di solito non è che scrivo:: molte volte
- 258 FAC grazie
- 259 F9 **io per trasmettere un po' le mie emozioni inizio a scrivere anche coi anche coi pennarelli**
- 260 FAC disegnare (.) per esprimere le emozioni (.) qualcuno è d'accordo con lei? Qualcun altro fa quello::
- 261 F7 no:: **anch'io son d'accordo cioè anch'io alcune volte scrivo (.) però non sul computer su un foglio** sempre ((qualcuno tossisce molto e copre la voce)) che conservo per quando sarò più grande (.) e scrivo di solito ((tosse che copre la voce)) quello che provo quel giorno e quello che provo in quel momento
- 262 FAC è come un diario?
- 263 F7 **sì (.) però io non ho un diario specifico uso di solito il foglio**
- 264 FAC quindi per trasmettere per comunicare emozioni che provi in quel momento ((F7 annuisce))
- 265 F11 **io:: alcune volte scrivo anche:: al computer e::: e le stampo e di solito però:: e:: quando devo darle a::: le mie amiche molto lontane (.) e:: perché di solito:: di estate:: ehm::: (.) ci vediamo e::: vado direttamente a scrivere (.) perché secondo me scrivere (.) a mano è meglio che stampare** per: delle amiche (.)
- 266 FAC mh mh (.) ti trovi meglio
- 267 F11 sì
- 268 FAC quando mandi le lettere scrivi e basta o aggiungi:: [non so::
- 269 F11 [no scrivo:: e aggiungo delle emozio::ni:: e:: poi:: non so ehm::: (.) scrivo quello che è successo ehm::: e::: poi e::: praticamente e::: ci sono:: (.) non so (.) alcune mie amiche:: appunto che quando ci vediamo in estate (.) io faccio dei regali a lei e lei fa dei regali a me e::: poi:: cioè è sempre una lettera
-

(.) e quella lettera:: e:: (.) mh:: non l'apriamo mai da sole l'apriamo insieme e leggiamo insieme!

---

Anche l'esempio 2 mostra un'interazione nella quale i partecipanti illustrano mezzi differenti per comunicare con gli altri a distanza: l'uso del telefono, di lettere e poesie e i video. M1, al turno 97, dichiara di utilizzare le telefonate per parlare con le persone care. F1 si orienta, invece, alle lettere (turno 99) e F7 alla poesia (turni 100, 101). L'interazione prosegue con una riflessione di M1 (turni 108-110) che, introduce la possibilità di utilizzare i video per produrre narrazioni, ma che conclude il suo intervento, esprimendo la sua preferenza per gli incontri faccia a faccia.

Esempio 2 (4B, Fase 1)

---

97	<b>M1</b>	<b>telefonare a un amico (.) o::: o::: un amico o un parente (.) così sento un po' la sua voce</b>
98	FAC	telefonare per sentire la voce
99	<b>F1</b>	<b>se no anche tipo scrivere una lettera (.)</b> quando non riesci ad esprimere cioè esprimi grazie (.) a (.) una lettera (.) poi la dai che ne so a:: a:: un tuo amico e::: la legge
<b>100</b>	<b>F7</b>	<b>oppure scrivi anche con una lettera dei testi (.) tipo:::</b>
<b>101</b>	<b>?</b>	<b>una poesia</b>
102	FAC	raccontare la tua vita::
103	M ?	scrivendo
104	FAC	qualcuno ha detto poesia qui? Ho capito male?
105	?	sì io
106	M1	posso dire una cosa io?
107	FAC	sì
108	<b>M1</b>	<b>con i video cioè puoi (.) senti di comunicare con gli altri (.) cioè non comunichi veramente però::</b>
109	FAC	in che senso (.) non comunichi veramente?
110	M1	<b>cioè perché (.) perché comunicare veramente (.) è::: tipo:: (.) incontri una persona e ci parli invece quella no</b>

---

### 3. Le narrazioni che esprimono preferenze personali

La produzione delle narrazioni relativa all'espressione delle preferenze personali riguarda la scelta di temi specifici da inserire nell'attività di progettazione in piccolo gruppo. L'esempio 3 si riferisce al rapporto che i bambini hanno instaurato con i loro animali domestici. F5 (turni 324, 326) racconta la sua storia di figlia unica alla quale i genitori regalano un cagnolino per tenerle compagnia, che ha rappresentato l'occasione per altri partecipanti di raccontare storie analoghe. Nell'intreccio narrativo,

che mette al centro gli animali domestici, i bambini si riconoscono nelle storie dei compagni e questo rispecchiamento favorisce l'espressione delle emozioni e dei vissuti personali. Al turno 328 F4 racconta che lei, a differenza di F5, ha un fratello più grande ma nonostante questo ha sentito il bisogno di un animale domestico che le facesse compagnia e ha chiesto insistentemente ai suoi genitori un cane riuscendo a convincerli. F4 (turno 330) descrive il legame instaurato nel tempo con l'animale e le abitudini che si sono consolidate tra di loro. M4, ricollegandosi al senso di solitudine che si prova quando si è in casa da soli, racconta del suo cagnolino (turni 331-340). Dal turno 341 al 343, M5 prende descrive il legame con i due gatti che vivono nella casa di suo padre, che sono considerati come due amici.

### Esempio 3 (5C, Fase 1)

- 
- 324 F5 io volevo:: (.) io sono figlia unica
- 325 FAC mh mh
- 326 F5 e:: però:: mh:: circa due anni fa mi hanno comprato un cagnolino (.) che si chiama Mira e adesso:: (.) ha due anni a marzo (.) il trenta marzo (.) ne compie tre:: (.) ehm:: poi ehm:: l'abbiam presa il sei giugno (.) credo che fosse un sabato (.) ma:: non mi ricordo bene (.) sabato o domenica (.) e:: l'abbiamo presa l'abbiam portata a casa (.) era tipo una scricciolina così (.) era proprio piccolina ehm:: anche in macchina è sempre stata brava fin da piccola (.) quindi:: cioè (.) anche poi:: è:: allora (.) per qualche mese ha dormito in garage (.) però poi adesso ehm:: è da tanto tempo che dorme sempre con noi su (.) in sala oppure o dorme sul divano:: oppure va nella nella stanzetta dove dormono i miei genitori c'è il suo tappetino e lei dorme lì
- 327 FAC è della famiglia ((F5 annuisce, F4 alza la mano per prendere la parola e la facilitatrice le fa cenno di intervenire all'interazione))
- 328 F4 io invece:: non sono figlia unica (.) ho un fratello che però è più grande di me di sette anni quindi:: cioè lui tra poco pa:: (.) no (.) ha sedici anni perché:: ormai lui va dai suoi amici quindi non è che mi considera tanto (.) quindi:: l'inverno:: oppure anche quando non non potevo guard vedere (?) perché ero un po' troppo piccola per uscire da sola ehm:: ehm:: i miei genitori (.) visto che io gliel'ho chiesto da tantissimo è stata tipo una guerra (.) e:: poi alla fine si sono convinti e mi hanno preso anche a me un cagnolino che è uno spitz tedesco
- 329 FAC mh mh
- 330 F4 e::hm:: praticamente il ventidue settembre compie due anni (.) e:: mh:: (?) è super giocherellona:: mh:: è come:: (.) cioè secondo me è praticamente tutti gli vogliono un sacco bene che:: l'abbiamo presa verso dicembre per il mio compleanno (.) ehm:: l'avevamo:: cioè gliel'avevo chiesto a babbo natale (.) e:: mh:: che poi all'inizio vedendo il cane di mia cugina perché mia cugina l'ha preso prima di me (.) guardando come si comportava all'inizio avevo già capito che i cani all'inizio non vanno subito presi e coccolati (.) quando l'abbiamo presa l'abbiamo messa con la sua copertina in un angolo della macchina e mi:: io mi ero messa dal

- lato opposto (.) però la cosa che mi ha sorpreso di più è che subito se ne è venuta su sulle:: sulle mie gambe che voleva fatte le coccole e::: poi alcune volte:: dorme in fondo al mio letto quando magari:: ha paura e:: e ci guarda sempre (.) è giocherellona (.) e dorme meglio la notte (.)
- 331 M4 Io quando:: cioè io (.) mia sorella quando io ero piccolo mia sorella (.) mia sorella usciva e io restavo un po' solo perché come:: cioè come:: F4 non potevo uscire (.) infatti ho convinto i miei genitori a comprarmi un cagnolino e::: è viziato ((ridono))
- 332 FAC perché cosa fa?
- 333 M4 ogni volta che mangiamo (.) ci gira intorno alla tavola ((voci sovrapposte incomprensibili))
- 334 F4 la mia invece no ((confusione))
- 335 M4 poi è fuorilegge
- 336 FAC fuorilegge? Cosa fa per [essere::
- 337 M4 [una se (.) una sera eravamo nel letto e mi ha dato una testata in bocca ((ridono)) e il ventiquattro dicembre fa un anno
- 338 FAC come si chiama?
- 339 M4 Jack
- 340 FAC Jack ok ((chiacchiericcio 0.5))
- 341 M5 e:: praticamente io:: a casa di mio padre ha due gatti e ormai cioè ci sono affezionato dopo sei anni (?) e :: praticamente ogni volta che mi sveglio infatti loro:: ehm:: sentono i passi e vengono subito vicino a me e:: cioè: loro vogliono le coccole infatti ogni volta che mangiamo di solito loro cioè tutti e due vengono vicino a me:: salgono sulla sedia (.) perché cioè::: stan sempre vicino a me di solito cioè infatti anche:: quando sto per addormentarmi (.) vengono vicino a me e:: cioè li tengo stretti stretti vicini
- 342 FAC e come ti senti quando hai i gatti con te?
- 343 M5 cioè per me è un modo:: per:: cioè per sentirmi non più solo perché comunque sono due animali vicini (.) °come due amici°

---

L'esempio 4 riguarda il tema dello sport, le abilità che le attività sportive scelte sviluppano e le emozioni che suscitano in chi le pratica. La conversazione prende avvio con una domanda da parte della facilitatrice, che chiede a F2 cosa le piace del basket (turno 15). F2 risponde esprimendo l'emozione di felicità che prova ogni volta che gioca e F1 introduce lo sport che pratica (la ginnastica artistica), e l'emozione di tristezza che sente quando non può frequentare la palestra (turno 17). I bambini condividono le caratteristiche principali che gli atleti devono possedere per praticare gli sport scelti da ciascuno (turni 16-20): per la ginnastica artistica occorre essere "agile e flessibile" (turno 17), con il nuoto bisogna essere attenti a "mantenere il respiro" e "essere rilassati" senza perdere la

“concentrazione” (turno 18), mentre nel gioco del calcio “si deve essere veloci” e “attenti” e “si deve anche collaborare” e “fare gioco di squadra” (turno 19).

Esempio 4 (5C, Gruppo 4, Fase 3)

- 
- 15 FAC cos'è che ti piace di più del basket?
- 16 F2 è (.) che:: mi piace:: fare basket perché:: **quando gioco mi:: (.) sento molto felice:: e un po' più libera** penso:: (.) ehm:: cioè a correre e:: a stare (.) cioè a vincere
- 17 F1 invece **la ginnastica artistica è uno sport in cui devi essere agile e flessibile** allo stesso tempo (.) io:: l'ho scelto (.) perché:: (.) mhm questo sport mi piace tanto e:: perché anche se sono i motivi:: cioè **quando sono triste vado in palestra e mi posso allenare e:: non non penso più a nulla (?)** invece che alla ginnastica ((F2 cambia slide))
- 18 M1 Il nuoto è è uno sport dove **si deve mantenere il respiro ed essere rilassati** perché perché sennò perdetevi perdetevi la concentrazione e non potete più nuotare bene ((F2 cambia slide))
- 19 M2 ehm:: noi abbiamo scel- cioè abbiamo **scelto anche il calcio ehm perché ehm nel calcio:: si deve essere veloci e anche:: attenti** perché:: è uno sport:: dove:: cioè si deve vincere però si deve (.) ehm:: **si deve anche collaborare e si deve fare anche il gioco di squadra** ((F2 cambia slide))
- 

L'esempio 5 mostra le scelte personali dei bambini rispetto alle loro materie scolastiche preferite. Gli alunni dialogano e rispondono alle domande dei compagni e della facilitatrice (turni 110, 119, 122, 124, 131), relative alle loro preferenze circa gli insegnamenti impartiti a scuola (turni 111, 112, 113, 114), mentre mostrano al computer il loro artefatto digitale.

Esempio 5 (5B, Gruppo 4, Fase 3)

- 
- 110 FAC ci potete dire perché vi piacciono le materie che avete scelto?
- 111 M1 a me:: ehm **mi incuriosisce:: la scienza perché:: potremmo trovare molte cose utili**
- 112 F2 **a me piace l'inglese perché:: anche:: vorrei stare in Inghilterra e mi piacciono comunque le lingue**
- 113 M2 a me piace (.) **a me la storia piace perché poi è:: cioè mi piace (.) a livelli (.) estrem- (.) eccessivi ehm:: per poi anche vorrei fare il mae- il proff di storia da grande**
- 114 F1 a me:: **a me la geometria piace** perché:: cioè è una materia che mi piace studiare (.) **ha delle caratteristiche che mi piace (.) mi incuriosisce**
- 

Nell'esempio 6, il cibo è l'argomento di interesse comune, pur con un ventaglio di gusti completamente diversi e la necessità di negoziare la scelta di un unico alimento rappresentativo per tutti. Al turno 339, F1 propone ai compagni la scelta tra cappelletti, hamburger e pizza. M2 e M2

accordano la preferenza all'hamburger (turni 340-343) e F1 appare contrariata (turni 344, 349). Al turno 350, F2 sostiene M1 e M2 e si unisce loro anche F3. F1 continua a manifestare il suo disaccordo (turni 355, 357, 363,) ma chiede ai compagni conferma della ricerca al computer (turno 364). F2 (turno 365), raccogliendo il malcontento della compagna, negozia la soluzione orientando la scelta sulla pizza e la sua proposta sembra sollevare F1, ma F3, in modo imprevedibile introduce il pollo come ulteriore possibilità, spiazzando i bambini (“ecco ti pareva!”) e rimettendo in discussione le scelte del gruppo (turno 379).

Esempio 6 (5C, Gruppo 2, Fase 2)

---

339	F1	<b>facciamo cappelletti hamburger o pizza?</b>
340	M2	<b>[hamburger</b>
341	M1	[dai dai dai
342	M2	<b>hamburger</b>
343	M2	dai::
344	F1	° <b>mi fa schifo</b> ° ((con le dita finge di indursi il vomito))
345	F2	eh:::?
346	M1	dai [scrivi
347	F1	[scrivi
348	M2	<u>non si può dire!</u>
349	F1	è di plastica
350	F2	oh Dio mio! Tu non sai cos'è il [paradiso
351	M1	[scrivi scrivi
352	M2	[McDonalds!
353	F3	[quant'è buono!
354	M2	che bello! Gnam gnam
355	F1	((guarda con disgusto la foto al computer)) che schifo! Si capisce lontano un miglio che sono finti
356	M2	<b>i McDonalds</b>
357	M1	quelli lì sì!
358	F2	sì ovvio
359	M2	no [quattro panini in una volta
360	F3	[sì (.) fanno vedere così ma li fanno uno alla volta
361	F1	no! Fanno davvero tanta pasta siete voi che non sapete mangiare
362	F2	anzi aspetta!
363	M2	ricordati! Non si può dire che schifo al cibo eh? ((fa no con il dito)) Non si può dire eh?
364	F3	non si può dire ma tu lo dici

- 365 F2 oh sentite! L'ha detto
- 366 F1 allora? Cosa devo cercare? ((e riprende il computer))
- 367 F2 **pizza**
- 368 M2 ehi (.) non si può dire!
- 369 F2 M2 ma che c'è:::?
- 370 M2 la parola con il cibo (.) eh sennò::: Dio si arrabbia!
- 371 F1 scegli
- 372 F2 questa
- 373 F1 **per tutti è la pizza**
- 374 M2 peggio per te ((rivolto a F1 che ha usato il termine schifo riferito al cibo))
- 375 F3 **no io voglio il pollo**
- 376 M1 **ecco ti pareva!**
- 

Le narrazioni che esprimono le preferenze personali mostrano una pluralità di interessi e mettono in evidenza le competenze dei bambini nella produzione di conoscenza e nella manifestazione della loro agency nell'interazione con i compagni e la facilitatrice. Si osserva che i temi preferiti dai partecipanti favoriscono l'emergere delle caratteristiche che li contraddistinguono come persone, ciascuna unica e differente dagli altri, ma anche le relazioni tra le scelte per trovare un filo comune che consenta la co-costruzione di percorsi condivisi. Gli esempi mostrano, inoltre, che le immagini utilizzate dai bambini nel progetto elicitano narrazioni personali e sostengono la partecipazione.

#### 4. Le narrazioni dei legami interpersonali

In questa sezione sono state presentate le narrazioni relative ai legami interpersonali, che si riferiscono in particolar modo alle vicende e alle relazioni della cerchia familiare. Le storie più diffuse riguardano le descrizioni delle vicende condivise con le persone care, le esperienze dolorose, le emozioni forti e sono relative ai rapporti instaurati con genitori, nonni, zii, e amici.

Nell'esempio 7, M4 racconta il legame speciale con il nonno morto a causa del covid (turni 195-201), con il sostegno della facilitatrice. I compagni mostrano empatia (turni 196,198) e M4 conferma ed estende la narrazione (turno 199) per poi raccontare delle partite a pallone e dei pomeriggi trascorsi a casa del nonno dopo la scuola e di quanto si divertisse in sua compagnia (turno 201).

Esempio 7 (5A, Fase 1)

- 
- 195 M4 **allora cioè questa cosa a me mi mette molta ma molta ma molta tristezza (.) che:: da quando che c'è il covid che:: mio nonno ha (.) dei (.) grandi problemi (.) e un giorno:::**

---

**(0.3) ((porta le mani giunte vicino alla bocca e scuote la testa)) cioè ci ha lasciato ed è andato in cielo**

196 F3 che brutto! ((esclamazioni di stupore da parte dei bambini))

197 FAC con il covid?

198 F3 °oh mi dispiace per (?)°

199 M4 ((annuisce)) con il covid e a me questa cosa mi fa ancora dentro (.) cioè quando ci penso mi viene sempre da piangere

200 FAC mhm (.) eri molto legato al nonno? ((M4 annuisce)) ci stavi tanto? ((M4 annuisce)) e cosa ti ricordi di bello che facevate?

201 M4 **quando ero da lui m:: mi face giocavamo sempre a calcio insieme perché ci sono due alberi distanti che formano una porta lui ha tanti palloni e ogni volta ci giocavamo insieme quando ero lì poi lui mi por mi riportava a scuola (.) e:: alcune volte mi veniva a prendere lui e stavo da lui fino a sera perché cioè mi divertivo troppo con lui**

---

L'esempio 8 fa parte di una lunga interazione nella quale i bambini esprimono la paura per la possibile perdita dei loro papà, narrando le emozioni che provano relativamente a situazioni che potrebbero rappresentare una minaccia all'incolumità dei loro genitori. A partire dalla domanda di M11 (turno 418), che chiede chiarimenti, i bambini hanno la possibilità di raccontare in modo più dettagliato le ragioni delle loro paure (turni 419-425). Dal turno 426 al turno 430, M1 introduce una nuova narrazione, che si intreccia a quella dei compagni, descrivendo un incidente stradale che ha coinvolto la sua mamma, della quale descrive reazioni ed emozioni.

Esempio 8 (5A, Fase 1)

---

418 M11 cioè voi dite che avete paura per i vostri familiari (.) ma per che cosa avete paura? ((tante voci dicono "la morte"))

419 M5 **ma ma infatti cioè a me mio padre passa per andare a lavorare (.) per dei ponti pure l'anno scorso tipo cioè quest'anno un po' di meno ma anche quest'anno lui passa per i ponti cioè per andare a lavorare lavora a ((nome di città)) o a ((nome di città)) e passa sui ponti e io penso e io ho sempre paura che il ponte cioè::**

420 M3 Ceda

421 M6 Crolli

422 M5 eh! **Crolla**

423 M2 **no! Io quando era ritardo mio padre mio Dio!** ((Si prende la testa fra le mani. Parole non comprensibili))

424 M5 **infatti anche a me mia mamma diceva 'oh non arriva più' (?) dico a mia mamma 'Dai chiama chiama chiama'** ((commenti con voci sovrapposte incomprensibili))

- 425 M11 ah ora ho capito perché
- 426 M1 una volta quando ero in quarta e::: **mia madre era andata a fare la spesa nella Ford di mio padre e::: dopo lei ehm:: stava andando (.) è andata alla Coop e ha preso la spesa poi ritornando ha preso la Ford al parcheggio e stava andando via dopo è passata una macchina non l'ha vista e lei ha fatto un incidente e::: per quello ci siamo preoccupati tantissimo infatti il mio fratellino piccolo stava anche piangendo e:: mio padre è andato a controllare e non era niente solo che si è fatta male alla gamba** e lei si sentiva come se un un cioè è un po' brutto dirlo è [che
- 427 M11 [dillo
- 428 M1 è come se e::: una mano è là ((indica lontano)) un'altra è qua ((incrocia le braccia)) una gamba è lì ((indica un punto lontano davanti)) dietro di lei e::: cioè si sentiva un po' strana ecco
- 429 FAC come a pezzi
- 430 M1 sì (.) si sentiva come avesse (.) aveva perso qualcosa
- 

L'esempio 9 riguarda una narrazione legata al tema dell'amicizia. F1, con l'ausilio di una immagine che lei ha scelto in Internet e grazie a una domanda aperta della facilitatrice, riflette sulla sua trasformazione avvenuta grazie alla presenza di un'amica e afferma che attraverso il loro legame, che le ha "aperto il cuore", ha superato la sua timidezza (turni 377, 378). Al turno successivo la facilitatrice apre a tutta la classe la possibilità di arricchire la narrazione e chiede agli altri bambini se anche loro hanno un'amicizia altrettanto grande. F3 risponde affermativamente annuendo e F4 indica F2 dichiarando che è lei la sua amica (turni 380-382).

Esempio 9 (5A, Gruppo 1, Fase 3)

- 
- 377 FAC ((rivolta a F1)) pensando a questa foto sull'amicizia che ti viene in mente?
- 378 F1 **ques- questa foto con la:: con la:: ((nome dell'amica)) praticamente è come se ((nome dell'amica)) quella della quinta B mi ha aperto tipo il cuore perché io ero tutt- tutta chiusa ecco prima non non parlavo a nessuno perché:: boh ero:: ero:: tipo molto timida e con ((nome dell'amica)) praticamente mi ha fatto:: mi ha (?) tutta questa timidezza (.) mi ha aperto il cuore ecco cioè veramente (.) adesso**
- 379 FAC anche voi avete un'amica speciale? ((F3 annuisce)) che vi ha aperto il cuore?
- 380 F4 lei ((indica F2))
- 381 F2: mh?
- 382 F4 **lei è una mia amica**
-

L'analisi delle narrazioni ha messo in luce la capacità dei bambini di scegliere le modalità e i contenuti relativi ai legami interpersonali e raccontare i loro punti di vista e le esperienze vissute. Gli esempi 7 e 8 riguardano vicende dolorose e preoccupazioni riferite alle figure più e care e vicine ai bambini (nonni e genitori) e mostrano la co- costruzione di storie personali e le manifestazioni di empatia nel processo narrativo, attraverso domande, commenti e rispecchiamenti. Nell'esempio 9 i bambini descrivono i legami forti gli amici. Le storie personali manifestano in modo significativo l'agency dei bambini (Baraldi & Iervese, 2017; Baraldi, Joslyn, & Farini, 2021).

### 5. Le narrazioni dei percorsi personali culturali

In questa sezione vengono presentate alcune narrazioni che propongono il tema delle origini e dei luoghi che fanno parte della vita dei bambini e delle loro famiglie e che si intrecciano a narrazioni personali, suscitando emozioni.

Nell'esempio 10, M3 inizia il racconto della città dove vivono i nonni (turno 582) e spiega quali sono le sue abitudini quando li va a trovare (turni 584, 586, 588). Il bambino racconta che a Salerno può uscire a giocare a pallone con gli amici in piazza, mentre dove abita non ci sono luoghi dove si possa liberamente giocare a calcio, né amici disposti a farlo (turno 590). Poi espande la narrazione (turni 592, 594, 596) affermando che, mentre a Salerno è più immediato fare amicizia con gli altri, dove vive incontra maggiori difficoltà.

Esempio 10 (4A, Fase 1)

---

582	M3	dopo mi piace una cosa di Salerno che i miei nonni abitano (.) in un quartiere
583	FAC	mm::
584	M3	<b>in piazza (.) e allora c'è tipo un vicolo dove ci sono tutti i miei amici e allora quando andiamo là tipo e:: i miei genitori sono a casa cioè tipo (.) due sbarre e un campetto da calcetto e allora noi andiamo a giocare sempre là con la palla</b>
585	FAC	bellissimo quindi voi scendete e avete questo gruppo (.) nel vicolo [nel campetto
586	M3	<b>[e dopo lì vicino c'è una piazza e dopo c'è un vicolo da fare in bici e (.) si va (.) in al mare</b>
587	FAC	ecco
588	M3	<b>e noi ci andiamo sempre insieme</b>
589	FAC	come amici (.) andate da soli? ((M3 annuisce)) e qui a (nome) ti succede?
590	M3	<b>no ((scuote la testa vigorosamente)) perché non ci sono (.) c'è la piazza non è (.) perché c'è un parcheggio (.) dopo non ci sono (.) cioè non ci sono i miei amici che escono (.) che escono tipo non c'è un campo da calcio dove si può andare così liberamente e:: (.) allora no</b>

- 591 FAC quindi se non ho capito male la grande differenza è che lì puoi (.) muoverti serenamente con i tuoi amici:::
- 592 M3 perché dopo là ci (.) sia (.) siamo tutti amici [tipo
- 593 FAC [sì
- 594 M3 se incontro uno sconosciuto per strada dicono “ehi ciao” (.) tipo così come fosse il mio amico da tre anni
- 595 FAC ah ecco [quindi
- 596 M3 [allora mi piace un sacco là (.) qua appena incontri qualcuno ti dà una spallata ‘Vai via’ cioè
- 

L'esempio 11 mette in luce che il progetto del gruppo si sviluppa attraverso l'approfondimento sui diversi luoghi di origine dai quali i bambini o le loro famiglie provengono. La facilitatrice indaga il concetto delle origini e l'intreccio narrativo che coinvolge i bambini del gruppo, giocato tra luoghi e legami diversi, genera narrazioni imprevedibili e alternativi durante tutta l'interazione. Dal turno 7 al 13 l'attenzione è posta sui luoghi di provenienza e di nascita dei bambini, mentre dal turno 15 al 29, i bambini si riferiscono alle origini dei propri genitori. Nell'ultima parte dell'interazione (turni 31-41) i bambini, grazie ad un intervento di M1, introducono un aspetto nuovo relativo alle loro origini, affermando di discendere da più luoghi, perché diverse sono le provenienze dei loro famigliari (“io sono calabrese tedesco” “siciliano napoletano” “mia madre è tedesca (.) mio padre calabrese”).

Esempio 11 (5A, Gruppo 2, Fase 3)

- 
- 06 FAC quindi voi venite:: avete luoghi d'origine diversi? ((tutti dicono “sì”)) siete nati in luoghi diversi? ((tutti dicono “sì”))
- 07 M2 cioè no (.) io (.) cioè **io ho origini ma sono nato in Italia**
- 08 FAC sei [d'orig-
- 09 M2 **[albanese**
- 10 M3 **io sono:: (.) italiano però sono nato in Calabria**
- 11 M1 **io ho:: ho origini napoletane però cioè sono nato qua in Italia**
- 12 FAC ehm però Napoli è in Italia [cioè::
- 13 M4 [ma anche la Calabria è in Italia!
- 14 FAC anche la Calabria (.) sì cioè voi avete i genitori che sono originari di un'altra città e [vi siete
- 15 M1 [cioè **mia mamma è nata qui (.) in Italia invece mio [padre**
- 16 M4 [ma anche Napoli è in Italia!
- 17 M1 stai zitto ((ridono tutti)) comando io!
- 18 FAC non di ((nome del paese dove vivono)) ecco

- 19 M1 sì a ((nome del paese dove vivono)) invece (.) **mio padre è nato a Napoli:** (.) e poi è dovuto venire su per per problemi di famiglia
- 20 FAC e lui?
- 21 M3 **M5 è marocchino**
- 22 M5 **oh:: non posso dirlo? Va beh (.) l'ha già detto**
- 23 FAC ma tu sei nato qui?
- 24 M5 sì sono nato qui ma::
- 25 FAC quindi hai i nonni in Marocco?
- 26 M5 sì **ho i nonni in Marocco**
- 27 FAC come voi avete i nonni a Napoli in Calabria in Albania (.) i vostri nonni sono lì ((annuiscono))  
ecco
- 28 M2 no:: sono venuti qua i nonni
- 29 FAC ah! Anche i nonni sono qui
- 30 M2 sì
- 31 M3 io volevo anche dire che:: cioè praticamente (.) eh:: io **ciòè non sono solo originario della Calabria cioè:: anche di altri (.) due::**
- 32 FAC sì::
- 33 M3 cioè:: **sono calabrese tedesco:: e:: (.)**
- 34 M1 e va beh!
- 35 M3 e:::
- 36 M4 **siciliano napoletano**
- 37 FAC eh no è [interessante
- 38 M3 **[nord americano**
- 39 M4 se va beh ciao!
- 40 FAC perché i tuoi genitori:: hanno::
- 41 M3 **no mia madre è tedesca (.) mio padre calabrese e poi c'è il mio bis nonno che::: è nord americano**
- 

Nell'esempio 12, F10 parla dei nonni che vivono in Burkina Faso. La bambina descrive alcune caratteristiche della nazione d'origine dei suoi genitori, così come viene immaginata attraverso i racconti dei nonni (turni 162, 168) perché lei ancora non è mai andata a trovarli (turno 158). Ai turni 164 e 170 F4, la sua compagna di banco, ripete a voce alta i contenuti espressi sottovoce da F10 che non sempre risultano chiaramente comprensibili.

Esempio 12 (5C, Fase 1)

---

156	F10	<b>io abito qui a ((nome)) ma i miei nonni e i miei zii che sono in Burkina Faso (.) e quest'anno stiamo pensando se:: riuscia- riusciamo a::d andare in Burkina Faso a:: vederli</b>
157	FAC	bello (.) sei mai stata?
158	F10	no (.) non ancora
159	FAC	sarebbe la prima volta
160	F10	mh mh
161	FAC	e come te lo immagini?
162	F10	°ehm: molto (?)°
163	FAC	molto grande?
164	F4	<b>molto caldo</b>
165	FAC	molto [caldo
166	F10	<u>[caldo</u>
167	FAC	<u>caldo</u> scusa molto caldo (.) e questo dai loro racconti? Che idea ti sei fatta dai loro racconti? (.) Che c'è molto caldo::
168	F10	°c'è molto caldo ma anche (?)°
169	FAC	che costa anche un po'?
170	F4	no (.) che <b>le cose costano poco</b>

---

In questa sezione sono state analizzate le interazioni relative ai percorsi personali culturali dei bambini, nelle quali i partecipanti hanno prodotto narrazioni dedicate ai luoghi di origine e alle emozioni e riflessioni da essi suscitate. Queste narrazioni offrono l'opportunità di ascoltare ed essere ascoltati e di espandere i temi, dando il via a catene di storie (Ballestri, 2021). In alcuni racconti personali i bambini riguardano il rapporto tra luoghi diversi, quelli dove vivono e quelli dove invece si trovano i loro cari. L'oscillazione tra luoghi distanti e tra diverse relazioni affettive caratterizza narrazioni ontologiche talvolta apparentemente contraddittorie, perché basate su questa coesistenza di diversità culturali e di posizionamenti molteplici (Amadasi, 2020) che però contribuiscono a creare la loro identità.

## 6. Narrazioni sulle differenze di genere

Le narrazioni presentate in questa sezione riguardano le differenze di genere e le negoziazioni tra i diversi punti di vista tra bambine e bambini.

Nell'esempio 13, i bambini si stanno confrontando sulle differenze di argomenti e contenuti nella comunicazione tra maschi e femmine. M2 afferma che le conversazioni sono diverse se gli interlocutori sono maschi oppure femmine (turni 286-288). F1 si dichiara d'accordo e porta degli

esempi a sostegno di questa tesi, e M2 che accentua quando affermato da F1, che precisa meglio il suo intervento (turni 290-294). La facilitatrice estende la partecipazione alla classe e chiede se i compagni siano d'accordo (turni 295, 297). M3 risponde affermativamente, invece, F5 non è d'accordo sui precedenti punti di vista sulla differenza di genere e porta alcuni esempi (turni 298, 301) che la facilitatrice estende con una domanda aperta (turno 302) alla quale risponde F1 sostenendo F5 (turni 303, 305).

Esempio 13 (5A, Fase 1)

- 
- 286 M2 [...] **se parlano F1 e F4 è diverso che se parliamo io e M3**
- 287 FAC se parlano loro due ((rivolta a due bambine)) è diverso da:: (.) tu sai di che cosa parlano?
- 288 M2 no! Però nel senso che volevo dire che secondo me è diverso
- 289 FAC voi siete d'accordo? ((tanti parlano contemporaneamente. Incomprensibile))
- 290 F1 **beh un po' ha ragione perché magari cambierebbero un po' gli argomenti (.) magari loro ((rivolta ai maschi)) parlano non so (.) di sparatorie che si uccidono**
- 291 M2 e voi parlate di (?) ((tutti ridono))
- 292 F1 ma non è vero
- 293 M2 ((simulando un megafono)) notizia vera al cento per cento!
- 294 F1 **no:: magari parliamo di cosa mangiamo non so (.) beh sai ((parlano in molti sovrapponendosi. Incomprensibile))**
- 295 FAC quindi se non ho capito male voi parlate di argomenti diversi a seconda se siete maschi o femmine? Questo è interessante questo argomento (.) cioè voi parlate di argomenti diversi per genere maschi e femmine?
- 296 M3 sì sì
- 297 FAC siete d'accordo tutti di questo? ((molte voci dicono "Sì d'accordo!") che parlate di argomenti diversi a seconda se siete maschi o femmine? ((annuiscono, a voce e coi gesti, all'unanimità)) lei però forse non è d'accordo (.) lei non è d'accordo forse (.) se parlate tutti non si sente ragazzi (.) lei
- 298 F5 **secondo me io non sono d'accordo perché diciamo che::**
- 299 M2 ma era uno scherzo
- 300 FAC facciamola parlare dai
- 301 F5 **cioè allora io non sono molto d'accordo che noi femmine e i maschi parlano di cose diverse perché in fondo siamo a scuola e magari parliamo di compiti tutti (.) tutti noi dobbiamo fare i compiti preempio**
- 302 FAC questo è un esempio (.) altri esempi? ((voci sovrapposte))
- 303 F1 **cioè allora quando noi siamo di solito fuori in cortile em:: non so alcune volte (?) giocavamo giochiamo a calcio con i maschi e dopo**
- 304 FAC sì (.) Giochiamo a calcio con i maschi

305 F1 e quando è finita la partita parliamo anche di calcio (.) fuori e::: tipo non so (?) un calcio di rigore cioè discutiamo di questo (.) ma ci possiamo discutere tipo anche (?) visto che giochiamo a calcio possono discuterci anche le femmine quindi

---

L'esempio 14 riguarda una narrazione di F1 sui giochi e gli stereotipi di genere. Al turno 96, F1 dichiara che il fratello maggiore non desidera avere giochi da femmine sul suo cellulare. La facilitatrice chiede spiegazioni sui “giochi da femmine” (turno 97) e F1 espande la narrazione (turni 98), categorizzando come giochi da femmine quelli “per colorare le unghie”, “della parrucchiera” o “degli animali” e che il fratello non vuole perché potrebbero destare imbarazzo nel caso un amico guardasse il suo telefono. La facilitatrice chiede a F1 se è d'accordo con il fratello e lei risponde “a volte sì a volte no” perché gioca anche lei a quelli che il fratello definisce ‘giochi da maschio’ (turni 99-100).

Esempio 14 (4A, Fase 1)

- 
- 96 F1 **io quando uso il telefono di mio fratello ehm prima lo chiedo a lui perché non vuole magari troppi giochi o da femmine o troppi giochi (.)** e dopo se sono a pagamento non me li fa installare mia mamma o mio padre a prescindere perché non vogliono che spendono soldi solo in giochi ma:: in cose un po' più utili ecco non::
- 97 FAC posso farti una domanda? ((F1 annuisce)) cosa vuol dire giochi da femmine?
- 98 F1 **giochi da femmine tipo nel senso (.) non so il gioco delle unghie di colorare non so tipo il gioco di colorare le unghie di mettere lo smalto magari (.) della parrucchie:::ra o magari degli animali cura curarli (.) o queste cose così (.) mi fratello non vuole averli sul sul telefono perché magari se fa vedere le app ((sorride imbarazzata)) a un suo amico non so ehm (.) e fa vedere il gioco da femmina e forse si imbarazza un po' ((con le dita virgoletta))** però [non lo so
- 99 FAC [mhm mm (.) tu sei d'accordo con lui che esistono giochi da femmine e da maschi?
- 100 F1 **ehm::: (.) a volte sì a volte no perché ci sono alcuni giochi che anche se sono da maschio mi piacciono tipo (.) non lo so (.) Stumble Guys a volte ci giocano solo i maschi (.) cioè mio fratello dice che è un gioco solo da maschi ma in realtà non è vero o magari ((conta con le dita)) ehm:: Rocky the Light dice che è un gioco da maschi ma non è vero perché mi piace anche a me ma magari a mio fratello che ha tredici anni e non vuole (.) non vuole vede cose tipo (.) di anima:::li o giochi così non non non gli piacci- non gli piacciono**
-

L'esempio 15 mostra come, a partire dalla differenza relativa alle preferenze personali tra maschi e femmine, si avvii una riflessione sulla libertà di scelta, che non è legata al genere ma ai desideri di ciascuno (turni 237, 239, 241).

Esempio 15 (4A, Fase 1)

---

235	M2	io faccio atletica e ci sono più femmine di ma (.) cioè ci sono più femmine che maschi
236	FAC	come mai secondo te?
237	M2	<b>perché non per forza è solo uno sport da (.) maschi può essere anche da femmine</b>
238	FAC	quindi anche nello sport tutti possono fare tutto? ((M2 annuisce))
239	M7	<b>io sono d'accordo con M2 perché non esiste uno sport da femmina o da maschio (.) sono per tutti</b>
240	FAC	per tutti
241	F1	<b>io (.) io sono d'accordo perché se magari una femmina vuole fare judo (.) vuole fare karate o vuole fare calcio (.) cioè può scegliere liberamente non è che deve essere obbligata da qualcuno o magari (.) come i maschi se vogliono fare danza se vogliono fare (.) non so (.) un altro sport che dicono che è da femmina e lo possono fare non è che se:: se uno sport dicono tutti 'no il calcio è da maschi' tu e::: tu maschio devi andare a::: giocare a calcio no perché può decidere tutto quello che vuole cioè se vuole ((ride)) decidere:: di (.) fare da grande l'istruttore di danza lo può fare (.) non è che deve andare a fare (.) non so (.) l'imbianchino così cioè può fare:: può fare tutto quello che vuole</b>
242	FAC	quindi stai dicendo che quello che conta è (.) il desiderio?
243	F1	sì

---

Nell'esempio 16, vengono messe in luce le relazioni interpersonali e di lavoro tra maschi e femmine, attraverso diversi punti di vista. F1 dichiara di aver trovato molto difficile lavorare con i maschi (turni 79, 81, 83) e afferma che sarebbe stato più semplice se nel gruppo ci fossero state delle altre femmine, oltre a lei (turni 87, 89). Al turno 92, la facilitatrice invita i bambini del gruppo a partecipare alla discussione. M2 dopo aver affermato che sia F1 che M1 'scleravano', ha confermato il comportamento poco collaborativo di M3, sostenuto anche da M1 (turni 94-102). Dal turno 103 al 107, M2 e M1 manifestano punti di vista diversi rispetto a F1; per M2 ciò che più conta è trovare accordo all'interno del gruppo, mentre per M1 andare d'accordo o meno con qualcuno dipende dalla persona (non dal genere).

Esempio 16 (5D, Gruppo 1, Fase 3)

- 79 F1 **ero l'unica ragazza e quindi ho sclerato un po' nel fare questa cosa qua** (.) però::
- 80 FAC come mai?
- 81 F1 **perché:: lavorare con tre maschi è un po' difficile**
- 82 FAC dicci di più
- 83 F1 praticamente perché:: mh:: **tutti vogliono far cose diverse:: non si non si mettono ben d'accordo** e quindi ho dovuto diciamo:: (.) nei tempi (.) riuscire a metterli d'accordo
- 84 FAC pensi sia più semplice lavorare con delle bambine?
- 85 F1 almeno una ragazza per me:: ci doveva essere
- 86 Fac quali differenze riscontri nel lavoro?
- 87 F1 **con una ragazza diciamo che ci mettiamo più d'accordo**
- 88 FAC mh
- 89 F1 **e:: invece con i ragazzi un po' meno**
- 90 M1 ° grazie eh!°
- 91 F1 però comunque:: ehm:: non mi sono arrabbiata chissà quanto (.) perché ho molta pazienza
- 92 FAC ((riferita ai maschi del gruppo)) vorrei sentire anche la loro voce (.) il loro punto di vista su questo argomento (.) siete d'accordo con lei o la pensate diversamente?
- 93 M1 [bah
- 94 M2 **[un pochino:: M1 era quello che sclerava (.) anche un pochino (.) anche F1**
- 95 M1 **((riferito a F1)) io e lei tipo [sclerotico**
- 96 M2 [M3 mentre
- 97 M1 al cento per cento siamo due sclerotici
- 98 M2 M3 mentre facevamo il video (.) lui ehm:: stavam facendo quello di F1 (.) ho detto 'M3 vai ad affacciarti alla finestra così puoi ridere' e (.) si sentiva di meno almeno la sua:: cioè la voce che rideva (.) e poi abbiamo fatto un pochino più:: con calma
- 99 M1 più scialli
- 100 M2 in quello:: (.) di M1 secondo me c'era M3 che rideva un pochino
- 101 M1 un pochino?! Vuoi risentirlo?
- 102 FAC per te è una questione di maschio e femmina? Lei l'ha messa sul maschile e femminile (.) tu sei d'accordo o no con lei?
- 103 M2 **cioè:: per me va bene anche cioè (.) con il gruppo che sono (.) ci:: ci accordiamo:: se loro dicono di no:: cioè le cose che dicono loro (.) o ci proviamo a trovare una:: cioè ci proviamo a rimedia a rimediare con un altro progetto**
- 104 FAC mh (.) tu M1 che ne pensi?
- 105 M1 di cosa?
- 106 FAC lei ha sollevato la questione (.) che è stata dura con tre maschi (.) tu sei d'accordo con la questione del maschile e femminile o la pensi diversamente? (.) Qual è il tuo pensiero rispetto a questo argomento?

Le narrazioni sulle differenze di genere hanno messo in luce la persistenza di stereotipi riguardanti l'attribuzione di caratteristiche diverse a seconda del genere di appartenenza (come, ad esempio, giochi, interessi, modi di collaborare alle attività). Tuttavia, si avverte anche il superamento della contrapposizione tra "maschi e femmine", per portare l'attenzione sulle persone. Infatti, tutti gli esempi mostrano come, attraverso la produzione di narrazioni e la negoziazione tra i diversi punti di vista dei bambini, sia stato possibile superare posizioni dualistiche e antitetiche, per stimolare il confronto e favorire la produzione di narrazioni alternative orientate all'inclusione. Ne segue che:

*"la comunicazione rappresenta uno spazio in cui è possibile alimentare lo scambio e la discussione su vari aspetti sociali, come la differenza di genere"* (Chioato, 2022, p.37).

## 7. Conclusioni

L'analisi degli esempi evidenzia il processo di costruzione della conoscenza dei bambini nell'interazione e l'importanza delle azioni della facilitatrice nel contribuire a sostenere questo processo. I materiali visivi utilizzati hanno favorito il coinvolgimento dei bambini in laboratori creativi che hanno sostenuto e arricchito i loro racconti personali, incoraggiando il dialogo e il confronto tra i diversi punti di vista. Le narrazioni sono racconti interattivi sempre frutto delle negoziazioni tra bambini, nelle quali anche gli ascoltatori sono coinvolti attivamente nel processo. Gli intrecci analizzati nelle interazioni, mettono in evidenza come le storie di alcuni possano risuonare in altre, favorendo così connessioni e approfondimenti.

Si tratta prevalentemente di narrazioni ontologiche, che definiscono chi sono i narratori e che veicolano le identità relativamente al contesto relazionale, spaziale e temporale in cui vengono prodotte e che per questo hanno un carattere contingente e interpersonale, ovvero *"esistono soltanto nelle interazioni sociali situate temporalmente"* (Ballestri, 2021 p.42). Sono inoltre state analizzate anche alcune metanarrazioni, relative a temi astratti come la libertà di scelta, la morte, la differenza tra maschi e femmine, prodotte attraverso l'intreccio di storie e la cooperazione di tutti i partecipanti. In sintesi, le narrazioni più importanti prodotte durante il progetto hanno riguardato le preferenze personali, i legami interpersonali, i percorsi personali culturali e il confronto sulle differenze di genere, che coinvolgono i bambini in prima persona e contribuiscono ad attribuire significati alle esperienze vissute.

La ricerca ha evidenziato, in particolare, che i bambini amano raccontare le vicende legate alle storie delle loro famiglie, alle quali sono affini le narrazioni dei luoghi d'origine (Amadasi, 2014, 2019) e attraverso cui essi costruiscono la propria identità sociale.

## Capitolo 8

### La funzione comunicativa nell'uso dei media digitali

#### 1. Bambini e media

In questo capitolo vengono presentati i dati della ricerca che mostrano il punto di vista dei bambini rispetto ai media digitali e alla loro funzione comunicativa. Se in passato le narrazioni personali si configuravano in lettere, diari o autobiografie, oggi esse possono essere diffuse attraverso l'uso di App o postate sui social network. I media vengono utilizzati per comunicare con chi non è presente fisicamente, ma anche per fare ricerche, studiare, condividere storie. Con i nuovi mezzi di comunicazione, sono emersi molteplici modi di narrare con i quali i bambini familiarizzano quotidianamente e dei quali fruiscono per entrare in contatto in modo veloce con gli altri, come scattare e condividere foto, registrare messaggi vocali, produrre video e storie virtuali (Belotti, 2012; Caronia e Caron, 2010).

Il capitolo mostra le narrazioni dei bambini che riguardano il loro rapporto con i dispositivi digitali, anche in riferimento alle persone con le quali entrano in relazione, con le difficoltà e le opportunità espressive offerte dai nuovi media, da social, app e programmi specifici e dai videogiochi, con particolare attenzione all'età e ai tempi di fruizione.

#### 2. L'uso dei media digitali

I dati ricavati dalla somministrazione del questionario iniziale mostrano come i bambini utilizzano i media digitali nella loro vita quotidiana e permettono di cogliere le loro abitudini relativamente ai dispositivi più utilizzati, al tempo di impiego, alle persone coinvolte e alle attività scelte.

La tabella 1 evidenzia che la maggior parte dei bambini possiede un dispositivo digitale personale, mentre più della metà usa quello di un familiare. I dispositivi più diffusi sono cellulari e tablet, mentre i computer, fissi e portatili, sono poco utilizzati.

Tab.1 Usi i seguenti dispositivi digitali?

	Uso il mio		Uso quello dei miei genitori o fratelli/sorelle		Non lo uso	
	Numero	%	Numero	%	Numero	%
Cellulare	62	45,9	58	43,0	15	11,1

Tablet	<b>65</b>	<b>48,1</b>	27	20,0	43	31,9
PC fisso	12	8,9	28	20,7	<b>95</b>	<b>70,4</b>
PC portatile	25	18,5	35	25,9	<b>75</b>	<b>55,6</b>

La tabella 2 mette in luce un uso frequente dei dispositivi digitali, in modo particolare di cellulari, ma anche tablet. Coerentemente con quanto evidenziato nei dati della tabella precedente, l'uso di computer (fissi e portatili) non è significativo.

*Tab.2 Se li usi, quanto spesso usi i seguenti dispositivi digitali?*

	<b>Molto</b>		<b>Abbastanza</b>	
	Numero	%	Numero	%
Cellulare	44	32,6	37	27,4
Tablet	31	23,0	35	25,9
PC fisso	8	5,9	13	9,6
PC portatile	10	7,0	18	13,3

La tabella 3 mostra che la maggior parte dei bambini non utilizza il cellulare per più di un'ora al giorno, anche se diversi di loro dichiarano di trascorrere almeno 4 ore al giorno sullo smartphone.

Il tablet, seppure in percentuale minore, ha un uso significativo e circoscritto a meno di un'ora al giorno e quasi la metà dei bambini afferma di non utilizzarlo.

*Tab.3 Quanto tempo utilizzi in media ogni giorno i seguenti dispositivi digitali?*

	<b>4 e più ore</b>	<b>2-3 ore</b>	<b>circa 1 ora</b>	<b>meno di un'ora</b>	<b>Non lo uso</b>
Cellulare	<b>17,8%</b>	14,1%	<b>17,8%</b>	<b>37,8%</b>	12,6%
Tablet	7,4%	12,6%	20,0%	<b>25,9%</b>	<b>34,1%</b>
PC fisso	1,5%	2,2%	8,9%	15,6%	<b>71,90%</b>
PC portatile	4,4%	2,2%	8,9%	<b>23,7%</b>	<b>60,70%</b>

La tabella 4 evidenzia che le attività principali a cui si dedicano i bambini attraverso cellulari e tablet e che assorbono il maggior numero di impiego consistono nel guardare video, ascoltare musica e fare

videochiamate. Molti degli intervistati dichiarano di utilizzare la tecnologia anche per leggere e chattare. Poco tempo viene dedicato a scrivere testi, inviare sms e produrre video.

In seguito all'analisi dei dati presenti nella prima sperimentazione e alle percentuali molto alte riscontrate nell'uso dei videogiochi, nella seconda è stata introdotta la voce 'giocare', per verificare i tempi d'utilizzo relativi a questo aspetto specifico. I dati mostrano che molti bambini giocano almeno un'ora al giorno.

Tab.4 Quanto spesso usi i dispositivi digitali (cellulare, tablet, PC) per:

	<b>4 e più ore</b>	<b>2-3 ore</b>	<b>circa 1 ora</b>	<b>meno di un'ora</b>	<b>Non tutti i giorni</b>	<b>Mai</b>
chattare	5,2%	7,4%	<b>17,0%</b>	<b>16,3%</b>	<b>26,7%</b>	27,4%
Inviare sms	3,0%	3,0%	6,7%	11,9%	12,6%	<b>63,0%</b>
Scrivere testi	3,7%	2,2%	10,4%	6,7%	28,1%	<b>48,9%</b>
Leggere	5,2%	5,2%	<b>21,5%</b>	<b>14,1%</b>	<b>29,6%</b>	24,4%
Ascoltare musica	<b>14,1%</b>	<b>17,0%</b>	<b>20,7%</b>	19,3%	19,3%	9,6%
Fare videochiamate	11,9%	11,1%	<b>17,0%</b>	<b>14,1%</b>	<b>32,6%</b>	13,3%
Studiare	8,9%	12,6%	20,0%	11,9%	17,0%	29,6%
Disegnare	12,6%	12,6%	14,1%	13,3%	20,0%	27,4%
Fare foto	7,4%	8,9%	7,4%	14,1%	43,7%	18,5%
Guardare video	<b>20,0%</b>	<b>17,0%</b>	<b>25,9%</b>	17,0%	14,1%	5,9%
Produrre video	5,2%	2,2%	4,4%	8,1%	28,9%	<b>51,1%</b>
Inviare messaggi vocali	8,9%	3,7%	13,3%	13,3%	34,1%	26,7%
Giocare	0,0%	18,7%	<b>37,5%</b>	18,7%	18,7%	6,2%

La tabella 5 mette in luce che i bambini dedicano la maggior parte del tempo di utilizzo dei dispositivi digitali per parlare di scuola e di luoghi d'origine. Molti degli intervistati dichiarano, inoltre, di mostrare le loro fotografie preferite con piacere. I dispositivi vengono utilizzati in minor misura per narrare di sé o della propria famiglia o per esprimere emozioni, anche se mostrare fotografie e video graditi ai bambini, è già un modo per parlare di sé.

Tab.5 Quanto spesso usi i dispositivi digitali (cellulare, tablet, PC) per:

	<b>Spesso</b>		<b>Qualche volta</b>	
	Numero	%	Numero	%
Raccontare te e della tua storia personale	19	14,1	19	14,1

Esprimere agli altri sentimenti ed emozioni	14	10,4	28	20,7
Raccontare della tua famiglia	14	10,4	28	20,7
Mostrare le foto/i o i video che ti piacciono	23	17,0	45	33,3
Parlare del luogo in cui sei nato oppure in cui hai vissuto in passato	26	19,3	34	25,2
Parlare della scuola	27	20,0	33	24,4

I risultati del questionario mostrano un uso quotidiano significativo delle nuove tecnologie da parte dei bambini, i quali in larga parte possiedono dispositivi digitali personali, in modo particolare Smartphone e tablet, oppure fanno uso di quelli di proprietà di un familiare (come genitori o fratelli e sorelle). Le principali attività a cui si dedicano i bambini e che assorbono la maggior parte del tempo di utilizzo sono guardare video, ascoltare musica e fare videochiamate. Molti dichiarano di usare la tecnologia anche per leggere e chattare. Poco tempo viene dedicato a scrivere testi, inviare sms e produrre video. La voce ‘giocare’, introdotta nella seconda sperimentazione in seguito al rilevamento di un forte interesse da parte dei bambini durante la prima ricerca sul campo, indica che gli intervistati utilizzano i videogiochi almeno un’ora tutti i giorni.

I bambini dedicano una parte significativa del tempo anche per parlare con gli altri di scuola e dei luoghi d’origine e molti dichiarano di mostrare le fotografie personali con piacere. I dispositivi digitali vengono utilizzati in minor misura per narrare di sé o della propria famiglia o per esprimere emozioni, anche se esprimere piacere nel condividere fotografie e video graditi, è già un modo per parlare di sé. Complessivamente questi dati evidenziano una relazione quotidiana con il digitale che investe tutti gli ambiti della vita dei bambini, dal gioco alle relazioni, fino alle modalità attraverso le quali essi comunicano e partecipano alla vita sociale. In questo scenario, il digitale rappresenta un mezzo attraverso il quale i bambini esercitano e rivendicano i propri diritti, fanno scelte e attivano cambiamenti che li riguardano, esercitando così la loro agency.

### **3. L’uso dei media digitali per le relazioni interpersonali**

Questa sezione analizza i dati ricavati dall’analisi delle interazioni e dai questionari, relativamente all’uso dei media digitali per le relazioni interpersonali. La tabella 6 mostra che i dispositivi digitali vengono prevalentemente utilizzati per comunicare con amici e nonni, alcune volte con i genitori, ma mai con fratelli e sorelle, compagni di scuola e insegnanti.

Tab.6 Con chi comunichi attraverso i dispositivi digitali (cellulare, tablet, PC)?

	Spesso		Qualche volta	
	Numero	%	Numero	%
Amici	61	45,2	26	19,3
Genitori	42	31,1	45	33,3
Fratelli/sorelle	24	17,8	26	19,3
Nonni	34	25,2	47	34,8
Compagni di classe	40	29,6	28	20,7
Compagni di attività extra scolastiche	12	8,9	23	17,0
Insegnanti	6	4,4	6	4,4
Nessuno	17	12,6	7	5,2

La tabella 7 evidenzia che la fruizione dei dispositivi digitali da parte dei bambini risulta essere mediata prevalentemente dai genitori e, in molti casi, anche da fratelli, sorelle e amici. Tuttavia, il 26% dei bambini utilizza il cellulare e il 23% il tablet senza avere nessuno accanto. I bambini dichiarano di usare raramente o mai i dispositivi digitali con gli insegnanti.

Tab.7 Se li usi, quando usi i seguenti dispositivi digitali chi c'è con te?

	Cellulare		Tablet	
	Numero	%	Numero	%
Amici	70	51,9	27	20,0
Genitori	81	60,0	30	22,2
Fratelli/sorelle	70	51,9	38	28,1
Nonni	54	40,0	22	16,3
Compagni di classe	43	31,9	21	15,6
Compagni di attività extra scolastiche	34	25,2	16	11,9
Insegnanti	12	8,9	8	5,9

Nessuno	34	25,2	30	22,2
Non lo uso	15	11,1	25	18,5

L'aspetto che emerge più frequentemente dall'analisi delle conversazioni rispetto alle relazioni interpersonali è l'uso dei dispositivi tecnologici per comunicare con parenti o amici. Il medium si presta a veicolare forme di comunicazione molteplici e che hanno diverse finalità: l'interazione, la condivisione di contenuti (privati, scolastici), il gioco, la scrittura.

Nell'esempio 1 i bambini descrivono l'uso dei media digitali facendo riferimento alle persone con le quali entrano in relazione. F3 descrive le videochiamate con F2 e F1 affermando che sono divertenti. Le bambine utilizzano i media digitali non solo per parlare, ma anche per giocare e fare i compiti insieme (turno 59). F6 sostiene che la videochiamata è un modo per relazionarsi con chi vive lontano (turni 61-65). F7 e F8 espandono la narrazione di F6 sull'uso del cellulare per comunicare con parenti distanti e F8 parla della scrittura di messaggi come un altro possibile medium della comunicazione (turni 67-70).

#### Esempio 1 (5C, Fase 1)

- 
- 59 F3 a me mi piace parlare con F2 e F1 che perché mi fanno ridere (.) e **quando facciamo le chiamate facciamo anche obbligo o verità (.) e parliamo per tante ore (.) e alcune volte facciamo anche i compiti insieme**
- 60 FAC quindi prolungare:: un modo diverso di stare insieme? ((F3 annuisce))
- 61 F6 **io lo uso anche quando tipo una persona:: che (.) si allontana dal:: proprio paese e anche un modo come:: stai vicino a un'altra persona che è lontana dal tuo paese**
- 62 FAC e tu come lo usi? Con chi lo usi?
- 63 F6 e:: **lo uso coi miei parenti di solito (.) oppure:: (.) con:: dei miei:: (.) amici**
- 64 FAC dove vivono i tuoi parenti?
- 65 F6 allora ehm:: (.) uno:: a ((nome di paese)) che:: è abbastanza lontano e non ci sentiamo molto quindi:: per questo **facciamo delle videochiamate di famiglia (.) tipo nelle festività speciali Natale Pasqua (.) e:: facciamo delle:: (.) videochiamate per:: raccontare cosa:: abbiamo fatto e tutto quanto**
- 66 FAC quindi gli avvenimenti raccontate ((F6 annuisce))
- 67 F7 io:: di solito:: uso il computer di mio padre perché io non ce l'ho un telefono (.) però:: mi danno un tempo limitato (.) di solito mi danno tipo dieci minuti però io non:: cioè posso (.) cioè chatto alcune volte però ehm:: **sinceramente mi piace di più parlare con la persona davanti (.) se**

**invece ho un parente (.) come quello di F1 (.) che è un po' lontano eh:: preferisco usare (.) il telefono (.) per vederlo perché:: non lo vedo tutti i giorni**

68 FAC e di quali argomenti parli? [Cioè::

69 F7 [beh (.) di solito:: **chiedo anche dei compiti (.)** però alcune volte **parliamo di cosa è successo a scuola sennò:: gioco con qualcuno**

70 F8 io (.) **lo uso per (.) per parlare con (.) i miei parenti:: visto che son lontani** no cioè non voglio toc (.) appunto (.) ehm:: sono:: quindi gli parlo (.) **alcune volte facciamo delle videochiamate ma di solito messaggiamo**

---

L'esempio 2 mostra diversi punti di vista dei bambini in merito al timore di essere giudicati dai compagni per i contenuti scelti e prodotti nei video e condivisi pubblicamente. F1, che è solita utilizzare il cellulare per mandare messaggi, fare videochiamate, compiti e per produrre video che raccontano la sua giornata, afferma commoendosi che esita a farli vedere per paura che “le persone ti prendono in giro per quello che fai” e per queste ragioni preferisce tenerli per sé (turni 24-36). F3 (turni 38-40) dichiara invece che non ha mai avuto paura di farsi i video, che mostra però solo ad amici e genitori. F4 (turni 44- 46) esprime paura, ma anche fastidio nei confronti dei video fatti da altri in circostanze particolari (ad esempio il soffio delle candeline durante il compleanno). La bambina, inoltre, amplia la narrazione personale con un richiamo ai luoghi d'origine e alle persone care che vivono lontane, affermando di utilizzare il telefono per videochiamare con la nonna e lo zio che vivono in Calabria (turni 46-54).

Esempio 2 (5D, Fase 1)

---

24 F1 **io di solito li uso per mandare i messaggi a:: i miei amici o la mia famiglia (.) oppure per fare le videochiamate per fare i compiti (.) però:: e::hm (.) certe volte cioè io uso:: è una cosa personale (.) ehm:: tipo io uso di più il mio diario mm:: segreto per:: raccontare tutto della mia giornata perché certe volte (.) quando tipo faccio dei video (.) ehm:: (.) ho paura un po' di farli vedere perché:: (.) ho paura che::** ((sospira, si commuove e piange. 0.6))

25 FAC °hai paura che? ° (0.2) solo se ne hai voglia (0.5)

26 F1 ((tenendo sotto controllando le lacrime)) **che le persone mi diano tipo un pregiudizio** ((singhiozza))

27 FAC la vostra compagna ha detto che (.) fa dei video ma a volte ha timore (.) dimmi se ho capito bene ((F1 annuisce)) ha timore (.) ehm (.) di mostrarli agli altri perché ha paura del (.) pregiudizio ((F1 annuisce)) questo a voi è successo? ((alcuni bambini annuiscono altri fanno di cenno no con la testa))

28 F2 sì

- 29 FAC vuoi dire di più? (0.3) Anche tu come lei hai paura del: (.) giudizio? ((F2 annuisce. La facilitatrice si rivolge alla classe)) Volete dire di più?
- 30 F1 ((che si è tranquillizzata)) **che tipo le persone ti prendono in giro per quello che fai**
- 31 FAC mh (0.3) questo ti è successo?
- 32 F1 ehm:: (( fa il gesto della mano che indica il “così così”)) no:: però cioè ho paura (.)
- 33 FAC quindi eviti di mostrarli (.) per evitare che accada ((F1 annuisce)) e quindi:: scrivi
- 34 F1 sì ((annuisce))
- 35 FAC mhm
- 36 F1 **preferisco diciamo scrivere su (.) cioè cose da tener (.) da tenere per me che:: (.) mostrarle agli altri perché ho paura (0.3) di::**
- 37 FAC e voi che ne pensate? (0.3) Della paura del giudizio (.) legato all’uso del video immagino (.) alla diffusione di video che ci mostrano (.) che mostrano aspetti di noi
- 38 F3 **secondo me F1 ha ragione perché:: cioè (.) sì cioè si può avere paura di mostrarsi però:: cioè io non ho mai provato questa paura: di:: farmi dei video (.) non l’ho mai provata**
- 39 FAC tu li mostri?
- 40 F3 **sì però tipo ai miei amici ai miei genitori (.) non li mostro in giro così:: a caso (.)**
- 41 FAC quindi riassumendo (.) lei (F1) preferisce non mostrare i video (.) perché si (.) protegge (.) dal giudizio degli estranei ((F1 annuisce)) mentre lei (F3) ehm (.) produce dei video che mostra soltanto a parenti ed amici (.) dico giusto?
- 42 F3 sì
- 43 FAC e voi? (0.5) Coraggio (.) non abbiate paura
- 44 F4 **secondo me (.) io ho più paura di non:: dei video ma:: di quando:: (.) qualcuno mi deve guardare mentre faccio qualcosa (.) ehm:: tipo:: em:: quando (.) io (.) devo fare qualcosa (.) e::m (.) °alcune persone mi stanno a vedere° e io ho paura di quello**
- 45 FAC alcune persone? °scusami non sento°
- 46 F4 **tipo:: quando tu ehm:: stai facendo:: °qualcosa tipo° (.) soffi le candeline a un compleanno ti filmano (.) ehm:: a me mi °dà fastidio alcune volte° (.) poi comunque io:: (.) anche perché il telefono lo uso per videochiamare i nonni di solito**
- 47 FAC per videochiamare i nonni?
- 48 F4 **no (.) mia nonna**
- 49 FAC la nonna (.) scusami se sento poco (.) ehm:: la nonna dove vive?
- 50 F4 in Calabria
- 51 FAC quindi (.) le videochiamate sono il modo che tu utilizzi per raggiungerla nella distanza?
- 52 F4 **sì (.) pure con la mia zia (.) con i miei zii**
- 53 FAC cosa vi dite nelle videochiamate? Cosa vi raccontate?
- 54 F4 **per esempio con mia nonna ci parlavo sempre molto perché comunque (.) è un po’ vecchietta e quindi non ci sta più tanto bene ((ride)) con mio zio invece ehm:: soprattutto::**

**quello più giovane (.) ci parlo molto di più perché::: mm:: perché ho:: per me è come la mia famiglia (è come un amico?)**

---

L'esempio 3 evidenzia l'uso dei media digitali per lo studio e le ricerche. F1 sostiene che gli strumenti digitali possono essere necessari a scuola (turno 720). M5 conferma ed espande la narrazione della compagna, facendo riferimento ad un'esperienza vissuta da suo fratello, che ha utilizzato il computer per una ricerca di inglese con un gruppo di compagni (turni 722-726).

Esempio 3 (4A, Fase 1)

- 
- 719 FAC [...] altri modi per raccontare di voi con il digitale?
- 720 F1 **a andare a scuola secondo me e::: può essere utile (.) magari fare tipo uno schema sul computer o magari scrivere un discorso** e poi::: così riesci a::: (.) raccontare quello che hai studiato meglio
- 721 FAC quindi lei lo utilizza per lo studio per motivi di studio (.) infatti nella domanda c'era (.) diversi di voi dicono che utilizzano gli strumenti digitali per studiare e possono essere di molto aiuto ((F1 annuisce))
- 722 M5 io volevo dire una cosa (.) la::: **mio fratello che va alle medie la professoressa gli aveva assegnato un compito in cui doveva fare un video con un suo amico** in cui descriveva l'Italia in inglese e allora io l'ho un po' io l'ho un po' aiutati (.) e::: però era solo una settimana quindi è stato un po' breve e un po'::: cioè veloce
- 723 FAC quindi ha usato il video come stiamo facendo noi qui?
- 724 M5 **col telefono**
- 725 FAC col [tele
- 726 M5 **[e dopo l'hanno caricato sulla chiavetta**
- 

Nell'esempio 4 i bambini, dopo aver descritto le diverse modalità in cui solitamente si narrano (oralmente o attraverso il testo scritto), approfondiscono l'uso del computer nella scrittura. M5 dichiara di trovarsi meglio utilizzando il computer che non la scrittura sul foglio di carta (turni 40-45). M2 manifesta un diverso punto di vista affermando che, mentre al computer scrive in modo più semplificato, quando utilizza il foglio riesce ad esprimersi in maniera accurata (turni 49-55).

Esempio 4 (5A, Fase 1)

- 
- 40 FAC c'è differenza fra lo scrivere una storia personale sul foglio o col computer? Trovi differenza?
- 41 M5 allora (.) trov- cioè (.) io più che storie personali io faccio dei generi
- 42 FAC sì dei [generi

- 43 M5 [cioè a me piace horror (.) e::: (.) **differenza::: (.) forse (.) un po' perché magari quando sei sul foglio**
- 44 FAC mh mh
- 45 M5 **fai magari più fatica**
- 46 FAC quindi al computer ti trovi::: facilitato?
- 47 M5 sì ((annuisce))
- 48 FAC poi lì (.) avevi alzato la mano tu?
- 49 M2 io di solito cioè quan- (.) poche volte però poche **quelle poche volte quando scrivo sul computer (.) cioè scrivo più semplif- cioè nel senso::: se sono nel foglio scrivo tipo::**
- 50 M1 [piano
- 51 M2 [**tutto bene e controllo i dettagli sul computer di solito faccio dei racconti un pochino più vel- (.) cioè quando scrivo delle cose faccio un po' più veloci cioè nel senso senza badare troppo alle:: cose invece sul foglio di solito (?)**
- 52 FAC senza badare ai particolari?
- 53 M2 **cioè sì scrivo un po' veloce (.) così alla:: cioè dei racconti anche che non sono molto proprio::**
- 54 FAC quindi approfondisci di meno?
- 55 M2 sì
- 

L'analisi evidenzia l'uso dei media digitali per le relazioni interpersonali. I bambini comunicano prevalentemente con amici e nonni, alcune volte con i genitori, ma mai con fratelli e sorelle, compagni di scuola e insegnanti. I dispositivi digitali permettono di relazionarsi con le persone che sono fisicamente distanti, di giocare e fare i compiti insieme, di condividere contenuti in forma scritta. Tra le diverse modalità per interagire con gli altri, i bambini sono soliti fare videochiamate e mostrare video personali, anche se alcuni di loro hanno manifestato il timore di essere giudicati. La fruizione dei dispositivi digitali risulta essere mediata prevalentemente dai genitori e, in molti casi, anche da fratelli, sorelle e amici, ma una parte dei bambini dichiara di utilizzare cellulare e tablet senza avere nessuno accanto.

L'analisi dei dati evidenzia che questi media possono rappresentare per i bambini uno strumento di espressione e partecipazione che influenza la comunità e la vita personale di ciascuno: attraverso il loro uso, i bambini possono interfacciarsi anche con strumenti inizialmente non destinati a loro in modo specifico, modificandoli sulla base delle loro esigenze relazionali e usandoli anche al di fuori della supervisione degli adulti.

#### 4. Bambini e social media

Una domanda del questionario iniziale ha indagato l'uso dei social media tra i bambini. La quasi totalità degli intervistati dichiara di utilizzare YouTube, oltre la metà Whatsapp e TikTok, mentre molti non sembrano interessati a Facebook (65%) e a Instagram (44%), seppure con una notevole differenza, perché il 28% vorrebbe usare Instagram, mentre solo il 10% si esprime a favore di Facebook. La metà dei bambini non ha mai sentito parlare di Twitter.

Tab.8 Usi (o ti piacerebbe usare):

	Lo uso	Mi piacerebbe usare	Non mi interessa	Non lo conosco
TikTok	41,5%	25,9%	30,4%	2,2%
Facebook	10,4%	11,1%	67,4%	11,1%
Instagram	16,3%	29,6%	46,7%	7,4%
YouTube	90,4%	5,2%	3,7%	0,7%
Twitter	5,9%	10,4%	51,1%	32,6%
Whatsapp	68,9%	17,8%	11,1%	2,2%

Gli esempi che seguono mostrano alcune interazioni nelle quali i partecipanti confrontano punti di vista e riflessioni sull'uso dei social network e il loro impiego nella vita quotidiana e che confermano quanto rilevato anche attraverso i dati del questionario.

Nell'esempio 5, i bambini approfondiscono la riflessione sull'uso dei social intesi come spazio narrativo. F1 dichiara che è possibile parlare di sé caricando video personali su TikTok e che, anche se personalmente non ha mai usato questa modalità, è solita guardare quelli degli altri (turni 2-15). F2 afferma che anche le fotografie possono avere la stessa funzione narrativa, rivelandosi un medium utile per raccontare storie personali e nei turni successivi racconta la propria esperienza personale.

Esempio 5 (5B, Fase 1)

- 
- 01 FAC [...] vi chiedo in che luogo e in che modo voi potete o pensate che sia possibile utilizzare i dispositivi digitali per raccontare storie per raccontare di voi?
- 02 F1 tipo cioè andando:: a vedere (.) nel senso ehm:: che ne so **tipo Tiktok** (.) cioè io non:: ce l'ho però comunque diciamo che e:: **li puoi raccontare un po' la tua storia**
- 03 FAC in che modo?
- 04 F1 in che modo cioè nel senso eh:: **con i video**

- 05 FAC mhm
- 06 F1 tipo con i video dove:::
- 07 FAC a te è capitato?
- 08 F1 no ...no (.) cioè io ce l'ho sul tablet (.) però **non li carico i video cioè guardo soltanto i:::**
- 09 FAC guardi i video degli altri?
- 10 F1 sì
- 11 FAC quindi guardi (.) vedi che loro fanno così (.) e raccontaci che cosa (.) cosa raccontano?
- 12 F1 allora tipo **raccontano di qualcosa che gli è avvenuto (.) tipo la storia**
- 13 M1 **raccontano anche le imprese (.) raccontano anche le imprese che::: che gli piacciono**
- 14 FAC le imprese che gli piacciono
- 15 M1 sì (.) **che erano vissute e finite**
- 16 F2 **si possono anche usare le foto per::: tipo raccontarsi (?) come sei cresciuto m::: anche le foto si possono usare per raccontarsi**
- 17 FAC interessante (.) avete detto due cose interessanti i video per raccontarsi (.) foto per raccontarsi (.) tu utilizzi foto per raccontarti?
- 18 F2 sì
- 19 FAC facci un esempio se ti va
- 20 F2 ehm::: no
- 21 FAC ti è capitato mai di mostrare una foto a qualcuno per raccontare qualcosa che ti era successo? Facci un esempio più concreto
- 22 F2 mm::: **specialmente (?) parenti ai nonni oppure ai parenti che abitano lontano perché (.) i miei parenti (.) abitano lontano e gli faccio vedere alcune foto che forse loro non hanno ancora (.) visto**
- 

Nell'esempio 6 M4 (turni 306-309) esprime le proprie preferenze sull'uso del digitale e la facilitatrice incoraggia la sua narrazione. M4 espande la sua produzione, affermando di guardare i TikTok e di farlo anche con sua cugina, ma prevalentemente per accontentarla perché a lui non piace molto (turni 310, 312, 314, 316).

Esempio 6 (4A, Fase 1)

---

- 306 M4 **a me invece piace sia fotografare sia guardare foto e altri video di altri**
- 307 FAC quindi ti ritrovi in queste (.) in queste scelte
- 308 M4 sì
- 309 FAC fotografare guardare video di altri (.) in che senso? Cosa guardi?
- 310 M4 a::: io **di solito guardo (.) i cartoni di solito qualche volta dei TikTok**
- 311 FAC TikTok

- 312 M4 **li faccio pure con mia cugina**
- 313 FAC fai TikTok tu?
- 314 M4 **sì con mia cugina**
- 315 FAC e cosa fate nei TikTok? (.) che cosa si fa? [Si cant-
- 316 M4 **[? solo che a me non piace tanto ma lei mi fa ‘Ti  
prego va bene’ ((fa la vocina)) e io le dico ‘Va bene’ anche se non è che mi piace tanto il  
TikTok**
- 

Nell’esempio 7, F4 esprime il proprio desiderio di lavorare da grande come Youtuber perché ama fare video e foto (turni 427-431). Dal turno 432 al 436, F1 e F2 pongono domande per approfondire in modo molto specifico le preferenze della compagna (“ti piacciono i *me contro te*?” “ma che dici? No::”)

Esempio 7 (5A, Gruppo 1, Fase 2)

- 
- 427 F4 **io voglio diventare una Youtuber da grande**
- 428 FAC una Youtuber
- 429 F4 ah!
- 430 FAC cosa ti piace della Youtuber?
- 431 F4 **che fa dei video e dei giochi (?)**
- 432 F1 di Youtuber ce n’è una in particolare che ti piace tanto?
- 433 F2 **ti piacciono i ‘me contro te’?**
- 434 F4 **((ride)) ma che dici? No::**
- 435 F2 son brutti e:: (?)
- 436 F4 **sono brutti!**
- 

La quasi totalità dei bambini dichiara di utilizzare YouTube e oltre la metà di loro Whatsapp e TikTok, mentre molti non sembrano interessati a Facebook e a Instagram. I bambini approfondiscono la riflessione sull’uso dei social intesi come spazio narrativo perché consentono di caricare e mostrare video e foto per raccontare storie ed esperienze personali ed esprimono i loro desideri relativi ad una futura occupazione lavorativa in questo settore. L’analisi dei dati evidenzia che attraverso l’accesso a Internet, i bambini possono avere a disposizione una serie di strumenti attraverso i quali raccogliere e condividere informazioni e materiali e interagire con gli altri: portali web, pagine e blog, video e musica online, canali radio e chat, social network. Si tratta, dunque, di nuove opportunità per fare sentire la propria voce e partecipare alla vita sociale in prima persona.

## 5. I videogiochi

I dati ricavati dal questionario e dalle analisi delle interazioni, evidenziano che la larghissima maggioranza dei bambini utilizza i dispositivi digitali per giocare (84%). Alcuni conoscono, e talvolta usano anche alcuni programmi e app, come ad esempio power point e programmi di grafica, mentre molti dichiarano di non aver mai sentito parlare di podcast, scratch e slidego. Solo nella seconda sperimentazione è stato indagato l'uso di ChatGPT tra i bambini e pertanto i dati risultano parziali: la metà degli intervistati dichiara di non conoscere l'intelligenza artificiale e molti di loro non hanno manifestato interesse per questo nuovo ambito.

Tab.9 Usi (o ti piacerebbe usare):

	<b>Lo uso</b>	<b>Mi piacerebbe usare</b>	<b>Non mi interessa</b>	<b>Non lo conosco</b>
	%	%	%	%
Programmi di videoscrittura	28,1	14,8	24,4	32,6
Programmi di grafica	16,3	23,7	29,6	30,4
Power point	23,7	25,9	24,4	25,9
Photoshop	17,0	17,0	31,1	34,8
Podcast	8,9	11,9	25,2	54,1
Padlet	13,3	11,9	26,7	48,1
Scratch	7,4	8,9	15,6	68,1
Slidesgo	6,7	3,0	13,3	77,0
Videogiochi	84,4	5,9	5,2	4,4
ChatGPT	-	12,5	37,5	50,0

La tabella 10 evidenzia che i bambini mostrano di sentirsi esperti esclusivamente nella pratica dei videogiochi, mentre dichiarano di non avere dimestichezza con la totalità dei programmi proposti, dalla videoscrittura alla grafica fino ai giochi di logica e di programmazione e nessuna conoscenza di ChatGPT

Tab.10 Nell'uso di dei seguenti programmi/ app/ giochi ti senti esperto?

	<b>Molto</b>		<b>Abbastanza</b>	
	Numero	%	Numero	%

Programmi di videoscrittura (ad es. Word)	12	8,9	25	18,5
Programmi di grafica	12	8,9	19	14,1
Power point	14	10,4	25	18,5
Photoshop	20	14,8	15	11,1
Podcast	8	5,9	10	7,4
Padlet	12	8,9	8	5,9
Scratch	9	6,7	4	3,0
Slidesgo	8	5,9	6	4,4
Videogiochi	94	69,6	26	19,3
ChatGPT	0	-	0	-

Le interazioni riportate di seguito approfondiscono l'uso dei videogiochi e le competenze dei bambini in questo settore specifico. Nell'esempio 10, dal turno 56 al turno 64 si osserva un fitto intreccio di contributi tra i partecipanti, che manifestano le loro conoscenze dei videogiochi. Al turno 65 la facilitatrice, sollecitata da una affermazione di F1 ("non ho altri giochi che posso installare"), chiede ai bambini se sono loro oppure i loro genitori a scegliere quali giochi installare. Le risposte sono concordi: i bambini chiedono il permesso di poter scaricare i giochi, ma non sempre i genitori sono d'accordo perché alcuni sono a pagamento e altri non vengono ritenuti adatti (turni 66-73).

Esempio 10 (4A, Fase 1)

- 
- 56 M3 **io gioco alla playstation e una volta io e (nome) ci siamo collegati a Fortnite (.) e io gioco a FIFA e a Minecraft**
- 57 M4 e:: io delle volte **gioco con papà a FIFA** però ci sono altri giochi che a me piacciono preempio (.) **Legends Minecraft** poi::: (.) va beh (.) ce ne sono anche altri ce ne sono altri però::: (.) non lo so
- 58 FAC vedo che voi giocate molto tutti. Giocate [anche::
- 59 M4 [e alcune volte faccio guardare il mio tablet a mia sorella (?) tipo un giorno lei voleva guardare Frozen
- 60 M5 io gioco (.) **an anch' io ho la playstation e gioco a Fortnite a Minecraft e a FIFA**
- 61 FAC ((ci sono tante mani alzate)) bene (.) li
- 62 M6 **io gioco col telefono di mio padre e::: e gioco a Stumble Guys (.)** gioco
- 63 M4 **ah sì! E' dove si fanno anche delle (.) ci sono delle sfide e devi fare delle gare**

- 64 F1 **ci son tre livelli (.) anche io gioco a Stumble Guys e (.) è l'unico gioco che gioco nel telefono di mio fratello perché ehm:: (.) non non ho altri giochi che posso installare e (.)** quindi (.) quello ci piace anche a mio fratello e quindi uso solo quello
- 65 FAC ma per l'uso di questi giochi siete d'accordo coi vostri genitori:: li scegliete voi? Come funziona (.) raccontatemi
- 66 F2 **io io chiedo prima a mia mamma** perché dipende perché alcune volte sul mio tablet (.) **alcuni giochi (.) c'è bisogno di pagarli per (.) poterli installare e la mia mamma non vuole**
- 67 FAC mhm mm
- 68 M1 **io chiedo sempre ai miei genitori se li possono installare perché:: sai**
- 69 M6 **io chiedo ai miei genitori se lo posso usare (.) il telefono di mio padre [(?)**
- 70 M4 [quando dico a mia madre 'mamma mi dai il telefono che voglio giocare a (?)' lei non me lo dà ma (.) quasi mai perché lei vuole guardarsi Facebook
- 71 F3 **io chiedo ai miei genitori se posso installare un gioco (.) perché alcuni gio- alcuni giochi i miei genitori non me li fanno scaricare**
- 72 FAC e come mai?
- 73 F3 n:: **non lo so perché (.)** alcuni giochi tipo:: che (.) no:: alcuni giochi non me li fanno scaricare perché:: cioè non me lo dicono perché (.) però non me li fanno scaricare alcuni giochi sì
- 

L'esempio 11 mostra un confronto tra bambini relativo all'età consigliata per l'uso di alcuni videogiochi. M2 (turni 189-193) sottolinea l'importanza di una protezione per i più piccoli, anche se il bambino ritiene il limite un po' esagerato. La facilitatrice chiede qual è il senso della limitazione d'età nell'uso dei videogiochi (turno 195). F2 (turno 196) identifica la protezione verso i più piccoli mentre F1 narra l'esperienza di suo fratello maggiore, che crescendo "evolve" ed evolvendo cambia gusti e interessi, abbandonando di conseguenza vecchi giochi per nuovi interessi (turni 201-203). Questo intreccio di narrazioni stabilisce un'esperienza comune legata al digitale e dimostra ascolto attivo, comprensione e apprezzamento dei racconti precedenti, che forniscono ai partecipanti l'opportunità di condividere ed espandere le proprie storie.

Esempio 11 (4A, Fase 1)

- 189 M2 io penso che c'è bisogno che cioè che **i più piccoli non possono giocare ai giochi più grandi :: però delle volte è un po' esagerata la descrizione**
- 190 FAC cioè (.) dicci meglio ti sembra che (.) si possa fare?
- 191 M2 **cioè no che si possa fare però che in alcuni giochi sia un po' esagerato:::**
- 192 FAC il limite di età?
- 193 M2 eh! ((annuisce))

- 194 F2 **in alcuni giochi i bambini più piccoli devono cercare di non giocarci ma:: (.) i grandi possono giocarci perché hanno meno paura [ (?)**
- 195 FAC [ecco secondo voi perché c'è questa (.)  
divisione d'età?
- 196 F2 **perché ci sono alcuni giochi che possono più far paura che altri e quindi mm:: preferiscono dirgli di non di non fare questo gioco per non spaventarli e non fargli prendere paura di certe cose**
- 197 FAC quindi è una protezione?
- 198 F2 sì
- 199 F1 **mio fratello quand'era un po' più piccolo (.) tipo verso i nove dieci anni giocava ad un gioco tipo che c'era tipo un gatto che tu fai tutta la sua vita fino ad arrivare grande**
- 200 FAC sì
- 201 F1 **e però adesso non ci sta (.) non ci gioca più l'ha anche disinstallato perché è come se adesso si sta evolvendo in:: da piccolo a grande quindi sta avendo delle scelte un po' più:: diverse da quelle che aveva da piccolo tipo (.) se prima gli piaceva non so gli piaceva giocare a quel gioco adesso gli piace giocare a Fortnite o magari mio fratello prima (.) ehm (.) era l'unico maschio che faceva danza eh:: adesso però non non gli piace proprio più perché ha detto “ no quello sport è solo da femmine quindi vado a fare calcio che è meglio” e quindi non (.) non:: non gli piace più::: le cose un po'::: più o da piccoli perché::: si (.) diventa grande quindi la sua mente sta cambiando totalmente**

L'analisi evidenzia che la grandissima maggioranza dei bambini utilizza con dimestichezza i dispositivi digitali per giocare. L'analisi delle interazioni ha permesso di approfondire le competenze dei bambini rispetto ai videogiochi e l'uso che ne fanno: quasi tutti chiedono il permesso di poter scaricare i giochi, anche se non sempre i genitori sono d'accordo sui contenuti.

Alcuni bambini evidenziano l'importanza di una protezione per i più piccoli, anche se altri reputano i limiti un po' esagerati. Alcuni conoscono, e talvolta usano anche specifici programmi e app, come ad esempio power point e programmi di grafica, ma la maggior parte di loro non ha alcuna conoscenza della quasi totalità dei programmi proposti e molti dichiarano di non aver mai sentito parlare di podcast, scratch e slidego. Solo nella seconda sperimentazione è stato indagato l'uso di ChatGPT tra i bambini: la metà degli intervistati dichiara di non conoscere l'intelligenza artificiale ma molti non hanno mostrato interesse.

## 6. L'uso degli strumenti digitali nella ricerca da parte dei bambini

Gli esempi riportati di seguito mostrano le riflessioni e il confronto sull'uso degli strumenti digitali e di programmi e app proposti nelle fasi laboratoriali del progetto di ricerca. Sia i membri dei piccoli gruppi che hanno condotto le attività, sia i loro compagni di classe hanno espresso opinioni, condiviso difficoltà d'uso e soluzioni nuove e possibili, sperimentate attraverso l'uso dei dispositivi digitali.

L'esempio 12 mostra un'interazione relativa all'uso del digitale nella ricerca, che ne evidenzia vantaggi e svantaggi. La facilitatrice chiede (turno 23) se il digitale è stato vissuto dai bambini come un aiuto o un ostacolo nelle negoziazioni tra di loro nel piccolo gruppo. F1 (turni 24, 26, 28) afferma che i bambini si contendevano il computer perché desideravano utilizzarlo e questo ha rappresentato un problema, ma che comunque, rispetto alla scrittura a mano, il pc ha semplificato il lavoro. M1 (turno 29) aggiunge che, oltre a favorire la scrittura, il digitale ha sostenuto la ricerca di immagini.

Esempio 12 (4A, Gruppo 1, Fase 3)

---

23	FAC	secondo voi il digitale è stato d'aiuto:: per mediare un po' queste posizioni [o è stato un ostacolo?	
24	F1	una difficoltà perché:: ehm:: comunque volevamo farlo tutti	[è stato (.) un po'
25	FAC	volevate farlo tutti in che senso?	
26	F1	cioè volevamo:: mh:: (.) volevamo (.) se un video voleva caricato dovevamo far qualcosa (.) scrivere ehm:: far dell'altro ehm:: lo volevamo:: cioè discutevamo perché lo volevamo fare tutti	
27	FAC	mh	
28	F1	e quindi:: (.) però si è stato molto più comodo che scrivere a mano	
29	M1	secondo me il digitale ci ha aiutato a trovare le foto (.) ci ha aiutato a trovare le foto e a scrivere	

---

Nell'esempio 13 i membri di un piccolo gruppo stanno descrivendo ai compagni la difficoltà di inserire un audio nel loro artefatto digitale e i motivi per i quali non sono riusciti a farlo. M1 chiede espressamente indicazioni sulle modalità adatte (turno 136). La facilitatrice indica il gruppo che è riuscito in questa operazione e M1 conferma (turni 137-139). M8 (turno 140) conferma i problemi riscontrati dal compagno ("il programma era un po' restrittivo") e aggiunge che per inserire l'audio hanno dovuto pensare a una soluzione diversa che comunque ha funzionato (turno 142). M9 amplia la narrazione del compagno, descrivendo le operazioni per ottenere l'effetto desiderato, mostrando l'autorità epistemica dei bambini in merito all'uso dei dispositivi digitali e anche alla ricerca di una soluzione nuova e creativa per la risoluzione del problema. M1 e M2 (turni 145-147) dichiarano di

non avere avuto a disposizione le app necessarie, ma M9 obietta che probabilmente non hanno guardato bene (turno 146). La facilitatrice aggiunge che i programmi sul tablet erano gli stessi per tutti e M1 conclude che probabilmente si sarebbero trovati meglio a lavorare con il portatile, insistendo che il tablet assegnato al loro gruppo dava problemi, sostenuto in questa affermazione da M2 (turni 148-150).

Esempio 13 (5A, Gruppo 4, Fase 3)

---

136	M1	ah! Poi volevo chiedere una cosa (.) non siamo riusciti ci abbiamo provato per tanto a cercare come fare gli audio::
137	FAC	quello che hanno fatto i vostri amici del gruppo prima?
138	M1	soprattutto il gruppo uno l'ha messo
139	FAC	il gruppo prima sì
140	M8	sì il programma era un po' restrittivo perché::: cioè anche noi abbiamo provato a fare delle cose ma non siamo riusciti [infatti alla fine
141	FAC	[ad esempio?
142	M8	per mettere l'audio invece di registrare dentro direttamente dall'audio abbiamo fatto un video e poi l'abbiamo nascosto sotto l'immagine
143	FAC	eh che però non è semplice [cioè::
144	M9	[eh ma praticamente cioè noi non cioè abbiamo un'applicazione file audio no boh non mi ricordo come si chiamava (.) cioè che tu andavi registravi l'audio poi potevi salvarlo (.) cioè poi (?) che desidero e scegliere l'immagine che volevi poi dovevi applicare l'audio (.) cioè dovevi nascondere l'audio però noi non sapevamo come fare perché si vedeva quindi cioè:: prima abbiamo tolto una figura cioè:: (.) si abbiamo tolto una figura poi abbiamo messo sotto l'audio cioè l'abbiamo rimpicciolito sotto l'audio (.) e poi abbiamo messo sopra la figura (.) però ci accorgevamo che non partiva perché era sotto la figura quindi cioè si ((parla sottovoce in direzione di M8))
145	M2	comunque M9 noi non ce le avevamo altre app
146	M9	ma voi non le avevate guardate
147	M1	non:: non c'era!
148	FAC	sui tablet c'era Canva quindi credo che abbiate usato la stessa cosa
149	M1	noi secondo me ci trovavamo meglio con portatile perché poi secondo me il nostro tablet cioè:: non faceva (?) di sicuro gli mancavano le app c'era qualche problema tecnico perché quando dovevamo fare certe cose che che con tutti gli altri tablet si riusciva a fare (.) cioè voglio dire non ce le faceva fare e poi ti cancellava anche tutto
150	M2	è vero

---

Nell'esempio 14, i bambini si confrontano sull'uso specifico di app e strumenti utili per la grafica

digitale e sulle strategie attivate per introdurre immagini nell'artefatto digitale e superare le difficoltà iniziali. Dal turno 122 al 134 i bambini descrivono i problemi nell'uso dell'applicazione e la facilitatrice chiede se hanno avuto prima altre possibilità di sperimentare la grafica utilizzando il computer (turno 135). Dal turno 136 al 142, M1 e F1 si alternano nel manifestare la loro autorità epistemica e la facilitatrice invita a partecipare anche M9, che in modo originale ha introdotto nel progetto un suo disegno e che descrive la strategia utilizzata (turni 145-148), manifestando la propria agency e la capacità di saper produrre nuove soluzioni.

Esempio 14 (5B, Gruppo 5, Fase 3)

---

122	FAC	ma se a voi piace a tutti disegnare (.) come mai non avete scelto di usare i disegni?
123	M1	perché:: cioè subito l'avevamo pensato e l'abbiamo anche [(?) però::
124	M2	[però non trovavamo
125	M1	eh! infatti venivano male
126	FAC	non siete riusciti con gli strumenti?
127	M1	eh::
128	FAC	cioè non riuscivate col tablet?
129	M1	no::n è che:: ci riuscivamo (.) venivano (.) però:: [venivano::
130	M2	[non riuscivamo a metterli nel gruppo 5 ((il loro archivio digitale))
131	M1	eh infatti
132	FAC	voi avete fatto dei disegni?
133	F1	sì (.) ci abbiamo provato
134	M1	ci abbiám provato ma:: non venivano (.) e poi abbiamo provato anche a scaricarci delle foto ma andavamo nelle cartelle degli altri gruppi
135	FAC	a casa utilizzate delle app per disegnare?
136	F1	io sì!
137	M1	sì
138	F1	uso delle app
139	FAC	quali sono?
140	F1	ehm:: tipo:: alcune app sono per (.) io vado su delle foto:: e le ricopio a mano
141	FAC	ah ok
142	M1	allora non è un'app
143	FAC	qualcuno di voi qui prima ha messo un'immagine dell'emozione una faccia [divisa in quattro
144	M1	[M9

- 145 FAC M9 come hai fatto a fare quell'immagine? Cioè come hai lavorato? Perché loro dicono che hanno avuto delle difficoltà ad inserire a disegnare sul tablet (.) tu come hai fatto a risolvere questo problema?
- 146 M9 io (.) io ho disegnato sulla mia agenda (.) e poi abbia abbiamo fatto la::
- 147 M1 foto!
- 148 M9 sì (.) la foto
- 

Nell'esempio 15, la facilitatrice chiede a F1 approfondimenti sull'uso di alcuni effetti speciali presenti nel video prodotto nel piccolo gruppo (turno 149). La bambina dapprima afferma che esistono specifiche funzioni che consentono di creare gli effetti desiderati (turno 150), poi aggiunge che i bambini sono stati in grado di comprendere e sperimentare il funzionamento dei programmi e di trovare nuove soluzioni (turni 152,154). Questa analisi mette in luce la manifestazione di agency da parte dei bambini che mostrano non soltanto di saper utilizzare gli strumenti digitali messi a disposizione dalla ricerca, ma anche, e soprattutto, di saper generare soluzioni creative e conoscenze nuove attraverso il loro uso.

Esempio 15 (5B, Gruppo 3, Fase 3)

- 
- 149 FAC ma:: le immagini che scorrono i nomi che appaiono le sfumature (.) come avete fatto?
- 150 F1 solo che:: c'erano delle funzioni apposta
- 151 FAC in Canva?
- 152 F1 sì (.) noi abbiamo:: cioè (.) abbiamo guardato e abbiamo trovato:: come si dice::
- 153 FAC quindi avete studiato [da soli
- 154 F1 [sì sì abbiamo provato un po' a caso però poi dopo abbiamo trovato la risposta cioè (.) sì!
- 

L'analisi delle interazioni mostra le riflessioni dei bambini e il confronto tra di loro circa l'uso degli strumenti digitali, dei programmi e delle app proposti nelle fasi laboratoriali del progetto. In particolare, l'esempio 12 mette in luce vantaggi e svantaggi nell'uso del digitale: i primi consistono nella semplificazione del lavoro di scrittura e di ricerca dei materiali, mentre i problemi emersi sono legati al desiderio di utilizzare i dispositivi da parte di tutti i bambini e ai conseguenti conflitti insorti per averne il controllo. Negli esempi 13 e 14 si evidenziano le competenze digitali di alcuni bambini e le difficoltà di altri nell'uso di funzioni specifiche (come l'inserimento di file audio o la realizzazione di grafiche), le diverse soluzioni adottate e il disagio espresso da chi non ha ritenuto adeguate le app messe a disposizione per lo svolgimento delle attività. L'esempio 15 mostra la

volontà dei bambini di accogliere e sperimentare programmi meno conosciuti, di comprenderne il funzionamento e di saper generare soluzioni nuove e originali per portare a termine le attività.

## **7. Conclusioni**

Il capitolo ha messo in luce l'uso delle nuove tecnologie nella vita quotidiana dei bambini e il loro punto di vista rispetto ai media digitali e alla loro funzione comunicativa. L'analisi evidenzia il coinvolgimento dei bambini nell'uso dei dispositivi tecnologici soprattutto nelle relazioni interpersonali. I dati mostrano che i media digitali possono favorire forme di comunicazione orientate a diversi scopi: il dialogo, la condivisione di contenuti (privati, scolastici), il gioco, la scrittura.

I media digitali permettono ai bambini di acquisire una maggiore autonomia sia per quanto riguarda la ricerca e la scelta dei contenuti, sia per la possibilità di interpretarli in maniera individuale, collettiva e anche interattiva, assegnando loro nuovi significati. I media digitali influenzano quindi le relazioni dei bambini, che li usano nella vita di ogni giorno, adattando il loro utilizzo.

L'ultima sezione del capitolo, che ha analizzato le interazioni relative all'uso di strumenti digitali e fasi laboratoriali del progetto di ricerca, ha messo in luce le competenze dei bambini nel creare linguaggi nuovi e adeguarli al contesto nel quale operano. La possibilità di sperimentare modalità comunicative diverse ha contribuito alla produzione di conoscenza e all'affermazione dell'agency e i nuovi strumenti da cui essi sono stati stimolati, sono stati riadattati dai bambini durante l'uso, favorendo la realizzazione di nuove soluzioni e risposte.

## Capitolo 9

### La facilitazione dei prodotti dei bambini

#### **1. La produzione di narrazioni dei bambini nelle interazioni facilitate**

Dopo aver progettato e realizzato l'artefatto digitale, i bambini hanno presentato alla classe i loro lavori, descrivendo la scansione delle attività, le modalità operative, le scelte condivise e le emozioni vissute all'interno dei piccoli gruppi. La facilitatrice ha invitato i bambini a chiarire i contenuti, le ragioni e gli obiettivi di quanto accaduto nei piccoli gruppi e a riflettere sui sensi e i significati delle scelte e delle motivazioni.

In alcuni gruppi la facilitatrice ha dovuto utilizzare strategie di facilitazione della produzione delle narrazioni. In altre interazioni, invece, i compagni dal banco hanno facilitato loro stessi la produzione di narrazioni con domande e incoraggiamenti. Quando i bambini, come in questo ultimo caso, guidano la produzione del dialogo attraverso il coordinamento autonomo delle interazioni, manifestano più chiaramente la loro agency (Baraldi, 2022a). In questa situazione la facilitatrice ha sostenuto il coordinamento autonomo per lasciare autorità epistemica ai bambini.

#### **2. Facilitazione delle narrazioni**

Gli interventi della facilitatrice sono stati rilevanti soprattutto con i primi gruppi che hanno presentato il progetto oppure nel caso in cui i bambini apparivano più timorosi ad esporsi davanti ai compagni. Nell'esempio 1, la facilitatrice stimola la riflessione e la condivisione tra i partecipanti e ne sostiene la condivisione del vissuto emotivo delle attività svolte nel piccolo gruppo. FAC avvia il dialogo con una domanda aperta e mirata, che invita F2 a prendere la parola e la incoraggia a riflettere sulla sua esperienza da un punto di vista emotivo (turno 112). F2 parla della gioia provata nel vedere i compagni contenti e FAC, con una ripetizione parziale ("vederli contenti") che mostra ascolto, la esorta a proseguire (turni 113-115). Al turno 116, la facilitatrice estende la domanda agli altri bambini, offrendo a tutti la possibilità di essere coinvolti nel dialogo e contribuendo ad incrementare la partecipazione attiva all'interazione ("e voi che emozioni avete provato:: nel fare questo lavoro?"). Questa azione permette a M1 e F2 di prendere la parola (turni 118-122). Attraverso una domanda aperta (turno 120), la facilitatrice cerca di assicurarsi che la comunicazione sia stata chiara e comprensibile per tutti, poi chiede ai bambini quali emozioni hanno provato nell'intervistare i compagni, riportando la conversazione sull'argomento principale e incoraggiando una riflessione

partecipata (turno 123). Dal turno 124 al turno 129, F1 e F2 condividono le loro emozioni alla classe ("mi sono gasata molto" ma anche "ero un po' infastidita").

Esempio 1 (5B, Gruppo 2, Fase 3)

- 
- 112 FAC **cos'è che ti ha emozionato?**
- 113 F2 ehm: quando:: rispondevano cioè no quando rispondevano (.) vederli:: contenti
- 114 FAC **vederli contenti**
- 115 F2 e che gli è piaciuto (.) ad alcuni (.) quindi mi ha fatto piacere
- 117 FAC **e voi che emozioni avete provato:: nel fare questo lavoro?**
- 118 M1 che:: quando noi dicevamo:: cosa hai trovato nei compagni ehm:: cioè
- 119 F2 noi abbiamo pensato (?)
- 120 FAC **come? (.) Non ho proprio sentito scusa**
- 121 F1 no neanche io
- 122 F2 non fa niente
- 123 FAC **chiedevo le vostre emozioni nel fare questo lavoro nell'intervistare (.) perché lei ha detto che si è emozionata (.) voi?**
- 124 F1 ah:: io? Ah:: io mi sono:: gasata molto perché comunque era un video con molti miei amici e mi ha fatto molto piacere farlo
- 125 FAC **mh mh**
- 126 F1 poi comunque:: forse ero un po' infastidita perché:: ripeto c'erano questi bambini che facevano molta confusione (.) non si capiva bene il video:: quindi (?)
- 127 FAC **sì**
- 128 F2 infatti l'audio non si sentiva molto bene perché alcuni hanno una voce [molto::
- 129 F1 [però:: mi sono anche gasata (.) mi son mi sono divertita anche molto mi sono molto divertita e:: spero:: che in futuro possa fare:: un progetto del genere anche in altre scuole:: con altre persone:: proprio per conoscere meglio gli amici (?) che mi circondano
- 

Nell'esempio 2 la facilitatrice sostiene l'approfondimento sul tema della musica in un piccolo gruppo. Attraverso quattro domande aperte posizionate circa all'inizio, a metà e alla fine della sequenza (turni 62, 64, 73 e 79), FAC porta i bambini (in modo particolare F1) a riflettere sulle scelte nel lavoro, indagando il legame tra le storie personali dei bambini e la musica. F1 (turni 63, 65, 75, 81) definisce con chiarezza le sue preferenze musicali, i momenti della giornata in cui dedica tempo all'ascolto e le emozioni che prova e F2 aggiunge che ama cantare sotto la doccia e condivide i suoi generi preferiti (turni 66, 74, 78). M1 (turni 67, 72, 76) esprime le emozioni contrastanti che la musica genera in lui ed esplicita le sue preferenze. La conversazione si conclude con l'intervento di un compagno,

sollecitato da una domanda della facilitatrice, che rivolge una domanda ai bambini del gruppo (turno 80) e la risposta di F1.

Esempio 2 (5D, Gruppo 4, Fase 3)

- 
- 62 FAC **il filo conduttore di questo lavoro è la musica (.) nella vostra vita quanto è importante?**
- 63 F1 secondo me:: è una cosa rilassante (.) anche:: anche quelle rilassanti (.) non sempre quelle di Sanremo (.) però:: sono una cosa che:: cioè è una cosa:: continua anche nella testa che:: a me personalmente mi piace tantissimo perché:: lo trovo:: anche:: una specie di (.) sfogo (.) anche il ballo eh? Però anche il canto mi piace mol- cioè proprio mi rilassa:: ehm mi piace tantissimo (.) anche le canzoni proprio mi piacciono:: i cantanti mi piace cosa cantano e:: così
- 64 FAC **in che momento della giornata la ascolti?**
- 65 F1 allora! In realtà dipende quando ho tempo (.) però io ascolterei (.) più o meno:: (.) mezzoretta al giorno (.) eh:: o anche forse un po' di più (.) però:: durante il pomeriggio sicuramente (.) o alla sera prima di andare a letto
- 66 F2 a me:: piace ascoltare la musica perché:: specialmente mi diverte e poi mi piace molto ascoltarla (.) più che cantare però:: canto specialmente sotto la doccia ((ride)) però mi piace molto ascoltarla
- 67 M1 a me invece la musica mi piace perché (.) alcune volte mi rilassa ma alcune volte mi fa (.) cioè fa un po' ribellare a me la musica
- 68 F1 ribellare?
- 69 F2 ti fa piangere?
- 70 M1 no
- 71 F2 se::
- 72 M1 alcune mi fanno piangere (.) però (.) a me mi piace anche il (?)
- 73 FAC **i vostri generi preferiti?**
- 74 F2 i miei:: mi piace specialmente la musica pop
- 75 F1 anche a me piace musica pop però anche quelli:: tipo:: rock °anche°
- 76 M1 anche a me piace quella rilassante e quella rock
- 77 M4 il rap? È rilassante? O no?
- 78 F2 sì anche il rap
- 79 FAC **volete aggiungere qualcosa su questo argomento? Avete delle domande?**
- 80 M5 qual è il genere di musica che non vi piace?
- 81 F1 allora (.) e:: magari quando:: tipo sono:: in giro magari una cosa più: rilassante (.) perché l'ascolto anche in giro (.) però:: quando sono:: da sola preferivo (.) preferisco farla un po' rock un po' pop e:: quello che proprio non (.) cioè in realtà non non è che ne vado matta però anche quello mi piace come:: come musica è la la (.) e:: quella:: piano (.) cioè nel senso tipo fanno::
-

un:: una canzone (.) però sono:: così:: ((alza e abbassa le braccia)) poi lenti non mi piacciono  
(.) cioè devono essere più veloci ((gesticola velocemente))

---

Attraverso richieste di chiarimento e incoraggiamenti, la facilitatrice ha sostenuto le narrazioni dei bambini e rafforzato la loro capacità di riflettere sulle scelte e sulle emozioni, invitandoli all'espressione personale e indirizzando il gruppo verso la condivisione e il confronto tra i punti di vista. Talvolta le azioni di facilitazione hanno promosso fluidità e autonomia comunicativa. In questi casi, la facilitatrice ha parlato poco, lasciando discutere i bambini sugli argomenti di loro interesse, mostrando fiducia e incoraggiando riflessioni finali.

Nell'esempio 3, la facilitatrice sostiene la partecipazione autonoma al dialogo. L'analisi mette in evidenza diverse azioni di facilitazione che promuovono il coinvolgimento, la riflessione e l'interazione tra i partecipanti. Dal turno 152 al turno 155, F2 e M1 presentano il loro progetto alla classe, sostenuti da un feedback minimo della facilitatrice che li invita a proseguire e a fornire ulteriori dettagli. Al turno 156, F2 espande la narrazione affermando di essere stata descritta come "festaiola" da M1 e FAC chiede ulteriori dettagli con una domanda aperta, che incoraggia F2 a spiegare meglio il processo decisionale (turno 158). Al turno 159, FAC chiede a M1 come mai considera la sua compagna una festaiola, con una domanda aperta di approfondimento. F3 (turno 160) si mostra incuriosita e appoggia la facilitatrice ("eh infatti!") e M1 (turno 161) offre una spiegazione che include osservazioni sul comportamento di F2 incoraggiando anche la partecipazione di altri membri del gruppo (turni 162-165).

#### Esempio 3 (5B, Gruppo 3, Fase 3)

---

152	F2	allora qui ci siamo presentati (.) abbiamo messo:: cioè in base al carattere (.) e ognuno ha messo il suo (.) e:: °vai inizia te° ((rivolta a M1))
153	M1	è tuo quello lì
154	F2	ah va beh (.) il mio ho messo:: permalosa ehm:: perché:: cioè va beh è un po' (?) e festaiola l'ha scelto M1
155	FAC	<b>mh?</b>
156	F2	festaiola l'ha scelto M1 ((e lo tocca))
157	FAC	<b>chi l'ha scelto?</b>
158	F2	M1 ((indica M1))
159	FAC	<b>come mai la vedi festaiola?</b>
160	F3	eh infatti!

- 161 M1 perché io non la vedo (.) cioè quando c'è da fare qualcosa magari (.) lei è:: eccitata diciamo ((ridono)) dopo io ho scelto sorridente e perfettino perché comunque (.) cioè sono anche un po' permaloso anche perché nel senso se qualcuno magari metto una cosa in un certo ordine me la sposta (non l'accetto?)
- 162 F2 M3 ha scelto giocherellone (.) M3 ha scelto giocherellone e permaloso ehm::
- 163 M1 giocherellone credo perché a lui piace scherzare (.) permaloso perché:: cioè (.) comunque non sa scherzare
- 164 F2 ((rivolta a M2)) tocca a te
- 165 M2 ehm:: io avevo messo solo storico e chiacchierone perché:: penso che qua (.) va beh insomma:: (.) si capisce!

Nell'esempio 4, le azioni minime di facilitazione mantengono l'attenzione sui processi riflessivi nell'interazione e le richieste di chiarimento consentono ai partecipanti di esplorare e approfondire in modo autonomo il loro progetto. I bambini del gruppo condividono con i compagni le modalità di lavoro e le difficoltà riscontrate durante i laboratori e la facilitatrice interviene con tre domande, che ripetono parzialmente i turni dei partecipanti, che mostrano interesse e offrono ai bambini la possibilità di decidere che cosa aggiungere o chiarire. M2 sta descrivendo alcuni aspetti operativi relativi al montaggio del video e la facilitatrice pone una domanda di chiarimento, che stimola il bambino a specificare meglio e lo invita ad espandere il suo racconto (turni 5-6). Dal turno 7 al turno 13, tutti i bambini che fanno parte del piccolo gruppo si alternano nella produzione di narrazioni che descrivono dettagliatamente i contenuti del progetto digitale, i tempi di realizzazione e le emozioni vissute. Al turno 14 la facilitatrice pone una seconda breve domanda di chiarimento, che lascia spazio alla riflessione dei bambini. Dal turno 15 al turno 18, i bambini spiegano meglio la tipologia di problemi e sfide riscontrate nell'uso del digitale, poi M1 introduce un nuovo argomento (la vita del protagonista del loro video), sostenuto da una nuova, breve domanda della facilitatrice (turno 19) che offre la possibilità di indagare ulteriormente i contenuti dell'artefatto (turno 20).

#### Esempio 4 (5A, Gruppo 3, Fase 3)

- 05 M2 ci abbiamo messo:: un po' di tempo a:: a mettere anche l'audio ((indica un compagno)) il video ((indica M1))
- 06 FAC **a mettere?**
- 07 M2 ci abbiamo messo anche un po' di tempo a fare a a
- 08 M1 tre volte

- 09 M2 e si appunto tre volte cioè abbiamo provato tre volte a mettere:: la voce di M1e dopo:: tanto ci si ci siamo riusciti (.) e:: (.) cioè:: si comunque (.) per m- (.) la v- (.) cioè lo volevamo fare divertente e::
- 10 M1 e ci è riuscito
- 11 M2 e ci è riuscito sì
- 12 M3 più o meno diciamo che abbiamo realizzato:: direi:: più o meno la vita di Shrek tipo:: che guarda la partita:: Italia England cioè e e al posto dei pop corn mangia i cattivi ((M4 bisbiglia qualcosa all'orecchio di M3)) poi:: diciamo che:: io mi son divertito a farlo (.) mi son sentito bene
- 13 M4 la par la parte secondo me più difficile è stata l'audio perché::
- 14 FAC **è stata?**
- 15 M4 l'audio (.) di M1 perché cioè la prima volta abbiam provato un un app che però non funzionava
- 16 M2 la prima volta
- 17 M4 poi la seconda avevamo trovata l'app però non riuscivamo a registrare un suono poi (.) prima non ci siamo riusciti (.) non si sentiva proprio niente niente (.) e poi: alla terza volta ci siamo riusciti però (.) cioè (.) ci siamo accorti prima che:: l'audio è stato dimezzato a metà cioè:: in due metà (.) quando è finita l'immagine l'audio:: cioè se n'è andato non ha finito però:: cioè:: è stato be- è stato bello
- 18 M1 cioè poi devo aggiungere una cosa (.) dopo che Shrek ha vissuto una vita
- 19 FAC **Shrek ha?**
- 20 M1 ha vissuto una vita (.) allora (.) il primo giorno:: (.) il primo giorno era sul divano a guardare Italia Inghilterra poi dopo ha visto che:: che l'Italia ha perso a tavolino (.) quindi ha mangiato un gatto e ha deciso il giorno dopo di andare all'Inter così il mo- il modo dopo di andare nella nazionale e farla vincere (.) mangiandoli tutti (.) fine!

---

L'esempio 5 evidenzia come una sola azione di facilitazione, possa dare il via a una serie di azioni intrecciate da parte dei bambini. Al turno 82 la facilitatrice pone due domande aperte, la prima per disporsi alla richiesta ("posso chiedere una cosa su Harry Potter?") e la seconda per approfondire gli interessi dei partecipanti e le ragioni delle loro scelte ("Come mai vi piace?"). Questa innesca una serie di risposte da parte dei bambini, stimolando un dibattito ricco di contributi personali. M1 e M2 si concentrano sull'elemento magico della saga di *Harry Potter* (turni 83-85). Al turno 86, F3 sottolinea l'elemento fantasy e avventuroso e la capacità che ha il film, di permettere a chi lo guarda di "entrare in un altro mondo" diverso dal reale. M1 e F1 esprimono accordo (turni 87-88). Dal turno 89 al turno 92, M1, pur restando nell'ambito dei film che parlano di mondi fantastici, introduce *Avatar*, sostenuto da F1, narrando dell'amicizia e della fantascienza in *Avatar*. F1, F3, e F2

arricchiscono la produzione della narrazione, con dettagli relativi ai luoghi e ai protagonisti, costruendo una descrizione collettiva del film (turni 93-96).

Esempio 5 (5C, Gruppo 3, Fase 3)

---

82	FAC	<b>posso chiedere una cosa su Harry Potter? Come mai vi piace?</b>
83	M1	soprattutto perché
84	M2	parla di magia
85	M1	è un film di magia
86	F3	a me piace perché:: a me piacciono i film fantasy e comunque perché cioè:: è pieno di avventure e ehm e cioè ti fa entrare in un altro mondo (.) diverso da questo
87	M1	anch'io come F3
88	F1	sono d'accordo con F3
89	M1	e:: e:: soprattutto e:: anche l'amicizia dei personaggi (.) il secondo film Avatar è un film di fantascienza
90	F1	sì molto bello
91	M1	parla degli umani che:: sbarcano su un pianeta alieno e cercano di invadere la una popolazione aliena (.) con (.) trasferendo la loro mente dentro quella degli alieni (.) diventando degli Avatar
92	F1	sì
93	F3	e:: volevo aggiungere che la terra in cui vivono si chiama Pandora ehm:: e infatti loro:: sono alti circa due metri
94	F1	sì sono molto alti
95	F2	e hanno una lunga coda
96	F1	molto lunga

---

Gli ultimi esempi hanno evidenziato l'incremento dell'autorità epistemica da parte dei bambini. Qui la facilitatrice, dopo rari contributi, si fa da parte per lasciare spazio ai bambini. Nell'esempio 3, le azioni di facilitazione includono l'incoraggiamento alla riflessione, la richiesta di chiarimento e la promozione dell'autonomia, attraverso domande aperte e interventi minimi che consentono ai bambini di approfondire le loro opinioni e di confrontare le loro idee con quelle degli altri, co-costruendo significati con i compagni. Nella seconda parte dell'interazione la facilitatrice lascia che i bambini discutano tra loro, favorendo in questo modo l'agency e le iniziative dei bambini. L'esempio 4 evidenzia l'uso di brevi domande con una ripetizione parziale dei turni dei bambini, per sostenere la partecipazione e l'approfondimento delle narrazioni e favorire l'espressione autonoma dei partecipanti. La facilitatrice non dà suggerimenti né orienta la conversazione, ma si preoccupa di far emergere le riflessioni dei bambini e di incoraggiare la loro partecipazione. Nell'ultimo esempio,

l'azione di facilitazione iniziale incoraggia la partecipazione dei bambini, e le loro risposte variano nei contenuti e nei punti di vista, favorendo la co-costruzione e l'espansione della narrazione.

### 3. Il coordinamento autonomo tra i bambini

In questa sezione del capitolo, vengono evidenziate le interazioni nelle quali i partecipanti hanno manifestato la loro agency attraverso il coordinamento autonomo nella produzione delle narrazioni. In queste interazioni la facilitatrice ha lasciato spazio ai bambini, cedendo loro autorità epistemica e sospendendo le azioni di facilitazione, affinché potessero guidare autonomamente le comunicazioni. L'esempio 6 mostra le azioni più ricorrenti in un'interazione dove la comunicazione è interamente coordinata dai bambini. I partecipanti a un piccolo gruppo stanno condividendo con i compagni di classe il loro artefatto digitale e M4 pone loro due domande che sostengono l'approfondimento della narrazione e di come sia nata l'idea del nome assegnato al gruppo, "pollicini in su" (turno 25). M2 risponde affermando che i partecipanti all'attività hanno deciso insieme di usare il gesto dei pollicini in su per segnalare le "papere" e F1 aggiunge ulteriori dettagli, spiegando come il gesto fosse anche collegato a una battuta nel gruppo su "Pollicino", il piccolo protagonista di una fiaba (turni 26-27). M2 (turni 28,30) chiarisce che la storia dei "pollicini in su" è evoluta nel tempo e che è anche in parte legata a un episodio accaduto in passato durante una lezione di matematica, un ricordo collettivo di cui i partecipanti ridono insieme. Dal turno 31 al turno 38, i bambini, sollecitati da una domanda di M4, riflettono sulle sfide che hanno affrontato nel coordinarsi. F2 e F1 che dichiarano di essersi trovate molto bene a lavorare insieme (turni 32-33) e M2 e F2 invece riconoscono una certa discordia iniziale (turni 34-35). Dal turno 36 al turno 39, M3 ammette di aver voluto "controllare" tutto, e F2 e F1 si trovano d'accordo con questa affermazione, ma il bambino giustifica le proprie azioni condividendone le ragioni ("perché ogni volta F1 voleva fare una cosa e non ci riusciva e io già sapevo come fare (.) però F1 diceva 'no::: ci penso io!') e conclude dicendo che alla fine, è stato M2 a "fare tutto".

Esempio 6 (5A, Gruppo 5, Fase 3)

---

25	M4	<b>volevo dire due cose (.) una ehm:: come avete lavorato in gruppo visto che eravate anche (.) <u>tanti</u> e se vi siete subito (.) messi d'accordo (.) e poi la seconda (.) la seconda perché i pollicini in su</b>
26	M2	allora (.) perché in pratica (.) ehm <b>quando ci sarebbero dovute essere le papere dovevamo mettere i pollici in su</b> e quindi avevamo [scelto:::
27	F1	[no poi anche perché quando siamo andati a sederci:: sull'altra sala (.) <b>c'erano tutte:: diciamo le sedie basse (.) allora c'era</b>

- venuta tipo l'idea (.) sai pollicino?** Eh:: il bambino (.) e allora abbiamo detto 'sei Pollicino!' e allora tutti abbiamo detto 'tutti 'i pollicini in su!'
- 28 M2 che poi questa storia è partita:: [questa storia è partita
- 29 M3 [dopo
- 30 M2 **tipo due anni fa cioè perché:: in pratica eravamo a far matematica di la eh:: che eravamo in tre o quattro eh:: io ero su una sedia bassa e F1 mi ha detto che ero Pollicino** ((i bambini ridono))
- 31 M4 **poi avete lavorato bene in gruppo voi?**
- 32 F2 **sì molto!**
- 33 F1 **sì::: [inizialmente**
- 34 M2 **[non eravamo molto [d'accordo**
- 35 F2 **[all'inizio non eravamo molto d'accordo**
- 36 M3 all'inizio (.) io volevo sempre (.) tutto
- 37 F2 tutto!
- 38 F1 si ogni volta che sceglievamo degli [sfondi
- 39 M3 [perché ogni volta F1 voleva fare una cosa e non ci riusciva e io già sapevo come fare (.) però F1 diceva 'no::: ci penso io!' ((ridono)) 'no:::' e **dopo è::: è arrivato M2 ce:: ha fatto tutto!**
- 

Nell'esempio 7 M2 coinvolge due compagni (M4 e F8) chiedendo il loro parere sul progetto perché, come sostengono anche F5 e F1, non "hanno parlato ancora" (turni 95-101). Dal turno 103 al 106, F8 sostiene di essere soddisfatta anche se durante il lavoro c'era molta confusione e M4 si trova d'accordo sul risultato positivo dell'attività. F1 (turno 105) aggiunge dettagli ("e infatti noi chiedevamo il silenzio ma loro come se non (?) oh è vero però! C'erano dei bambini che facevano avanti e indietro dalla porta"). Dal turno 107 al 109 i bambini si soffermano sulla componente emotiva che ha caratterizzato il loro lavoro.

Esempio 7 (5B, Gruppo 2, Fase 3)

- 
- 95 M2 **vorrei saper che cosa ne pensano del video M4 e F8**
- 96 F1 anche F2 non c'era
- 97 F5 è solo che non hanno parlato ancora
- 98 M1 F8 c'era c'era!
- 99 F1 s::: °non hanno parlato°
- 100 M1 ah sì giusto
- 101 F1 ((rivolta a F8)) **vai**
- 102 M4 ((rivolta a F8)) °vai vai°

- 103 F8 **no che è venuto abbastanza bene anche se::: c'era un po' di casino**
- 104 M1 perché facevano un po' un avanti e indietro dalla porta
- 105 F1 **e infatti noi chiedevamo il silenzio ma loro come se non (?) oh è vero però! C'erano dei bambini che facevano avanti e indietro dalla porta ((bisbigliano tra di loro))**
- 106 M4 **beh invece (?) è venuto bene**
- 107 F1 **sei emozionato te?**
- 108 M4 **no (?) ((ridono))**
- 109 F1 lei si è emozionata però ((indica F2)) l'ha detto! ((abbraccia la sua compagna))
- 

L'esempio 8 è caratterizzato dalla riflessione sulle attività progettuali svolte nel piccolo gruppo: i compagni di classe chiedono spiegazioni e approfondimenti e i bambini, oltre a rispondere, li invitano a prendere la parola. Al turno 16, F5 chiede spiegazioni sugli argomenti della ricerca e F4 risponde che la scelta è relativa alle loro preferenze personali ma comuni a tutti, e questo ha consentito di creare un progetto condiviso. M4 chiede un altro approfondimento e ciascun bambino collega la scelta del proprio animale a caratteristiche che ritiene affini a sé (turni 18-25). Al turno 26, F4 sottolinea che molti degli animali considerati rappresentano i membri del gruppo. F6 introduce una riflessione sugli aspetti emotivi e relazionali relativi al lavoro di gruppo e F1 e F4 descrivono difficoltà e negoziazioni (turno 29-32). F7 (turno 34) commenta in modo positivo sul progetto realizzato, poi pone una domanda sulle ragioni della scelta del tema 'animali'. F1 e M1 (turni 37 -38) esprimono soddisfazione per il lavoro svolto e appaiono sicuri del valore del proprio progetto. L'interazione mostra il coordinamento autonomo delle azioni comunicative, che far emergere i motivi delle scelte tematiche, le modalità di gestione delle difficoltà tecniche e le negoziazioni all'interno del gruppo.

Esempio 8 (5C, Gruppo 2, Fase 3)

- 
- 16 **F5 Ma perché avete scelto questi argomenti?**
- 17 F4 cioè questo argomenti ci legano tra noi perché:: cioè ci accomunano (.) perché:: a tutti noi piace diciamo (.) piace gli animali (.) piace praticare sport
- 18 F1 M4?
- 19 **M4 visto che avete fatto anche e:: gli animali (.) qual è il vostro animale preferito?**
- 20 F3 allora il mio animale preferito ehm: nelle foto è il dalmata (.) perché è una razza che mi piace molto e anche il cartone della carica dei 101
- 21 F4 me piace molto il golden retriever (.) che è una razza di cane (.) perché:: cioè (.) è un cane molto forte

- 22 F1 ehm invece io ho scelto il coala (.) perché cioè mi piace perché (.) soprattutto i cuccioli perché:: stanno sempre con i propri genitori:: e comunque sono (.) sempre molto affettuosi (.) anche se comunque non l'ho mai visto uno (.) però vorrei vederlo (.) perché è molto bello (?)
- 23 M1 io ho scelto il capibara perché è diver- è divertente e carino
- 24 M2 ehm:: io ho scelto il leone perché è un animale che rappresenta la forza e:: diciamo la potenza
- 25 F2 io ho scelto il panda e il fenicottero (.) il fenicottero perché è un animale con stile e leggerezza:: e:: elegante (.) e invece il panda:: ehm:: cioè (.) si diverte e a volte è pigro quindi dorme (.) e:: poi è molto bello °come animale°
- 26 F4 cioè quindi molti di questi animali ci rappresentano molto (.) è per questo che li abbiamo scelti
- 27 F2 e:: F6?
- 28 F6 com'è stato lavorare in gruppo tra di voi?**
- 29 F1 a::l'inizio un po':: complicato (.) perché c'erano de delle persone che:: ridevano [cioè scherzavano
- 30 F4 [non seguivano molto
- 31 F1 sì e anche perché un po' non sapevamo come usare (.) i:: le app perché (.) almeno una parte non li conoscevamo quindi non sapevamo bene come utilizzarli (.) però:: poi (.) al cioè (.) concentrandoci sul lavoro (.) [ci siamo riusciti
- 32 F4 [ce la siamo cavata
- 33 M1 F7?
- 34 F7 cioè io devo dire che siete stati veramente bravi perché:: cioè col poco tempo a disposizione avete fatto un gran lavoro:: e:: anche e:: cioè con tutti ques::ti (.) spo::rt hobby e animali preferiti (.) cioè perché li avete scelti?**
- 35 F2 perché::: all'incirca ci rappresentano e poi:: tipo:: qualcuno è più bravo a calcio qualcuno è più bravo in atletica qualcuno è più bravo a tennis (.) e qualcuno:: vorrebbe cioè non non (.) qualcuno (.) ha:: un:: in famiglia c'ha una persona che è allergica però:: quella persona ((guarda F3)) forse ama quell'animale ((F3 le sorride)) solo che:: una persona della sua famiglia è allergica (.) quindi abbiamo voluto esprimere quello che proviamo noi per gli animali:: anche se non li possiamo avere
- 36 F5 se aveste avuto più tempo cosa avreste fatto?**
- 37 M1 no non avremmo fatto niente di più perché (.) questo lavoro è stato molto:: mh:: bello e semplice da fare
- 38 F1 cioè è vero che abbiamo avuto:: dei problemi con le app e poco tempo (.) però:: all'inizio si eravamo un po' traballanti però quando poi abbiamo capito come funzionava ci siamo messi (.) cioè concentrati e ce l'abbiamo fatta quindi (.) penso che:: sia venuto abbastanza bene e:: non dovremmo aggiungere niente

Nell'esempio 9 M1 invita i compagni a fare domande sul progetto. Da una domanda di M6 (turno 103) e dalle foto mostrate, prende avvio un intreccio di narrazioni legate dal filo comune delle emozioni, che i bambini gestiscono in completa autonomia. M1 dapprima condivide le sue emozioni elicitate da una foto di Maradona e di Insigne (turni 104,106,108), poi espande la narrazione raccontando una storia personale (turno 110) facilitato da M6 (turni 107, 109, 111). M2 esprime dubbi in merito alle fotografie da utilizzare nel progetto, sottolineando che alcuni bambini ne hanno scelte molte e altri poche. A questa interazione prendono parte anche M3 e M5 condividendo punti di vista e riflessioni su questo argomento (turni 112-117).

Esempio 9 (5A, Gruppo 2, Fase 3)

- 
- 103 M6 che emozioni avete messo?
- 104 M1 **io ho messo tipo non so quando hai visto (.) la::: quella di Maradona e di Insigne**
- 105 M2 io dubbioso
- 106 M1 **quella mi ricordava una emozione di tanti anni fa (.) del Napoli quando c'erano ancora questi:: campioni (.)** per dire tipo Maradona che è stato un ca- uno uno tra i campioni del mondo
- 107 M6 sì
- 108 M1 **cioè mi ricordava anche un po' quello la mia emozione** di:: cioè io anche se non l'ho conosciuto (.) è sempre un'emozione vederlo (.) per me
- 109 M6 ma:: [dopo::
- 110 M1 [poi ho scelto anche il leone perché:: è:: uno è il mio sce- è il mio se- segno zodiacale ma:: anche perché:: mi ricorda:: (.) mio mio **mi ricorda anche un po' mio nonno perché:: cioè qua- quando cioè faceva di tutto per me (.)** cioè:: quando avevo fame mi dava da mangiare mi faceva bere mi faceva giocare quando volevo eh:: cioè pure quella era una emozione:: che:: volevo mettere
- 111 M6 poi anche se [(?) di M1
- 112 M2 [io avuto una::: **io ho avuto come dire l'emozione un po' dubbiosa per le foto anche che:: non riuscivamo:: a capire quale foto mettere perché lui ((indica M3)) voleva mettere due (.) cioè tantissime foto e anche lui ((indica M1)) invece lui ((indica M5)) ne ha messe quattro quindi poche (.)** anch'io (.) ne abbiamo messe poche ma tutti gli altri: ne volevan mettere così tante
- 113 M3 io cinque!
- 114 M2 eravamo tutti dubbiosi
- 115 M5 [per::
- 116 M2 [tutti dubbiosi!

117 M5 io ave io av- io ho messo così poche foto perché è:: primo non ricordavo dove abitava:: e:: i miei nonni perché forse c'era un posto dove c'era (.) perché l'avevo trovato subito e:: una volta e:: stava e:: stavo navigando e:: avevo messo la via di:: dei miei nonni la città dei miei nonni e:: l'ho tro l'ho trovata ma:: adesso non mi è andata in mente e:: (.) e secondo perché cioè **primo non (.) non trovavo le foto giuste perché:: non ho mai non avevo mai visto e::: tipo quella città non l'avevo mai vista allora ho messo quella perché avevo scritto città Marocco e allora ho messo quella**

---

Gli esempi riportati in questa sezione mostrano la capacità dei bambini di gestire la comunicazione tra pari senza l'intervento della facilitatrice, la quale ha sospeso le azioni di facilitazione, lasciando che i bambini si coordinassero in autonomia. Nell'esempio 6 l'autonomia emerge non solo nelle decisioni tecniche, ma anche nella gestione delle dinamiche interpersonali e i bambini mostrano la capacità di mediare tra le diverse opinioni e di trovare soluzioni comuni.

L'esempio 7 evidenzia un'interazione nella quale un bambino (M2) coinvolge due compagni che non hanno mai parlato, favorendo il dialogo equo all'interno del gruppo e avviando una comunicazione autonoma tra i partecipanti. L'esempio 8 è caratterizzato dalla facilitazione alternata tra più bambini che, attraverso le loro domande, indagano le modalità di lavoro nel gruppo, le emozioni dei partecipanti e le loro dinamiche relazionali. L'ultimo esempio, infine, si caratterizza per un intreccio autonomo di narrazioni sulle emozioni relative al progetto e che coinvolgono tutti i bambini.

#### **4. Narrazione dei conflitti e delle negoziazioni**

Un aspetto particolarmente interessante riguarda le riflessioni dei bambini riguardanti le situazioni conflittuali o competitive che si sono verificate nella fase di progettazione dell'artefatto. I bambini durante la condivisione delle presentazioni digitali con i compagni di classe e le insegnanti, invitati a riflettere sulle difficoltà incontrate sia nella progettazione che nella realizzazione dei loro prodotti digitali, non hanno raccontato le situazioni di tensione che si sono create durante le attività in piccolo gruppo. I frequenti, seppure brevi, conflitti sono stati menzionati in minima parte e i bambini hanno raccontato prevalentemente le loro scelte condivise e gli accordi presi.

L'esempio 6 mostra la narrazione di un piccolo gruppo nel quale le attività di creazione dell'artefatto digitale non sono state semplici e dove i bambini hanno incontrato molte difficoltà di tipo sia relazionale sia operativo. I bambini si sono suddivisi in due sottogruppi, quello dei maschi e quello delle femmine, e il loro mancato accordo ha rallentato lo svolgimento del lavoro. Sebbene i bambini evidenzino le difficoltà riscontrate durante le fasi laboratoriali del progetto e l'insoddisfazione per il mancato raggiungimento degli obiettivi prefissati, fatta eccezione per i turni dal 25 al 29 nei quali raccontano le loro incomprensioni, non fanno altro riferimento ai conflitti avvenuti tra di loro. I turni

dal 30 fino al 41 evidenziano l'atteggiamento prevalente dei bambini che si alternano nell'elogio della loro progettazione e mettono in luce i vantaggi della divisione in sottogruppi.

Esempio 10 (5A, Gruppo 4, Fase 3)

---

25	M2	[...] volevo dire anche che come ha detto anche M1 che ci sono state delle discuss -discussioni [(?)
26	M1	[ci siamo anche divisi
27	M2	noi ci siamo divisi perché:: l'ultima parte è la nostra (.) mia e di M1(.) l'altra è la [loro e però::
28	FAC	[ah vi siete divisi::: in due gruppi
29	M1	sì perché [non eravamo d'accordo
30	M2	<b>[poi alla fine ci è piaciuto penso che ci sia piaciuto comunque il video</b>
31	M1	sì
32	M2	e subito come avevo detto:: ci sono (?) un altro programma SketchUp però che:: (.) ce l'aveva un altro gruppo e:: e quindi però <b>comunque è venuto un bel lavoro</b>
33	M1	°ma ce l'aveva un altro gruppo?°
34	M2	°sì°
35	FAC	ma vi siete divisi quindi eravate voi due ((rivolta a M1 e M2)) e loro tre ((F1 F2 e F3 annuiscono separandosi fisicamente)) e:: come è stato diviso il lavoro? [cioè cosa::
36	M1	[sì:: poi cioè
37	M2	la prima parte loro
38	FAC	la prima parte intendi l'immagine quella con tutti effetti speciali?
39	M2	sì
40	FAC	fuochi d'artificio quella?
41	M1	<b>sì:: perché:: poi noi abbia- poi alla fine ci siamo uniti con i nostri (.) cioè abbiamo unito le due parti però comunque non abbiamo ottenuto gli effetti desider- desiderati</b>

---

Una parte cospicua delle narrazioni riguarda le negoziazioni che hanno consentito loro di evitare o superare le situazioni di tensione. Nell'esempio 11, i bambini mostrano competenze e consapevolezza riguardanti le emozioni vissute e le strategie adottate per superare i disaccordi. Dai turni 152 e 155 M1 e F1 spiegano che, dopo i battibecchi, i bambini hanno cercato di ascoltarsi reciprocamente e di escludere le idee che non venivano apprezzate da tutti. F2 (turno 156) sottolinea che all'interno del gruppo si cercava sempre l'idea migliore, mostrando il criterio di scelta condiviso nelle negoziazioni. F1 (turno 157) descrive una strategia adottata per risolvere i disaccordi: l'estrazione, tramite bigliettini, proposta quando non si riusciva a trovare una soluzione condivisa. Questa modalità di

risoluzione di una divergenza di idee tra bambini viene confermata con orgoglio anche da M1 (turno 158). Dopo aver descritto il metodo del sorteggio, i membri del gruppo sembrano concordare che alla fine, nonostante le piccole incomprensioni iniziali, la scelta della canzone sia stata condivisa da tutti evidenziando le loro capacità di giungere a una soluzione comune (turni 159-160). Al turno 161, la facilitatrice chiede se ci sono state difficoltà nella scelta delle domande da fare durante l'intervista ai compagni. La risposta di F1 è interessante, poiché sottolinea che su questo aspetto non ci sono stati problemi: tutti erano "lucidi" e "d'accordo" (turni 162-163) e anche M1 sostiene questo punto di vista. I turni da 164 a 167 evidenziano che i bambini sono in grado di riflettere sui diversi momenti della negoziazione e la sequenza si chiude con F2 che afferma "però comunque alla alla fine ce l'abbiamo fatta!"

Esempio 11 (5B, Gruppo 2, Fase 3)

---

152	M1	[...] dopo i battibecchi abbiamo:: provato a:: abbiamo provato [a:::
153	F1	[ad ascoltarci
154	M1	<b>ad ascoltarci (.) le idee che non:: che non ci piacevano le escludevamo</b>
155	F1	[però
156	F2	[qual era l'idea migliore
157	F1	<b>però se non funzionava quella facevamo:: i bigliettini la prendevamo e quella che usciva usciva di canzone ((con e mani fa il gesto del sorteggiare))</b>
158	M1	<b>è vero!</b>
159	F2	però la canzone cioè::
160	F1	però alla fine ci è piaciuta a tutti la canzone e quindi non abbiamo provato (?)
161	FAC	ma avete trovato difficoltà ad esempio ad accordarvi sulle domande da fare?
162	F1	no:: <b>sulle domande eravamo:: tutti:: lucidi cioè tutti:: molto:::</b>
163	M1	<b>d'accordo</b>
164	F1	<b>d'accordo (.)</b> ecco (.) forse sulla canzone ecco quello (.) sulla canzone c'era chi voleva una cosa chi voleva [un'altra::
165	F2	[anche cioè anche anche sul nome del gruppo
166	F1	anche sul nome del gruppo abbiamo un po' [battibeccato
167	F2	[ <b>però comunque alla alla fine ce l'abbiamo fatta!</b>

---

Nell'esempio 12, i bambini riflettono con i compagni di classe sulle negoziazioni durante le attività in piccolo gruppo, con particolare attenzione alla gestione di conflitti. L'interazione prende avvio da una domanda della facilitatrice (turno 216) che chiede ai bambini se ci sono state difficoltà nella

realizzazione del progetto. F2 conferma e la facilitatrice pone un'altra domanda relativa alle negoziazioni attivate dai bambini nelle interazioni che M1 descrive come ricerca di strategie e compromessi, attraverso il confronto di idee condivise (turni 218-219).

La facilitatrice indaga le emozioni legate al processo di mediazione (“è stato doloroso mediare... qualcuno si è sentito sacrificato...?”) e chiede ai bambini di riflettere non solo sugli accordi pratici, ma anche sulle implicazioni emotive della negoziazione (turno 220). La risposta di M1 (“non tanto... alla fine abbiamo trovato la via di mezzo”) suggerisce che, pur non essendo completamente soddisfatti, i bambini riconoscono il valore della negoziazione per un accordo collettivo e scelte inclusive (turni 221).

#### Esempio 12 (5B, Gruppo 4, Fase 3)

---

216	FAC	quindi la difficoltà era trovare un accordo (.) avevate idee diverse?
217	F2	eh all'inizio sì
218	FAC	<b>come avete fatto a mediare?</b>
219	M1	a mediare diciamo che:: abbiamo:: cercato di:: metterci d'accordo su qualcosa che tutti potrebbero:: cioè abbiamo preempio messo le cose insieme
220	FAC	quindi è stato doloroso mediare (.) qualcuno si è sentito sacrificato molto oppure vi siete sentiti soddisfatti [alla fine
221	M1	[non tanto (.) alla fine abbiamo trovato:: la via:: di mezzo::

---

Nell'esempio 13, i bambini riflettono sulle negoziazioni riguardanti la scelta della canzone per il loro progetto, evidenziando il processo decisionale collettivo e le difficoltà legate al compromesso. F3 esprime chiaramente il proprio disaccordo riguardo alla scelta della canzone, spiegando che non era convinta della decisione iniziale; dicendo che anche F2 condivideva questo sentimento, ma alla fine entrambe hanno accettato la scelta perché la maggioranza del gruppo era favorevole, sottintendendo la considerazione che in un contesto di gruppo, le opinioni personali a volte vengono subordinate alla volontà della maggioranza, anche se ciò non è sempre gradito da tutti (turno 133). M2 interviene dichiarando, in accordo con la compagna, che la canzone non piaceva a tutti, ma la decisione si è basata sul numero di persone che apprezzavano quella specifica canzone, la maggioranza.

#### Esempio 13 (5A, Gruppo 4, Fase 3)

---

133	F3	allora cioè praticamente (.) io:: sulla canzone non ero molto d'accordo all'inizio per fin (?) alcuni compagni che erano con loro hanno detto che alcune volte c'erano problemi anche perché io cioè non volevo mettere quella canzone però ormai l'abbiamo messa perché visto che
-----	----	--

---

---

non:: mh:: cioè **anche:: tipo:: a F2 tipo non piaceva però ha dovuto metterla lo stesso perché a F1 a M2 e M1 piaceva però::**

134 M1 no

135 M2 **no (.) cioè non eravamo tutti d'accordo (.) F1 un po' gli piaceva (.) un po' un pochino (.) e a F2 non gli piaceva tanto però:: visto che non sapevamo quale scegliere abbiamo scelto questa perchè eravamo più persone che gli piaceva.**

---

Le risposte dei bambini dimostrano la comprensione delle strategie adottate per superare i disaccordi, come l'ascolto reciproco, l'esclusione di idee non condivise e l'uso di metodi democratici (come l'estrazione dei bigliettini o le scelte di maggioranza). Le azioni di facilitazione, in alcuni di questi esempi, hanno rivestito un ruolo importante nell'innescare la riflessività, stimolando i membri del gruppo a confrontarsi in modo collaborativo.

## 5. I problemi nella facilitazione

Anche in questa ultima fase della ricerca si sono verificati alcuni problemi nella facilitazione, dovuti prevalentemente all'uso di domande prolungate e “a raffica” da parte della facilitatrice.

Sebbene solitamente le domande favoriscano l'incremento di partecipazione, in questo caso il fallimento della promozione di agency nei bambini deriva da una serie di domande che hanno connotazioni diverse e che frammentano le narrazioni, segnalando eccessiva autorità epistemica da parte della facilitatrice.

Nell'esempio 14, al turno 2 la facilitatrice chiede ai bambini un riscontro sull'esperienza laboratoriale. Ai turni successivi (turni 3, 4) F1 e M1 rispondono sinteticamente. Al turno 5, dopo un lungo silenzio, la facilitatrice, ripete il turno precedente e pone una nuova domanda per incoraggiare i bambini alla partecipazione. Dal turno 6 al turno 8, F1 risponde con un feedback minimo, la facilitatrice la sollecita ad espandere e la bambina descrive la sua esperienza nel gruppo in modo esitante (lunghe pause tra una frase e l'altra, poi scuote la testa). La facilitatrice pone una nuova domanda aperta e F1 risponde (turni 9-10). FAC, con due domande chiuse (turni 11, 13) chiede approfondimenti. Questo genere di domande incoraggiano i bambini a chiarire i contributi delle loro narrazioni, ma da sole o se utilizzate troppo frequentemente, le domande chiuse non favoriscono lo svolgimento delle narrazioni più complesse (Baraldi, 2022; Farini, 2021). Inoltre, il rischio nell'uso eccessivo delle domande chiuse è quello di aumentare l'autorità epistemica di chi facilita “perché pone gli studenti di fronte ad una alternativa che riduce le loro possibilità di espansione della risposta” (Baraldi, 2014a). La facilitatrice, con una domanda chiusa al turno 11, chiede un approfondimento e la bambina scuotendo la testa conferma che nel lavoro di gruppo lei ed i suoi compagni non riuscivano a mettersi d'accordo (turno 12). La facilitatrice allora, commenta i turni precedenti e F1 conferma (turni 13-

14), poi chiede, con una domanda aperta, come è stato risolto il conflitto e F1 risponde sinteticamente (turni 15-16). Si evidenzia, in questo caso, un eccesso di facilitazione che non riesce a dare spazio alla narrazione della bambina, che risulta poco fluida e povera di contenuti.

Esempio 14 (4A, Gruppo 1, Fase 3)

- 
- 02 Fac **com'è stata per voi questa esperienza?**
- 03 F1 bella
- 04 M1 molto bella (0.6)
- 05 Fac **bella molto (.) chi ha parlato? Scusate (.) F1? Tu?**
- 06 F1 mhm mhm
- 07 Fac **eh:: prova a dire di più (.)** come è stato tutto dal piccolo gruppo (.) la sce::lta [dei contenuti
- 08 F1 [la scelta è stata  
un pochino difficile (0.2) ehm:: (0.3) però:: dunque ci siam trovati bene nel gruppo (0.3) siamo::  
riusciti ad andar a lavorare molto bene ehm:: (scuote la testa) (0.4)
- 09 Fac **quali sono state le difficoltà principali?**
- 10 F1 le difficoltà principali erano che:: (.) volevamo fare tutto qualcos'altro mentre doveva fare  
qualcuno qualcosa che serviva (.) cioè::
- 11 Fac **cioè non vi mettevate d'accordo?**
- 12 F1 ((scuote la testa)) non ci mettevamo d'accordo
- 13 Fac **perché ognuno di voi aveva un'idea forte da portare avanti e quindi mancava::**
- 14 F1 sì
- 15 Fac **e poi come avete fatto a saltarci fuori?**
- 16 F1 ehm:: abbiamo:: ragionato su::: su cosa dovevamo fare
- 

In sintesi, alcune azioni di facilitazione volte al raggiungimento degli obiettivi della ricerca hanno creato difficoltà durante la terza fase e hanno reso la comunicazione più controllata e poco fluida. Nel complesso degli interventi queste azioni non sono risultate dominanti, ma i tentativi di controllo, attraverso i quali la facilitatrice ha rafforzato la propria autorità epistemica, hanno ridotto il potenziale partecipativo dei bambini, avvicinando il suo intervento di facilitazione alle modalità dell'insegnamento. Questo ha limitato la possibilità di esplorare percorsi alternativi e diversi nella comunicazione e ha reso difficoltoso ripristinare la facilitazione.

## 6. Conclusioni

Le interazioni analizzate in questo capitolo hanno messo in luce la produzione delle narrazioni dei bambini, evidenziando come le azioni di facilitazione presenti nell'ultima fase della ricerca si sono caratterizzate per alcuni aspetti nuovi rispetto alla prima fase.

Anche qui non sono mancati i problemi nella facilitazione, che si sono manifestati principalmente attraverso domande a raffica da parte della facilitatrice; ma complessivamente queste difficoltà non sono risultate dominanti nell'insieme degli interventi di facilitazione.

Se, inizialmente, la facilitatrice ha utilizzato strategie che favorissero la produzione delle narrazioni con azioni più frequenti, nelle interazioni successive è accaduto che i compagni dal banco abbiano facilitato loro stessi la produzione di narrazioni con domande e incoraggiamenti. In questo secondo caso, la facilitatrice, sospendendo le azioni di facilitazione, si è fatta da parte per lasciare autorità epistemica ai bambini.

Dall'analisi delle interazioni è possibile osservare che le azioni di facilitazione scelte e adottate precedentemente dalla facilitatrice hanno promosso il coinvolgimento equo dei bambini e favorito la manifestazione della loro agency, cosicché la partecipazione successiva ha richiesto poca o nessuna stimolazione e i bambini hanno saputo coordinare i loro interventi in autonomia.

I bambini hanno avuto la possibilità di indagare e approfondire le ragioni del loro lavoro e di confrontarsi con i diversi punti di vista dei loro compagni, promuovendo la produzione di conoscenza e manifestando agency.

## Capitolo 10

### Conclusioni

Lo studio presentato in questa ricerca ha affrontato il tema della partecipazione dei bambini e della promozione della loro agency attraverso uno sguardo teorico complesso e un insieme di strumenti di ricerca sul campo. L'obiettivo è stato quello di produrre sia un quadro interpretativo, sia alcune strategie efficaci per sostenere l'agency dei bambini e delle bambine nelle classi scolastiche, favorendo le loro narrazioni personali attraverso l'uso creativo delle nuove tecnologie. Questo capitolo finale riassume la complessità e la ricchezza dei risultati ottenuti e lo scenario ricavato dai dati, in relazione alle scelte teoriche e di metodo, tracciando la strada verso nuove indagini e buone pratiche di ricerca.

#### **1. La complessità del quadro teorico**

A conferma di quanto evidenziato dallo studio della letteratura esistente a livello nazionale e internazionale, in questo lavoro di ricerca sul campo è stato consolidato un percorso che ha indagato interventi innovativi e sperimentali per valutare l'impatto della metodologia di facilitazione sulle manifestazioni di agency dei bambini nel contesto scolastico.

Lo studio poggia le sue basi sul concetto di agency come forma specifica di partecipazione basata sulle capacità dei bambini di agire in modo autonomo e di produrre conoscenza; pertanto, l'analisi degli incontri basati sulla facilitazione rappresenta il cuore della ricerca che è stata presentata, mostrando come questo particolare sistema di comunicazione sia efficace nel creare le condizioni nelle quali i bambini possono manifestare la loro agency.

Obiettivo generale della tesi è stato quello di analizzare, all'interno delle classi scolastiche, il rapporto tra ricerca, facilitazione e coinvolgimento della dimensione digitale, verificando le condizioni che hanno facilitato la produzione di agency e quelle che l'hanno ostacolata.

Questo lavoro di ricerca ha permesso di identificare alcune strategie, attività, percorsi, strumenti per facilitare e incrementare le manifestazioni di agency approfondendo, in particolar modo, i processi comunicativi che si sviluppano nelle interazioni tra pari, un aspetto innovativo che mostra come le azioni dei bambini, che non sono state incoraggiate né sostenute dalla facilitatrice, abbiano manifestato autorità epistemica, attraverso la scelta di modi di narrare esperienze e punti di vista personali utilizzando media digitali.

## 2. I risultati della ricerca

Il progetto ha coinvolto 135 bambini di età compresa tra i 9 e gli 11 anni, frequentanti le classi quarte e quinte di una Scuola Primaria in provincia di Reggio Emilia, introducendo un'esperienza di promozione dell'uso dei media digitali come strumenti per comunicare, dando la possibilità di progettare e realizzare narrazioni attraverso laboratori in cui i bambini hanno potuto sperimentare un uso creativo degli strumenti digitali. Questa ricerca si è avvalsa dell'utilizzo degli strumenti visuali sia nelle fasi di produzione e raccolta dei dati, sia per consentire ai bambini di costruire i significati delle loro storie personali.

La video registrazione e la trascrizione delle interazioni in classe, hanno fatto emergere aspetti peculiari che con altri strumenti non sarebbe stato possibile cogliere ed analizzare, consentendo di approfondire fenomeni raramente indagati. Dal canto loro i bambini, attraverso gli strumenti messi a disposizione dalla ricerca, hanno scelto e creato immagini per raccontare e raccontarsi, producendo artefatti digitali che hanno permesso loro di comunicare, di esprimere preferenze personali e di interpretare i fenomeni sociali. Mentre l'analisi quantitativa è stata utile per rilevare alcune tendenze sull'uso dei media digitali, la ricerca sulle interazioni nel contesto scolastico ha permesso di approfondire le dinamiche comunicative che caratterizzano l'uso dei media digitali.

Tra i suoi aspetti più rilevanti, lo studio ha complessivamente:

1. confermato i risultati delle precedenti ricerche sugli interventi di facilitazione in ambito scolastico, mostrando come le azioni di facilitazione producano effetti di incoraggiamento dell'agency dei bambini a sostegno delle narrazioni personali;
2. evidenziato modalità diverse di facilitazione attivate durante la ricerca, con interventi iniziali nei quali la facilitatrice ha proposto azioni combinate che hanno favorito il dialogo dei bambini e sovvertito l'ordine gerarchico ridistribuendo equamente l'autorità epistemica e azioni di facilitazione presenti nell'ultima fase che, incrementando il coordinamento della comunicazione tra pari, hanno favorito la produzione autonoma della conoscenza;
3. mostrato alcuni problemi riscontrati durante la facilitazione, che hanno limitato la partecipazione dei bambini incrementando l'autorità epistemica dell'adulto, ma che hanno permesso di verificare e studiare meglio le azioni di facilitazione che favoriscono la produzione di agency e quelle che la ostacolano, migliorando gli interventi in classe;
4. indagato la comunicazione autonoma tra i bambini attraverso l'analisi delle interazioni nei piccoli gruppi, uno degli aspetti più innovativi della ricerca che ha permesso di rilevare alcune caratteristiche ricorrenti nella comunicazione tra pari;

5. messo in luce le narrazioni dei bambini, con particolare riferimento ai molteplici modi di narrare emersi attraverso l'uso dei nuovi mezzi di comunicazione attraverso i quali essi partecipano alla vita sociale e che evidenziano una relazione quotidiana con il digitale che investe tutti gli ambiti della loro vita.

Innanzitutto, l'analisi delle interazioni facilitate ha confermato i risultati di altre ricerche (Baraldi 2014a, 2012b, 2016, 2020, 2022a, 2023; Baraldi, Farini e Iervese, 2021) ossia come la facilitazione produca effetti di incoraggiamento dell'agency dei bambini, quindi il sostegno dell'espressione di punti di vista diversi, delle narrazioni delle loro storie personali attraverso azioni combinate di domande, formulazioni, ripetizioni e segnali minimi che hanno avuto un impatto significativo sulla comunicazione, incoraggiando l'agency dei bambini.

In secondo luogo, l'analisi ha evidenziato come la forma di facilitazione si sia trasformata nelle diverse fasi della ricerca. Mentre negli interventi iniziali sono state proposte azioni che hanno favorito la costruzione del dialogo basato sull'equità, l'empatia e l'empowerment, nella fase dedicata alla restituzione del percorso e degli artefatti digitali, il ruolo della facilitatrice è stato quello di essere presente e disponibile, sostenendo i bambini al chiarimento e alla riflessione sui conflitti e le negoziazioni nelle attività in piccolo gruppo, ma soprattutto favorendo gli interventi dei compagni che hanno potuto, in questo modo, facilitare essi stessi la produzione di narrazioni con domande e incoraggiamenti. In questa fase, la facilitatrice, sospendendo le azioni di facilitazione, si è fatta da parte per incrementare l'autorità epistemica dei bambini che hanno avuto la possibilità di indagare e approfondire le ragioni del loro lavoro e di confrontarsi con i diversi punti di vista attraverso il coordinamento autonomo dell'interazione, mostrando di saper prendere decisioni operative e gestire le dinamiche interpersonali e manifestando agency nella produzione di conoscenza.

In terzo luogo, l'analisi ha mostrato che in alcuni casi la facilitazione ha incontrato ostacoli, creando effetti controproducenti che hanno limitato la partecipazione dei bambini. In generale, il fallimento della facilitazione è stato determinato dai tentativi di controllare la comunicazione attraverso azioni di valutazione, interventi che hanno deviato verso conclusioni, commenti, suggerimenti, spiegazioni ma, soprattutto, con la costruzione di turni troppo complessi e articolati e l'uso di domande prolungate e "a raffica", che hanno contribuito ad accrescere l'autorità epistemica della facilitatrice rendendo difficile la produzione e lo sviluppo di narrazioni autonome da parte dei bambini. Questi casi hanno mostrato che l'aumento del controllo e la gestione della comunicazione da parte dell'adulto ostacola la possibilità di sostenere l'imprevedibilità che consente nuove narrazioni e la manifestazione di agency dei bambini. Riflettere sui problemi che sono insorti nella facilitazione ha permesso di verificare le azioni che hanno favorito la produzione di agency e quelle che l'hanno ostacolata per migliorare gli interventi in classe.

In quarto luogo, e soprattutto, lo studio ha reso possibile indagare la comunicazione tra i bambini, basata sul lavoro nei piccoli gruppi per la progettazione e realizzazione di artefatti digitali. Questo ha rappresentato uno degli aspetti più importanti ed innovativi della ricerca, perché non sono molti gli studi nazionali ed internazionali che se ne occupano. In questa comunicazione, sono diventate visibili le iniziative dei bambini non incoraggiate né sostenute dalle azioni di facilitazione. L'osservazione di queste iniziative è stata particolarmente interessante perché ha mostrato in modo più chiaro l'autorità epistemica dei bambini e ha permesso di rilevare alcune caratteristiche relative alla comunicazione tra pari. Nell'orientamento della comunicazione si è evidenziata una maggiore imprevedibilità, dovuta all'autonomia di espressione, quindi all'agency dei bambini, che si è manifestata soprattutto attraverso numerosi conflitti e competizioni, caratterizzati da azioni volte ad affermare autorità epistemica, in termini di scelte rispetto ai contenuti, ai significati delle attività svolte e all'uso degli strumenti digitali.

Le interazioni competitive hanno riguardato il controllo delle risorse (ad esempio, l'uso del computer), la scelta dei contenuti da approfondire, la suddivisione dei ruoli o le strategie da utilizzare. Le interazioni conflittuali, prendendo spunto da premesse contraddittorie, si sono manifestate attraverso accuse, resistenze e prese di posizione decise e si sono sviluppate in modo diverso a seconda dei posizionamenti dei bambini, nei quali ogni partecipante all'interazione, secondo una propria modalità, si è mostrato sensibile al contesto e ai posizionamenti degli altri, attribuendo significati differenti agli eventi. La durata dei conflitti è stata tuttavia limitata nel tempo e solo in un ridotto numero di casi i conflitti si sono amplificati. I conflitti non si sono stabilizzati né riprodotti nel corso del tempo e non sono stati rilevati livelli crescenti di intensità, ma fasi rapide più o meno acute e velocemente concluse, riguardanti i temi, le risorse impiegate e le persone coinvolte nelle divergenze.

Attraverso competizioni e conflitti, si sono generate forme di marginalizzazione e delegittimazione di alcuni bambini, principalmente di quelli che hanno utilizzato il computer e il cui posizionamento di "esperti digitali" è stato contestato dai compagni. È evidente l'attribuzione di grande importanza alla gestione dei media digitali. Nella seconda sperimentazione, comunque, gli accordi presi inizialmente sulla divisione dei ruoli nel gruppo hanno consentito ai bambini di risolvere i conflitti più velocemente e di trovare strategie per coordinarsi.

Nonostante questi conflitti siano stati rilevati attraverso le videoregistrazioni, quando i bambini sono stati invitati a riflettere sulle difficoltà incontrate durante le loro attività, non hanno menzionato - se non in minima parte - i conflitti, ma si sono soffermati prevalentemente sulle scelte condivise e le forme di negoziazione.

In effetti, le negoziazioni sono state verificate nella ricerca e hanno consentito di raggiungere accordi attraverso l'ascolto attivo, la riformulazione collaborativa dei diversi punti di vista e il dialogo e hanno permesso ai bambini di gestire le divergenze e i conflitti rispetto alle scelte progettuali, ai contenuti e ai ruoli, favorendo la condivisione dei punti di vista diversi e la ricerca di soluzioni accettate da tutti.

Un altro aspetto rilevante emerso dall'analisi delle interazioni tra pari è la capacità mostrata da uno o più bambini di svolgere il ruolo di facilitatori all'interno del gruppo, attivando forme comunicative dialogiche. In alcuni casi, la facilitazione combinata tra più bambini ha mostrato forme di competizione per affermare autorità epistemica, ma in generale queste azioni di facilitazione hanno garantito l'espressione di idee e di punti di vista diversi e favorito una partecipazione equa. Le azioni facilitative dei bambini sono apparse molto simili a quelle della facilitatrice adulta (ad es. domande aperte e chiuse, feedback minimi, ripetizioni, rassicurazioni e inviti a partecipare). Ciò mette in evidenza che le strategie di facilitazione non sono prerogativa esclusiva degli adulti, ma possono essere utilizzate anche dai bambini per promuovere il diritto alla narrazione e alla produzione della conoscenza.

Complessivamente lo studio, analizzando l'integrazione tra sistemi di facilitazione e nuove metodologie atte a favorire la partecipazione e incrementare la manifestazione dell'agency dei bambini, ha prodotto una riflessione sulla teoria e sulle pratiche della facilitazione, in particolare relativo alle azioni di facilitazione volte alla promozione di agency, al coordinamento autonomo della partecipazione da parte dei bambini e alla comunicazione autonoma tra pari.

Le azioni di facilitazione analizzate, realizzate in modi diversi e flessibili nelle diverse fasi della ricerca, hanno avuto effetti sulle interazioni tra adulti e bambini e tra bambini e bambini, a vantaggio della loro agency e della produzione delle narrazioni personali. Nella prima fase della ricerca, la presenza più attiva della facilitatrice ha creato le condizioni favorevoli per permettere ai bambini di incrementare la loro agency, promuovendo il dialogo; questo ha consentito loro di instaurare un rapporto di fiducia con la facilitatrice che ha cambiato la gerarchia dei ruoli. Nella seconda fase della ricerca, questa fiducia ha permesso alla facilitatrice di ridurre le sue azioni di facilitazione a favore della comunicazione tra i bambini, i quali, nei piccoli gruppi hanno potuto esprimere autonomamente i loro contributi. Infine, nella terza fase, attraverso il coordinamento autonomo della comunicazione, i bambini hanno potuto co-produrre nuove narrazioni, confrontando punti di vista differenti ed espressioni personali sui percorsi realizzati nei piccoli gruppi.

La ricerca mostra che la scelta di diverse azioni di facilitazione attiva modalità diverse di azione da parte dei bambini, che manifestano la loro agency.

In quinto luogo, l'analisi ha messo in luce le narrazioni dei bambini, frutto delle negoziazioni e dei confronti. I racconti più importanti hanno riguardato soprattutto le preferenze personali, i legami interpersonali e i percorsi personali culturali, evidenziando come i bambini amino raccontare le vicende legate alle storie delle loro famiglie alle quali sono affini le narrazioni dei luoghi d'origine. Sono state analizzate anche alcune metanarrazioni, relative a temi astratti come la libertà di scelta, la morte e il confronto sulle differenze di genere.

I bambini hanno avuto la possibilità di manifestare la loro agency anche attraverso la scelta dei modi di narrare esperienze e punti di vista. La ricerca ha indagato in particolar modo le narrazioni emerse dall'uso dei nuovi mezzi di comunicazione, evidenziando una relazione quotidiana con il digitale che investe tutti gli ambiti della vita dei bambini, dal gioco alle relazioni, fino alle modalità attraverso le quali essi comunicano e partecipano alla vita sociale.

L'analisi mostra che attraverso l'uso innovativo delle tecniche visuali nella scelta e produzione di materiali, i bambini hanno potuto progettare e creare artefatti digitali (attraverso l'uso combinato di app, programmi e strumenti differenti) per comunicare ed esprimersi, aumentando i loro spazi di agency e mostrando autonomia nella produzione della conoscenza.

### **3. Il punto di vista dei bambini sulla ricerca**

L'analisi dei dati del questionario somministrato ai bambini al termine del progetto evidenzia il loro gradimento rispetto alle attività proposte, alla qualità delle relazioni instaurate e alla possibilità di espressione personale offerta dalla ricerca. I bambini hanno valutato il progetto complessivamente come molto soddisfacente, sebbene con qualche elemento di criticità.

Le risposte al questionario mostrano l'interesse dei partecipanti per i contenuti, la possibilità di espressione e le emozioni vissute durante il progetto di ricerca: quasi tutti si sono divertiti e hanno fatto e imparato cose nuove durante gli incontri. Un elemento di criticità riguarda invece gli aspetti di novità riscontrati dai bambini: numerosi bambini hanno affermato di sapere poco o niente dei compagni (42,6%) e soprattutto di non aver scoperto cose nuove su loro stessi (69,5%). È anche interessante osservare la difficoltà rilevata dai bambini nella partecipazione alla ricerca: sebbene molti (68,7%) abbiano dichiarato di non aver fatto fatica, il 31,3% ha segnalato alcune difficoltà nella partecipazione.

Tab. 1. Durante gli incontri... (una risposta per ogni opzione):

	<b>Molto</b>		<b>Poco</b>		<b>Per niente</b>	
	Numero	%	Numero	%	Numero	%
Ho fatto cose nuove	101	75,4	29	21,6	4	3,0
Mi sono divertito	117	87,3	15	11,2	2	1,5
Ho imparato cose nuove	96	71,6	33	24,6	5	3,7
Ho scoperto nuove cose sugli altri	77	57,5	<b>49</b>	<b>36,6</b>	<b>8</b>	<b>6,0</b>
Ho scoperto nuove cose su me stesso/a	41	30,6	<b>53</b>	<b>39,6</b>	<b>40</b>	<b>29,9</b>
È stato facile partecipare	<b>92</b>	<b>68,7</b>	35	26,1	7	5,2

Complessivamente, gli intervistati hanno dichiarato di essere stati bene durante le attività: meno della metà ha avuto problemi, mentre molti hanno parlato e raccontato le loro idee con piacere. Il numero dei bambini che ha imparato sempre o spesso dai compagni è maggiore rispetto a quelli che hanno dichiarato di non aver appreso nulla dagli altri, così come positivo è il risultato relativo alla condivisione di esperienze personali: la maggioranza dei bambini (67,1%) ha condiviso con i compagni le proprie esperienze e la grande maggioranza ha potuto esprimere i propri punti di vista (82%). Meno diffusa risulta la condivisione di emozioni: il 61,1% degli intervistati dichiarano di avere espresso raramente o mai le loro emozioni con gli altri.

Tab 2. Durante gli incontri... (una risposta per ogni opzione):

	<b>Sempre</b>		<b>Spesso</b>		<b>Raramente</b>		<b>Mai</b>	
	Numero	%	Numero	%	Numero	%	Numero	%
Mi sono sentito bene	79	59,0	45	33,6	7	5,2	3	2,2
Ho avuto qualche problema	0	-	37	27,6	<b>57</b>	<b>42,5</b>	<b>40</b>	<b>29,9</b>
Mi è piaciuto parlare	<b>64</b>	<b>47,8</b>	<b>43</b>	<b>32,1</b>	18	13,4	9	6,7
Ho condiviso le mie opinioni con gli altri	<b>64</b>	<b>47,8</b>	<b>47</b>	<b>35,1</b>	17	12,7	6	4,5
Ho raccontato agli altri le mie idee	<b>46</b>	<b>34,3</b>	<b>56</b>	<b>41,8</b>	26	19,4	6	4,5
Ho imparato dagli altri	<b>34</b>	<b>25,4</b>	<b>57</b>	<b>42,5</b>	27	20,1	16	11,9
Ho potuto esprimere il mio punto di vista	<b>51</b>	<b>38,1</b>	<b>59</b>	<b>44,0</b>	20	14,9	4	3,0
Ho espresso punti di vista diversi dagli altri	29	21,6	42	31,3	42	31,3	21	15,7
Ho condiviso con gli altri le mie esperienze	37	27,6	53	39,6	21	15,7	23	17,2
Ho condiviso con gli altri i miei sentimenti	24	17,9	28	20,9	<b>46</b>	<b>34,3</b>	<b>36</b>	<b>26,9</b>

La tabella 3 mostra il benessere emotivo dei bambini nel corso della ricerca: la larghissima maggioranza dei partecipanti afferma di essersi sentita rispettata (88%), capita (90,2%) e apprezzata (83,5%) dagli altri. Mentre il 64,9% si è sentito importante, solo una piccola parte del gruppo si è sentita giudicata (26,1%).

Tab. 3. Durante gli incontri, quando hai raccontato qualcosa, hai sentito che ciò che dicevi era... (una risposta per ogni opzione):

	Sempre		Spesso		Raramente		Mai	
	Numero	%	Numero	%	Numero	%	Numero	%
Rispettato	<b>63</b>	<b>47,0</b>	<b>55</b>	<b>41,0</b>	14	10,4	2	1,5
Capito	<b>48</b>	<b>35,8</b>	<b>73</b>	<b>54,5</b>	11	8,2	2	1,5
Apprezzato	<b>56</b>	<b>41,8</b>	<b>56</b>	<b>41,8</b>	18	13,4	4	3,0
Considerato importante	<b>34</b>	<b>25,4</b>	<b>53</b>	<b>39,6</b>	36	26,9	11	8,2
Condiviso	62	46,3	48	35,8	20	14,9	4	3,0
Giudicato	11	8,2	24	17,9	<b>33</b>	<b>24,6</b>	<b>66</b>	<b>49,3</b>

Tutti i bambini hanno dichiarato, di aver preso sul serio e apprezzato gli interventi dei compagni, ritenuti simpatici, divertenti e interessanti, ma solo metà dichiara di aver partecipato attivamente con domande e interventi.

Tab 4. Durante gli incontri, quando gli altri hanno parlato di loro... (una risposta per ogni opzione):

	Sempre		Spesso		Raramente		Mai	
	Numero	%	Numero	%	Numero	%	Numero	%
L'ho trovato simpatico	<b>70</b>	<b>52,2</b>	<b>60</b>	<b>44,8</b>	4	3,0	0	-
Mi sono annoiato	3	2,2	8	6,0	24	17,9	99	73,9
Mi sono divertito	<b>78</b>	<b>58,2</b>	<b>43</b>	<b>32,1</b>	10	7,5	3	2,2
Ci ho scherzato sopra	17	12,7	22	16,4	<b>35</b>	<b>26,1</b>	<b>60</b>	<b>44,8</b>
Ho fatto domande	24	17,9	51	38,1	32	23,9	27	20,1
Ho parlato anch'io di me stesso/a	37	27,6	41	30,6	35	26,1	21	15,7
Mi ha dato fastidio	1	0,7	4	3,0	<b>12</b>	<b>9,0</b>	<b>117</b>	<b>87,3</b>
L'ho trovato interessante	<b>77</b>	<b>57,5</b>	<b>43</b>	<b>32,1</b>	12	9,0	2	1,5
Gli ho creduto	<b>86</b>	<b>64,2</b>	<b>36</b>	<b>26,9</b>	8	6,0	4	3,0

Nella tabella 5 vengono sintetizzati i dati sulle proposte relative ai quattro incontri.

Complessivamente i risultati mettono in luce l'apprezzamento dei bambini per i lavori svolti durante il progetto. L'unica criticità riguarda il primo incontro, per quanto riguarda l'espressione in grande gruppo: oltre la metà (51,5%) ha gradito poco o per niente questa esperienza.

Tab. 5. *Quanto hai gradito le singole attività svolte (una risposta per ogni opzione):*

	<b>Molto</b>	
	Numero	%
Raccontare di me in classe in grande gruppo	<b>69</b>	<b>51,5</b>
Progettare e scegliere materiali utilizzando il computer	112	<b>83,6</b>
Creare un video o una presentazione in piccolo gruppo	104	<b>77,6</b>
Condividere con i compagni l'attività svolta nel piccolo	109	<b>81,3</b>

La maggior parte degli intervistati ha dichiarato che le attività proposte sono state un'occasione per ascoltare le esperienze e i punti di vista dei compagni (57,4%) e una buona parte ha risposto affermando che si è trattato di una opportunità per esprimere esperienze e punti di vista personali (34,3%). Solo pochi bambini (8,2%) hanno assimilato il progetto di ricerca ad una lezione. Infine, la grande maggioranza dei partecipanti (85,8%) ha definito in modo positivo la proposta.

#### **4. Limiti e sviluppi futuri**

Questo studio ha presentato dei limiti che costituiscono però anche lo spunto per possibili sviluppi futuri. Il primo limite è rappresentato dai tempi ridotti del progetto, che ha risentito dalle restrizioni imposte dal contesto scolastico. In particolar modo, durante la progettazione e produzione degli artefatti digitali, i bambini hanno dovuto affrettare le conclusioni delle attività e hanno espresso la loro necessità di poter disporre di tempi di lavoro più lunghi e distesi. Pertanto, andrebbero ripensate strategie che possano incrementare gli spazi di agency nel sistema scolastico, considerando con attenzione il significato delle iniziative autonome dei bambini e il modo di sostenerle.

Anche la composizione dei gruppi, basata sulle decisioni soggettive delle insegnanti e sulle loro idee rispetto agli studenti, non è stata sempre funzionale per i bambini, che hanno manifestato il loro disaccordo su questa suddivisione in diverse fasi della ricerca.

Un altro limite è dato dalla presenza ridotta di strumenti digitali disponibili negli ambienti scolastici, rispetto alle esigenze di un progetto con un numero elevato di partecipanti e problematica si è rivelata anche la ricerca di programmi e app adatti ai partecipanti, che più volte hanno manifestato difficoltà d'uso.

Tenendo in considerazione le difficoltà riscontrate ma anche le novità insite in questo progetto, è importante sottolineare che l'impiego dei media digitali come strategia creativa di facilitazione con i bambini è una sfida importante per gli studi sull'infanzia e per la ricerca di nuovi approcci alla facilitazione. Le ricerche future potrebbero semplificare le condizioni d'uso degli strumenti proposti e rendere più autonomi i bambini, prevedendo la creazione di piattaforme dedicate alla loro partecipazione, uno spazio dinamico dove sia possibile archiviare i materiali scelti e interagire con essi, intervenendo a più riprese e in modo interattivo sulle produzioni dei bambini.

Un progetto di facilitazione in ambito scolastico che coinvolge l'uso creativo del digitale, potrebbe essere esteso anche a fasce d'età diverse e implicare nella ricerca, sia bambini più piccoli, sia ragazzi della scuola secondaria.

Alla luce di quanto emerso dallo studio, se è vero che la facilitazione non può trasformarsi esclusivamente in promozione della gestione autonoma della comunicazione tra pari, appare utile un'ulteriore indagine volta ad approfondire le strategie adottate dai bambini per negoziare competizioni e conflitti in assenza di adulti, rimodulando gli interventi proposti e definendo più dettagliatamente con i bambini gli accordi iniziali, sia sulla divisione dei ruoli all'interno del gruppo, sugli argomenti da trattare.

Una considerazione finale che si può trarre da questo lavoro di tesi riguarda l'importanza di promuovere nelle classi scolastiche strategie efficaci e creative, anche attraverso l'uso degli strumenti digitali e la realizzazione di compiti specifici relativi a questi media, che favoriscano l'autonomia dei bambini e incrementino la loro agency, per facilitare sempre più e sempre meglio il dialogo e la partecipazione attiva alla vita sociale attraverso l'innovazione e la ricchezza delle proposte e nel rispetto della diversità di ciascuno.

Appendice

Allegato 1

**Questionario iniziale della ricerca**

**1. Quanti anni hai?**

- Meno di 9 anni
- 9 anni
- 10 anni
- 11 anni
- 12 anni
- Più di 12

**2. Sei:**

- Una bambina
- Un bambino
- Altro

**3. Quali tra queste attività fai con piacere?**

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Scrivere racconti/storie				
Leggere racconti/storie/diario				
Scrivere poesie				
Leggere poesie				
Disegnare				
Fotografare				
Produrre video				
Mostrare le foto o i video che ti piacciono				
Guardare foto o video di altri				
Raccontare				
Ascoltare i racconti di altri				

**Altro (specifica)**

.....

**4. Quanto ti piace:**

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Raccontare te e della tua storia personale				

Esprimere agli altri sentimenti ed emozioni				
Raccontare della tua famiglia				
Mostrare le foto/i o i video che ti piacciono				
Parlare del luogo in cui sei nato oppure in cui hai vissuto in passato				
Parlare della scuola				

**5. Usi i seguenti dispositivi digitali?**

	Uso il mio	Uso quello dei miei genitori o fratelli/sorelle	Non lo uso
Cellulare			
Tablet			
PC fisso			
PC portatile			

**6. Se li usi, quanto spesso usi i seguenti dispositivi digitali?**

	Molto	Abbastanza	Poco	Non lo uso
Cellulare				
Tablet				
PC fisso				
PC portatile				

**7. Quanto tempo trascorri in media ogni giorno a usare i seguenti dispositivi digitali?**

	4 e più ore	2-3 ore	circa 1 ora	meno di un'ora	non lo uso
Cellulare					
Tablet					
PC fisso					
PC portatile					

**8. Se li usi, quando usi i seguenti dispositivi digitali chi c'è con te?  
(scelta multipla)**

	Cellulare	Tablet	PC fisso	PC portatile
Amici				
Genitori				
Fratelli/sorelle				
Nonni				
Compagni di classe				
Compagni di attività extra scolastiche (ad es. sport, musica, oratorio)				
Insegnanti				
Nessuno				
Non lo uso				

**9. Quanto spesso usi i dispositivi digitali (cellulare, tablet, PC) per:**

	4 ore o più al giorno	2-3 ore al giorno	Circa un'ora al giorno	Meno di un'ora al giorno	Non tutti i giorni	Mai
chattare						
Inviare sms						
Scrivere testi						
Leggere						
Ascoltare musica						
Fare videochiamate						
Studiare						
Disegnare						
Fare foto						
Guardare video						
Produrre video						
Inviare messaggi vocali						
Giocare						

**10. Quanto spesso usi i dispositivi digitali (cellulare, tablet, PC) per:**

	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
Raccontare te e della tua storia personale				
Esprimere agli altri sentimenti ed emozioni				
Raccontare della tua famiglia				
Mostrare le foto/i o i video che ti piacciono				
Parlare del luogo in cui sei nato oppure in cui hai vissuto in passato				
Parlare della scuola				

**11. Con chi comunichi attraverso i dispositivi digitali (cellulare, tablet, PC)?**

	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
Amici				
Genitori				
Fratelli/sorelle				
Nonni				
Compagni di classe				
Compagni di attività extra scolastiche (ad es. sport, musica, oratorio)				
Insegnanti				
Nessuno				

**12. Usi (o ti piacerebbe usare):**

	Lo uso	Mi piacerebbe usare	Non mi interessa	Non lo conosco
Programmi di videoscrittura (ad es. Word)				
Programmi di grafica				
Power point				
Photoshop				
Podcast				
Padlet				

Scratch				
Slidesgo				
Videogiochi				
ChatGPT				

**Altro (specifica) .....**

**13. Nell'uso di dei seguenti programmi/ app/ giochi ti senti esperto?**

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Programmi di videoscrittura (ad es. Word)				
Programmi di grafica				
Power point				
Photoshop				
Podcast				
Padlet				
Scratch				
Slidesgo				
Videogiochi				
ChatGPT				

**14. Usi (o ti piacerebbe usare):**

	Lo uso	Mi piacerebbe usare	Non mi interessa	Non lo conosco
Tik tok				
Facebook				
Instagram				
You tube				
Twitter				
Whatsapp				

**Questionario finale di ricerca**

**1. Tu sei...**

- Una bambina
- Un bambino
- Altro

**2. Sei nato in...**

- Italia
- Un altro paese

**3. I tuoi genitori sono nati...**

- In Italia
- Uno dei miei genitori è nato in un altro paese
- Entrambi i miei genitori sono nati in un altro paese
- Non so

**4. Durante gli incontri... (una risposta per ogni opzione):**

	Molto	Poco	Per niente
1. Ho fatto cose nuove			
2. Mi sono divertito			
3. Ho imparato cose nuove			
4. Ho scoperto nuove cose sugli altri			
5. Ho scoperto nuove cose su me stesso/a			
6. È stato facile partecipare			

**5. Durante gli incontri... (una risposta per ogni opzione):**

	Sempre	Spesso	Raramente	Mai
1. Mi sono sentito bene				
2. Ho avuto qualche problema				
3. Mi è piaciuto parlare				
4. Ho condiviso le mie opinioni con gli altri				
5. Ho raccontato agli altri le mie idee				
6. Ho imparato dagli altri				
7. Ho potuto esprimere il mio punto di vista				
8. Ho espresso punti di vista diversi dagli altri				
9. Ho condiviso con gli altri le mie esperienze				
10. Ho condiviso con gli altri i miei sentimenti				

**6. Durante gli incontri, quando hai raccontato qualcosa, hai sentito che ciò che dicevi era... (una risposta per ogni opzione):**

	Sempre	Spesso	Raramente	Mai
1. Rispettato				
2. Capito				
3. Apprezzato				
4. Considerato importante				
5. Condiviso				
6. Giudicato				

**7. Durante gli incontri, quando gli altri hanno parlato di loro... (una risposta per ogni opzione):**

	Sempre	Spesso	Raramente	Mai
1. L'ho trovato simpatico				
2. Mi sono annoiato				
3. Mi sono divertito				
4. Ci ho scherzato sopra				
5. Ho fatto domande				
6. Ho parlato anch'io di me stesso/a				
7. Mi ha dato fastidio				
8. L'ho trovato interessante				
9. Gli ho creduto				

**8. Quanto hai gradito le singole attività svolte (una risposta per ogni opzione):**

	Molto	Poco	Per niente
1. Raccontare di me in classe in grande gruppo			
2. Progettare e scegliere materiali utilizzando il computer			
3. Creare un video o una presentazione in piccolo gruppo			
4. Condividere con i compagni l'attività svolta nel piccolo gruppo			

**9. Come definiresti ciò che si è fatto durante le attività? (Scegli SOLO una risposta)**

- Una lezione
- Un'occasione per esprimere le mie esperienze e punti di vista
- Un'occasione per ascoltare le esperienze e i punti di vista dei miei compagni

**10. Come definiresti la tua esperienza durante queste attività? (Scegli SOLO una risposta)**

- Positiva
- Negativa
- Né positiva né negativa

**Grazie per la tua collaborazione**

## Bibliografia

- Acocella, I. (2015). *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano, Franco Angeli.
- Alanen, L. (2004). L'infanzia come concetto generazionale. In H. Hengst & H. Zeiher (Eds.), *Per una sociologia dell'infanzia* (pp. 59–75). Milano: Franco Angeli.
- Alanen, L. (2009). Generational order. In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 159–174). Basingstoke: Palgrave.
- Amadasi, S. (2014). Beyond belonging. How migrant children actively construct their cultural identities in the interaction. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, *IXX* (1), 1–2014.
- Amadasi, S. (2020). “He Was as If on the Moon”: The relevance of narratives told by teachers in the understanding of transnational experiences lived by children. *Italian Journal of Sociology of Education*, *12*(1), 226–248.
- Amadasi, S. (2021). Narrazioni e posizionamenti nella costruzione della diversità culturale. In C. Baraldi et al. (Eds.), *Raccontare storie personali in classe. Dalla ricerca all'innovazione educativa* (pp. 164–183). Milano: Franco Angeli.
- Amadasi, S., & Baraldi, C. (2022). The child as a medium: Breakdown and possible resurgence of children's agency in the era of pandemic. *Childhood*, *29*(4), 1–17.
- Amadasi, S., & Holliday, A. R. (2017). Block and thread intercultural narratives and positioning: Conversations with newly arrived postgraduate students. *Language and Intercultural Communication*, *17*(3), 254–269.
- Aroldi, P., & Colombo, F. (2013). La terra di mezzo delle generazioni: Media digitali, dialogo intergenerazionale e coesione sociale. *Studi in Sociologia*, *51*(3-4), 285–294.
- Arvidsson, A., & Delfanti, A. (2016). *Introduzione ai media digitali*. Bologna: Il Mulino.
- Ballestri, C. (2021). La produzione di narrazioni. In C. Baraldi, F. Farini, & V. Iervese (a cura di), *Raccontare storie personali in classe. Dalla ricerca all'innovazione educativa* (pp. 41-64). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Baraldi, C. (2005). *Costruire la diversità e il dialogo con bambini e preadolescenti*. Imola, Italia: La Mandragora.
- Baraldi, C. (2007). *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*. Roma: Donzelli editore.
- Baraldi, C. (2008a). *Bambini e società*. Roma: Carocci.
- Baraldi, C. (2008b). Promoting self-expression in classroom interactions. *Childhood*, *15*(2), 239-257.
- Baraldi, C. (2009). Empowering dialogue in intercultural settings. In C. Baraldi (Ed.), *Dialogue in intercultural communities: From an educational point of view* (pp. 2-28). Amsterdam: John Benjamins.

- Baraldi, C. (2012a). *La comunicazione nella società globale*. Roma: Carocci.
- Baraldi, C. (2012b). Interpreting as dialogic mediation: The relevance of expansions. In C. Baraldi & L. Gavioli (Eds.), *Coordinating participation in dialogue interpreting* (pp. 297-326). Amsterdam: John Benjamins.
- Baraldi, C. (2012c). Participation, facilitation and mediation in educational interactions. In C. Baraldi & V. Iervese (Eds.), *Participation, facilitation, and mediation: Children and young people in their social contexts* (pp. 66-86). London/New York: Routledge.
- Baraldi, C. (2014a). *Facilitare la comunicazione in classe. Suggerimenti dalla metodologia della narrazione e della riflessione*. Milano: Franco Angeli.
- Baraldi, C. (2014b). Children's participation in communication systems: A theoretical perspective to shape research. *Soul of Society, A Focus on the Lives of Children & Youth Sociological Studies of Children and Youth*, 18, 63-92.
- Baraldi, C. (2014c). Formulations in dialogic facilitation of classroom interactions. *Language and Dialogue*, 4(2), 234-260.
- Baraldi, C. (2015). I fondamenti sociologici dell'analisi della mediazione. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2, 205-226.
- Baraldi, C. (2016a). Intercultural communication systems and discourses of cultural identity. *Applied Linguistics Review*, 6(1), 49-71.
- Baraldi, C. (2016b). Ad-hoc interpreting in international educational settings: The problem of renditions. *Interpreting*, 18, 89-119.
- Baraldi, C. (2019a). Facilitating the construction of cultural diversity in classroom interactions. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1), 259-284.
- Baraldi, C. (2019b). Poisoning children: A reflection on the social constraints of children's agency and narratives of sexual abuse. *Childhood*, 26(2), 153-168.
- Baraldi, C. (2020). *I sistemi della comunicazione*. Firenze: Olschki.
- Baraldi, C. (2021). Facilitating children's elicitation of interlaced narratives in classroom interactions. In L. Caronia (Ed.), *Cultures in dialogue: Learning through interaction at home and in school* (pp. 317-350). Amsterdam: John Benjamins.
- Baraldi, C. (2022a). *Facilitating children's agency in the interaction: Challenges for the education system*. Switzerland: Palgrave Macmillan Springer International Publishing.
- Baraldi, C. (2022b). The SHARMED project: The conceptual framework. In C. Baraldi, E. Joslyn, & F. Farini (Eds.), *Promoting children's rights in European countries: Intercultural dialogue and facilitative pedagogy* (pp. 16-27). Londra: Bloomsbury.
- Baraldi, C. (a cura di) (2023). *Promuovere l'agency dei bambini a scuola e nella sanità*. Milano: Franco Angeli.

- Baraldi, C., & Amadasi, S. (2021). Il bambino come medium: La crisi e la possibile ripresa della partecipazione dei bambini nell'era della pandemia. In C.A. Porro & P. Faloni (a cura di), *Emergenza Covid-19: impatto e prospettive* (pp. 113-132). Modena: Mucchi.
- Baraldi, C., & Cockburn, T. (2018). Introduction: Lived citizenship, rights and participation in contemporary Europe. In C. Baraldi & T. Cockburn (Eds.), *Theorising childhood: Citizenship, rights and participation* (pp. 1-28). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Baraldi, C., Farini, F., & Iervese, V. (a cura di) (2021a). *Raccontare storie personali in classe: Dalla ricerca all'innovazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Baraldi, C., & Iervese, V. (2010). Dialogic mediation in conflict resolution education. *Conflict Resolution Quarterly*, 27(4), 423-445.
- Baraldi, C., & Iervese, V. (2017). Narrative of memories and dialogue in multicultural classrooms. *Narrative Inquiry*, 27(2), 398-417.
- Baraldi, C., Joslyn, E., & Farini, F. (2021b). *Promoting children's rights in European schools: Intercultural dialogue and facilitative pedagogy*. Londra: Bloomsbury Publishing.
- Baraldi, C., Maggioni, G., & Mittica, M.P. (a cura di) (2003). *Pratiche di partecipazione: Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*. Roma: Donzelli.
- Belloni, M. C. (2006). L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico. *Quaderni di Sociologia*, 42, 7-39.
- Belloni, M. C., Bosisio, R., & Olagnero, M. (a cura di) (2016). *Traguardo infanzia: Benessere, partecipazione e cittadinanza*. Torino: Accademia University Press.
- Belotti, V. (a cura di) (2009). *Costruire senso, negoziare spazi: Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana*. Quaderno n. 50 del Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Firenze, Italia.
- Belotti, V. (2010). "Penso che andrò a leggermi la Convenzione". I diritti secondo i ragazzi in Italia. *Cittadini in crescita*, 1(2010), 9-21.
- Belotti, V. (2012). Mondo digitale: Un frammento che riflette i rapporti tra le generazioni nella tarda modernità. *Minori Giustizia*, 4, 7-13.
- Belotti, V. (2016). Tra adesione, compiacenza e scetticismo: La prospettiva degli adulti sulla partecipazione dei ragazzi nel sistema di protezione sociale italiano. In M. C. Belloni, R. Bosisio, & M. Olagnero (a cura di), *Traguardo infanzia: Benessere, partecipazione e cittadinanza* (pp. 110-126). Torino: Accademia University Press.
- Belotti, V., & La Mendola, S. (a cura di) (2010). *Il futuro nel presente: Per una sociologia delle bambine e dei bambini*. Milano: Angelo Guerini.
- Bentivegna, S. (2009). *Disuguaglianze digitali: Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*. Bari: Laterza.

- Becker, H. S. (1995). Visual sociology, documentary photography and photojournalism: It's (almost) a matter of context. *Visual Studies*, 10(1), 5-14.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Biscaldi, A., & Matera, V. (2019). *Antropologia dei social media*. Roma: Carocci Editore.
- Bjerke, H. (2011). 'It's the way they do it': Expressions of agency in child-adult relations at home and school. *Children and Society*, 25, 93-103.
- Boggi, O. (1998). La sociologia alla scoperta dell'infanzia: Un problema di ridefinizione teorica. *Studi Urbinati, B – Scienze umane e sociali*, 68, 615-636.
- Bosisio, R. (2006). Il percorso dell'infanzia nel mondo dei diritti. In F. Mazzucchelli (a cura di), *Viaggio attraverso i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (pp. 25-48). Milano: Franco Angeli.
- Bosisio, R. (2018). I diritti dei bambini: Stato dell'arte e nuove sfide. Supplemento della rivista *Rassegna Bibliografica Infanzia e Adolescenza*, 3/4, 5-15.
- Bosisio, R., & Olagnero, M. (2019). Discourses about daily activity contracts: A ground for children's participation? *Social Sciences*, 8, 92.
- Bosisio, R., & Vincenti, A. (2018). They dance alone: I minori tra società e diritti sociali. In L. D'Alessandro & A. Montanari (a cura di), *Diseguaglianze e crisi della fiducia: Diritto, politica e democrazia nella società contemporanea* (pp. 186-201). Milano: Franco Angeli.
- Buscaglia, L. (1984). *Vivere, amare, capirsi*. Milano: Mondadori. (Opera originale "Living, Loving & Learning" pubblicata nel 1982)
- Capecchi, S. (2015). *L'audience attiva: Effetti e usi sociali dei media*. Roma: Carocci.
- Cantelmi, T. (2013). *Tecnoliquidità: La psicologia ai tempi di Internet: La mente tecnoliquida*. Milano: San Paolo Edizioni.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Cardano, M., & Gariglio, L. (2022). *Metodi qualitativi: Pratiche di ricerca in presenza, a distanza, ibride*. Roma: Carocci Editore.
- Cardano, M., & Ortalda, F. (2020). *L'analisi qualitativa*. Torino: UTET.
- Caronia, L., & Caron, A. H. (2010). *Crescere senza figli: I nuovi riti dell'interazione sociale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Caronia, L., & Nasi, N. (2021). Language, interaction and culture at school. *Dialogue Studies*, 32, 193-220.
- Casati, R. (2013). *Contro il colonialismo digitale: Istruzioni per continuare a leggere*. Bari: Laterza.
- Castells, M. (2009). *Comunicazione e potere*. Milano: Università Bocconi Editore.

- Chioato, E. (2022). *Facilitare le narrazioni di genere in classe*. Milano: Franco Angeli.
- Ciampi, M. (2015). La sociologia visuale tra episteme e metodo. In M. Ciampi (a cura di), *Fondamenti di sociologia visuale* (pp. xx-xx). Acireale-Roma: Bonanno Editore.
- Cinque, M. (2010). La creatività come innovazione personale: Teorie e prospettive educative. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 3(2), 95-113.
- Cinque, M. (2013). *Reti di apprendimento e gestione autoregolata della conoscenza: Utilizzo di modelli di social computing per l'acquisizione di competenze metacognitive e creative nel Lifelong Learning* (Tesi di dottorato).
- Cipriani, R., Cipolla, C., & Losacco, G. (2013). *La ricerca qualitativa fra tecniche tradizionali ed e-methods*. Milano: Franco Angeli.
- Clark, A., & Percy-Smith, B. (2006). Beyond consultation: Participatory practices in everyday spaces. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 1-9.
- Corsaro, W. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino. (Opera originale "The Sociology of Childhood" pubblicata nel 1997)
- Cockburn, T. (2016). La cittadinanza nella vita quotidiana dei bambini di comunità asiatiche e altre minoranze etniche nel Regno Unito. In M. C. Belloni, R. Bosisio, & M. Olagnero (a cura di), *Traguardo infanzia: Benessere, partecipazione e cittadinanza* (pp. xx-xx). Torino: Accademia University Press.
- Cromdal, J. (2001). Can I be with?: Negotiating play in a bilingual school. *Journal of Pragmatics*, 33, 515-543.
- Dell'Antonio, A. (2001). *La partecipazione del minore alla sua tutela: Un diritto misconosciuto*. Milano: Giuffrè Editore.
- Di Nuovo, S., & Hichy, Z. (2007). *Metodologia della ricerca psicosociale*. Bologna: Il Mulino.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (a cura di) (1995). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Ed. Junior.
- Evaldsson, A. C. (2007). Accounting for Friendship: Moral Ordering and Category Membership in Preadolescent Girls' Relational Talk. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 377-404.
- Evaldsson, A. C., & Svahn, J. (2012). School Bullying and the Micro-Politics of Girls' Gossip Disputes. In S. Danby & M. Theobald (Eds.), *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People* (pp. 297-323). New York: Emerald.
- Farini, F. (2021). La facilitazione: domande e feedback. In C. Baraldi, F. Farini, & V. Iervese (a cura di), *Raccontare storie personali in classe: Dalla ricerca all'innovazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Fele, G. (2007). *L'analisi della conversazione*. Bologna: Il Mulino.
- Fele, G., & Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.

- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori. (Opera originale “Pedagogia do oprimido” pubblicata nel 1968)
- Gardner, H. (2006). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2019). *Intelligenze creative*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale “Creating minds” pubblicata nel 2018)
- Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. (2017). *Lo spirito creativo*. Milano: Rizzoli. (Opera originale “The creative spirit” pubblicata nel 1992)
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283-307.
- Gordon, T. (1970). *Genitori efficaci*. Molfetta, BA: Ed. La Meridiana. (Opera originale “Parent Effectiveness Training” pubblicata nel 1970)
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci*. Firenze: Giunti (Opera originale “T.E.T: Teacher Effectiveness Training” pubblicata nel 1974)
- Giudici, C., & Rinaldi, N. (2021). Children and the Digital. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 17(3), I-IV.
- Graham, A., & Fitzgerald, R. (2010). Progressing Children’s Participation: Exploring the Potential of a Dialogical Turn. *Childhood*, 17(3), 342-359.
- Harper, D. (1988). Visual Sociology: Expanding Sociological Vision. *The American Sociologist*, March.
- Harper, D. (2012). *Visual Sociology*. London: Routledge.
- Hengst, H., & Zeiher, H. (2004). *Per una sociologia dell’infanzia*. Milano: Franco Angeli (Opera originale “Sociology of Childhood” pubblicata nel 2003)
- Hepburn A., & Bolden G. (2017). *Transcribing for social research*, SAGE: London.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in Action: Interactions, Identities and Institutions*. USA: Wiley-Blackwell.
- Heritage, J., & Raymond, G. (2012). Navigating Epistemic Landscapes: Acquiescence, Agency and Resistance in Responses to Polar Questions. In J. De Ruiter (Ed.), *Questions: Formal, Functional and Interactional Perspectives* (pp. 179-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, M. (2006). Children’s Voices on Ways of Having a Voice: Children’s and Young People’s Perspectives on Methods Used in Research and Consultation. *Childhood*, 13(1), 69–89.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the Participation Agenda Forward. *Children & Society*, 18, 77-96.

- Holland, O'Neill. (2006). We Had to Be There to Make Sure It Was What We Wanted: Enabling Children's Participation in Family Decision-Making Through the Family Group Conference. *Childhood*, 13(1), 91-111.
- Holliday, A. R. (1999). Small Cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), 237-264.
- Holliday, A. (2015). Studying Culture. In Z. Hua (a cura di), *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide* (pp. 23-36). Oxford:Blackwell Pub
- Holliday, A., & Amadasi, S. (2020). Distant Lands and the Everyday. In A. Holliday & S. Amadasi, *Making Sense of the Intercultural: Finding Decentred Threads*. London: Routledge.
- Horgan, D., Forde, C., Martin, S., & Parkes, A. (2017). Children's Participation: Moving from the Performative to the Social. *Children's Geographies*, 15(3), 274-288.
- Iervese, V. (a cura di). (2006). *La gestione dialogica del conflitto: Analisi di una sperimentazione con bambini e preadolescenti*. Imola: La Mandragora.
- Iervese, V. (2021). Attivare le narrazioni e promuovere la partecipazione con le immagini. In C. Baraldi, F. Farini, & V. Iervese (a cura di), *Raccontare storie personali in classe* (pp. 23-40). Milano: Franco Angeli.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2002). *Teorizzare l'infanzia*. Roma: Donzelli. (Opera originale "Theorizing Childhood" pubblicata nel 1998,).
- James, A., & James, A. L. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.
- Jans, M. (2004). Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood and Society*, 11(1), 27-44.
- Jenkins, H. (2014). *Cultura convergente* Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore. (Opera originale "Convergence Culture: Where Old and New Media Collide" pubblicata nel 2008).
- Jenkins, H., Ferri, P., & Marinelli, A. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali: Media education per il XXI secolo*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e associati.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kjørholt, A. T. (2002). Small is Powerful: Discourses on 'Children and Participation' in Norway. *Childhood*, 9(1), 63-82.
- Kjørholt, A. T. (2007). Childhood as a Symbolic Space: Searching for Authentic Voices in the Era of Globalisation. *Children's Geographies*, 5(1-2), 29-42.
- Kirby, P. (2020). Children's Agency in the Modern Primary Classroom. *Children & Society*, 34(1), 17-30.
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2007). The Social Construction of Participation in an Elementary Classroom Community. *International Journal of Educational Research*, 46(3-4), 141-158.

- Lansdown, G. (2001). *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*. Firenze: UNICEF.
- Larkins, C. (2019). Excursions as Corporate Agents: A Critical Realist Account of Children's Agency. *Childhood*, 26(4), 414 – 429.
- Lievrouw, L., & Livingstone, S. (2007). *Capire i New Media: Culture, comunicazione, innovazione tecnologica e istituzioni sociali*. Milano: Hoepli.
- Lombardi, M. (2000). Sociologia Visuale: Tra Ricerca e Comunicazione Scientifica. *Ikon*, 38(1999), 7-25.
- Losacco, G. (1999). L'uso del video nella ricerca sociologica. In P. Faccioli & D. Harper (Eds.), *Mondi da vedere: Verso una sociologia più visuale* (pp. 214-221). Milano: Franco Angeli.
- Maggioni, G. (2003). Cultura Giuridica e Nuova Sociologia dell'Infanzia. In C. Baraldi, G. Maggioni, & M. P. Mittica (Eds.), *Pratiche di partecipazione: Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti* (pp. XIII-XLVIII). Roma: Donzelli Editore.
- Maoz, I. (2001). Participation, Control, and Dominance in Communication Between Groups in Conflict: Analysis of Dialogues Between Jews and Palestinians in Israel. *Social Justice Research*, 14(2), 187-204.
- Maragliano, R. (2021). Digital Mischief. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 17(3), I-IV.
- Margutti, P. (2007). Formulare una Domanda per Ottenere “Quella” Risposta: Aspetti Linguistici, Organizzazione dell'Interazione e Costruzione di Conoscenze in Classe. In C. Baraldi, *Dialogare in Classe* (pp. 29-48). Roma: Donzelli Editore.
- Matthews, H. (2003). Children and Regeneration: Setting an Agenda for Community Participation and Integration. *Children & Society*, 17, 264-276.
- Mattioli, F. (2007). *La Sociologia Visuale: Che cosa è, come si fa*. Acireale-Roma: Bonanno.
- McLuhan, M. (2015). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore (Opera originale pubblicata nel 1967)
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice Fiorentina.
- Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sinanan, J., Spyer, J., Venkatraman, S., Wang, X., D'Agostino, G., & Matera, V. (2018). *Come il mondo ha cambiato i social media*. Milano: Ledizioni.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship Studies*, 9(4), 369–388.
- Moran Ellis, J. (2013). Children as Social Actors, Agency, and Social Competence: Sociological Reflections for Early Childhood. *Sussex Research Online*, 4, 303-318.
- Natale, P. (2004). *Il sondaggio*. Bari: Laterza.

- Norrick, N. (2013). Narratives of Vicarious Experience in Conversation. *Language in Society*, 42, 385-406.
- Olagnero, M. (2016). I Bambini Stanno Bene? In M. C. Belloni, R. Bosisio, & M. Olagnero, *Traguardo infanzia: Benessere, partecipazione e cittadinanza* (pp. 110-126). Torino: Accademia University Press.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca: Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Edizioni Junior Spaggiari.
- Psathas, G., & Anderson, T. (1990). The "practices" of transcription in conversation analysis. *Semiotica*, 78(1-2), 75-99
- Percy-Smith, B. P. (2010). Councils, Consultations and Community: Rethinking the Spaces for Children and Young People's Participation. *Children's Geographies*, 8(2), 107-122.
- Percy-Smith, B. P. (2018). Participation as Learning for Change in Everyday Spaces: Enhancing Meaning and Effectiveness Using Action-Research. In C. Baraldi & T. Cockburn (Eds.), *Theorising Childhood: Citizenship, Rights and Participation* (pp.159-186). Basingstoke: Palgrave.
- Planillo, A. H. (2004). *Loris Malaguzzi: Biografia pedagogica*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo: Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*. Trento: Erikson.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prosser, J., & Schwartz, D. (2005). Photographs Within the Sociological Research Process. In J. Prosser (Ed.), *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers* (pp. 101-115). London: Routledge/Falmer.
- Prout, A. (2000). Children's Participation: Control and Self-Realization in British Late Modernity. *Children & Society*, 14, 304-315.
- Qvortrup, J. (1994). Introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood Matters* (pp. 1-24). Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. (2004). I Bambini e l'Infanzia nella Struttura Sociale. In H. Hengst & H. Zeiher (Eds.), *Per una Sociologia dell'Infanzia* (pp. 25-44). Milano: Franco Angeli.
- Randazzo, G., Russo, M., & Vacatello, M. T. (2020). *MNR: Metodologia della Narrazione e della Riflessione. Percorsi per il Benessere Scolastico*. Genova: Erga Edizioni.
- Rasori, C. (1997). *Bambini e non minori: Approccio relazionale alla questione infantile*. Roma: LAS.
- Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia: Ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Riva, G. (2014). *Nativi digitali: Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.

- Rivoltella, P. R. (2017). *Media education: Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholè.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Merrill.
- Rossi, B. (2009). *Educare alla creatività: Formazione, innovazione e lavoro*. Roma: Laterza.
- Rossi, E. (2003). Descrizione della Ricerca e Pratiche di Partecipazione. In C. Baraldi, G. Maggioni, & M. P. Mittica (Eds.), *Pratiche di Partecipazione: Teorie e Metodi di Intervento con Bambini e Adolescenti*. Roma: Donzelli.
- Ruggiero, R. (2007). Diritti e Bambini. *Rassegna Bibliografica Infanzia e Adolescenza*, 1, 5-27.
- Satta, C. (2020). Una Nuova Centralità? La Famiglia al Tempo della Pandemia tra Ordinarietà e Straordinarietà. *Sociologia Italiana*, 16, 165-184.
- Save the Children Italia. (2012). *Youth Panel e Nuovi Media: Esperienze di Partecipazione* (Report)
- Savonardo, L. (a cura di). (2004). *Musicman Machine: Arte e Nuove Tecnologie nell'Era Digitale*. Napoli: Graus Editore.
- Selleri, P. (2016). *La Comunicazione in Classe*. Roma: Carocci Editore.
- Şerban, A. M., & Demet Lüküslü, D. (2024). Young People's Participation and Digitalisation: Opening Up Space for New Forms of Political Participation? *Partnership between the European Commission and the Council of Europe in the Field of Youth*.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 15, 107-117.
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106-118.
- Sgritta, G. (1992). Infanzia: Una Generazione a Perdere? In V. L. Carminati & D. Costantino (a cura di), *Essere Bambini Oggi* (pp. 11-25). Milano: Vita e Pensiero.
- Sgritta, G. (2004). Infanzia e Generazioni: Conoscenza e Rappresentazione. In H. Hengst & H. Zeiher (Eds.), *Per una Sociologia dell'Infanzia* (pp. 45-58). Milano: Franco Angeli.
- Somers, M. (1994). The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach. *Theory and Society*, 23, 605-649.
- Stagi, L., & Queirolo Palmas, L. (a cura di). (2015). *Fare Sociologia Visuale*. Trento: Professional Dreames.
- Stella, R. (2018). *Sociologia dei New Media*. Milano: UTET.
- Stewart, K. A., & Maxwell, M. M. (2010). *Storied Conflict Talk: Narrative Construction of Mediation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199-218.

- Trincherò, R. (2002). *Manuale di Ricerca Educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. In R. T. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action* (pp. 14-31). Oxford: Blackwell.
- Valentine, K. (2011). Accounting for Agency. *Children & Society*, 25(5), 347–358.
- Vergani, M. (2009). L’Impatto della Tecnologia Digitale sulla Sociologia Visuale: Opportunità e Sfide. *Studi di Sociologia*, 47(4), 491-509.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1978). *Pragmatica della comunicazione umana: Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi* (1a ed.). Roma: Astrolabio. (Opera originale "Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes" pubblicata nel 1967)
- Winslade, J., & Williams, M. J. (2012). *Safe and Peaceful Schools*. Thousand Oaks: Corvin Press.
- Winslade, J., & Williams, M. J. (2017). Re-Entry Conversations: A Restorative Narrative Practice for Student Reintegration. *Narrative and Conflict: Explorations in Theory and Practice*, 6(1), 22-42.
- Wyness, M. (2013). Children's Participation and Intergenerational Dialogue: Bringing Adults Back into the Analysis. *Childhood*, 20(4), 429-440.
- Wyness, M. (2016). Una Mappatura degli Studi sulla Partecipazione dei Bambini: Definizioni, Discorsi e Dibattiti. In M. C. Belloni, R. Bosisio, & M. Olagnero (Eds.), *Traguardo Infanzia: Benessere, Partecipazione e Cittadinanza* (pp. 47-63). Torino: Accademia University Press.
- Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'Intervista e del Questionario*. Bologna: Il Mulino.
- Zupnik, Y-J. (2000). Conversational Interruptions in Israeli-Palestinian “Dialogue” Events. *Discourse Studies*, 2(1), 85-110.