

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA12101

La ricerca partecipativa con i bambini come forma di educazione democratica. Riflessioni etiche e ricadute formative del progetto di ricerca europeo *ISOTIS* in 8 Paesi

Participatory research with children as a form of democratic education. Ethical reflections and formative impacts from the European project *ISOTIS* in 8 countries

Giulia Pastori & Valentina Pagani¹
Alice Sophie Sarcinelli²

Sintesi

Il contributo presenta alcuni esiti della ricerca *Feel good: Children's view on inclusion*, uno studio internazionale europeo di ricerca partecipativa con gruppi di bambini e di preadolescenti, condotto in otto Paesi nell'ambito del progetto ISOTIS. Nel quadro teorico-metodologico dei diritti dei bambini, della ricerca partecipativa, della *student voice* e dell'educazione democratica, la ricerca ha coinvolto 331 minori (145 di 4-5 anni; 139 di 9-11 anni; 45 di 11-14 anni) e 32 professionisti (25 insegnanti, 7 educatori) in aree ad elevata diversità culturale e disuguaglianza sociale, nell'analizzare i fattori di promozione o di ostacolo al *benessere* e *inclusione* a scuola, e nel collaborare alla definizione e realizzazione di proposte di miglioramento della scuola. L'articolo enuclea e discute alcuni esiti e lezioni inerenti questioni etico-metodologiche e ricadute formative del percorso di ricerca sui partecipanti.

Parole chiave: *Student voice*; Inclusione; Benessere; Ricerca partecipativa; Ricerca internazionale.

Abstract

This paper presents several results of the "Feel good: Children's view on inclusion" study, i.e. an international European participatory research work with groups of children and preadolescents in eight countries as part of the ISOTIS project. Set within the theoretical-methodological framework of children's rights, participatory research, student voice and democratic education, the research work involved 331 minors (145 aged 4-5; 139 aged 9-11 years; 45 aged 11-14) and 32 professionals (25 teachers, 7 educators) in areas with a high cultural diversity and social inequality. It analysed the factors that promote or hinder well-being and inclusion at school, and it contributed to the definition and implementation of proposals for improving schools. This paper pinpoints and discusses a number of outcomes and lessons relating to ethical-methodological issues and formative impacts of the research process on the participants.

Keywords: *Student voice*; Inclusion; Wellbeing; Participatory research; International research.

1. Università degli Studi di Milano-Bicocca, giulia.pastori@unimib.it.

Giulia Pastori ha curato la struttura dell'articolo ed è responsabile del coordinamento dello studio. I paragrafi 1, 2, 3 sono stati scritti dalle tre autrici e sono frutto di un'elaborazione condivisa nel corso della ricerca internazionale; il paragrafo 4, 5.1 e quello conclusivo sono stati scritti da Giulia Pastori, il paragrafo 5.2 da Valentina Pagani.

2. Université de Liège.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, la rappresentazione dei bambini³, delle loro competenze e diritti, è profondamente cambiata a livello socioculturale e politico. La “Convenzione Internazionale sui diritti del fanciullo” del 1989 ha stabilito i diritti inviolabili riconosciuti ai minori di qualsiasi età, genere, origine e status sociale, tra i quali il diritto di partecipare e il diritto alla libertà di espressione (artt. 12 e 13). Essa ha segnato un passaggio epocale, dando visibilità e rafforzando processi di ridefinizione dell’infanzia e del suo ruolo nella società cui hanno contribuito dalla fine dell’Ottocento movimenti sociali, politici, letterari, nonché studi scientifici, in particolare nel campo della psicologia e della pedagogia socio-costruttivista e attivista (si pensi, all’opera di Piaget, di Dewey, di Montessori e delle molteplici forme di educazione attiva, cooperativa e popolare europee) e della “nuova sociologia dell’infanzia” (Qvortrup, 1987; Corsaro, 2018).

I minori sono stati così riconosciuti quali attori sociali attivi, cui assegnare, fin dalla prima infanzia, un ruolo centrale nei processi di crescita e apprendimento, e quali informatori competenti e affidabili, in grado di contribuire con idee preziose su questioni che toccano la loro esperienza nei contesti che accolgono e accompagnano la loro esistenza (O’Keane, 2008). Questo cambiamento nel modo di guardare all’infanzia ha avuto significative ricadute a diversi livelli: sui servizi educativi per l’infanzia e la scuola, con lo sviluppo di pratiche innovative; sui comuni, attraverso esperienze di cittadinanza attiva e progettazione partecipata (cfr. Baraldi, 2005) che hanno in-

teressato numerose città italiane ed europee; sul mondo accademico, mediante un ampliamento delle metodologie di ricerca rivolte ai soggetti non adulti. Su quest’ultimo fronte, infatti, nonostante ancora prevalga una visione che guarda all’infanzia unicamente quale oggetto di indagine (ricerca *sui* bambini), si sono fatti spazio approcci interessati ad ascoltare e comprendere la specifica prospettiva di cui bambini e ragazzi sono portatori, su se stessi e sul mondo in cui vivono, e attenti non solo al loro coinvolgimento autentico come partecipanti e collaboratori nella ricerca, ma anche alle ricadute formative e trasformative che tali esperienze possono e devono cercare di promuovere (Bessell, 2015; Barker & Weller, 2003b; Darbyshire, 2000; Sommer *et al.*, 2010).

Sebbene queste forme di ricerca *con e per* i bambini (Mayall, 2003; Mortari, 2009) siano ancora poco diffuse, meritano attenzione in ambito accademico, non solo per il valore e la rilevanza che la prospettiva dei bambini può apportare in termini di conoscenza, ma anche per approfondire le significative ricadute formative e le questioni etiche e metodologiche che il coinvolgimento dei giovani partecipanti inevitabilmente solleva.

2. La ricerca

Nel solco di queste riflessioni, si inserisce il presente articolo che presenta le riflessioni e le “lezioni” tratte dallo studio internazionale *Feel good: Children’s view on inclusion*, condotto nell’ambito del progetto europeo ISO-TIS (*Inclusive Education and Social Support to*

3. I termini “bambini” e “infanzia” sono utilizzati nell’accezione anglosassone, adottata a livello internazionale, per indicare tutti i minori di 16 anni. Si è preferito comunque utilizzare, accanto a “bambini”, anche i termini “preadolescenti” e “adolescenti” in tutti i contesti in cui era necessario differenziare e specificare le diverse età dei giovani partecipanti.

Tackle Inequality in Society, 2016-2019; coordinatore internazionale P. Leseman, Università di Utrecht; PI del team italiano G. Pastori - www.isotis.org). La ricerca ha interessato otto Paesi europei (Repubblica Ceca, Inghilterra, Germania, Grecia, Italia, Norvegia, Polonia, Paesi Bassi) e ha coinvolto 331 bambini e preadolescenti (145 bambini di scuola dell'infanzia, 4-5 anni; 139 alunni di scuola primaria, 9-11 anni; 45 preadolescenti in contesti di doposcuola informali, 11-14 anni) e 32 professionisti (25 insegnanti e 7 educatori) in contesti collocati in aree urbane connotate da diversità culturale e/o da condizioni di svantaggio socio-economico.

2.1. Obiettivi

Lo studio intendeva dare voce a bambini e preadolescenti, coinvolgendoli in processi riflessivi su e trasformativi dei contesti scolastici di appartenenza, al fine di:

1. esplorare la loro prospettiva sui temi dell'*inclusione* e del *benessere* a scuola, e approfondire le loro esperienze, percezioni e opinioni a riguardo;
2. comprendere quali aspetti del contesto scolastico reputassero indicatori di qualità dell'inclusione scolastica;
3. raccogliere e (ove possibile) attuare le loro proposte per rendere le loro scuole più accoglienti e inclusive.

Il disegno di ricerca non ha inteso "misurare" dimensioni o costrutti teorici nei soggetti, quali ad esempio l'acculturazione, la discriminazione percepita, l'inclusione o il benessere percepiti (come avviene prevalentemente in

studi di psicologia sociale), ma ha mirato a elicitarne la prospettiva e il vissuto dei giovani soggetti, dando loro occasione di riflettere su aspetti della vita nella scuola che fossero dal loro punto di vista fonte di benessere e di inclusione, o al contrario di disagio, di collaborare con i ricercatori in un'analisi del contesto scolastico che potesse approdare alla formulazione di proposte di miglioramento dello stesso e alla loro messa in atto.

La prima analisi comparativa dei dati (Pastori, Sarcinelli, Pagani, 2019) - raccolti mediante osservazioni, documentazioni, interviste e focus group rivolte ai minori e agli adulti, nel corso dell'esperienza e al suo termine nel breve periodo - oltre a riguardare i principali contenuti inerenti i temi centrali su cui sono stati interpellati i giovani partecipanti (inclusione e benessere a scuola), ha affrontato anche la dimensione etico-metodologica della ricerca e le ricadute formative del processo di ricerca, affini, quando non pienamente coincidenti, con quelle di un'autentica educazione democratica di cittadinanza.

L'articolo verterà in particolare su queste due dimensioni.

2.2. Cornice teorica

Il disegno di ricerca si fonda su alcuni principali riferimenti teorico-metodologici:

- il paradigma di ricerca con e per i bambini (Bessell, 2015; Mayall, 2003; Mortari, 2009; Corsaro, 2018) e di *student voice* (Fielding, 2004, 2012; Grion & Cook-Sather, 2013), con riferimento al quadro internazionale dei diritti dell'infanzia che ha ispirato

un rinnovato impegno politico, pedagogico e di ricerca finalizzato alla promozione dell'esercizio effettivo dei diritti. Questo nuovo paradigma, di matrice pedagogica, richiede: di circoscrivere i temi di ricerca a ciò che ha senso nella prospettiva dei giovani soggetti e fa parte della loro esperienza, evitando di interpellarli su qualunque tema si ritenga potenzialmente interessante dal punto di vista adulto o meramente scientifico (Mortari, 2009); di integrare l'intervento di ricerca con i bambini in un progetto educativo più ampio, al fine di collocare l'esperienza di ricerca coerentemente dentro ai confini di un'esperienza educativa; e, infine, in particolare nella scuola, di coinvolgerli non solo in ricerche di tipo descrittivo-constatativo, ma in esperienze collaborative, indirizzando la ricerca alla definizione di ciò che può essere fatto per aumentare il benessere e migliorare i contesti educativi, in un'ottica trasformativa (Fielding, 2006; Cook-Sather, 2009, 2013). In riferimento specifico alla scuola, il movimento educativo della cosiddetta "student voice" si è fatto interprete negli ultimi vent'anni dell'impegno politico-culturale della ricerca in educazione nel dare voce agli studenti al fine di comprenderne il punto di vista, specifico e insostituibile, sui contesti educativi e scolastici, a partire dall'osservazione (critica) che vi sia «qualcosa di fundamentalmente sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza mai chiedere il parere di coloro per i quali il sistema verosimilmente è progettato» (Cook-Sather, 2002, p.

3). la *student voice* non solo riconosce la posizione attiva del bambino e del ragazzo nel processo di apprendimento, ma più in generale il suo status di stakeholder rispetto alla scuola e la sua competenza nell'offrire una valutazione e un riscontro sull'esperienza scolastica, sugli apprendimenti e sulla didattica, sull'organizzazione della scuola;

- la metodologia di ricerca partecipativa (O'Kane, 2008; Welty & Lundy, 2013) e l'educazione *attraverso* forme di vita democratiche (Dürr, 2005; Gollob *et al.*, 2010). Per ascoltare veramente le prospettive di bambini e adolescenti, e consentire loro di vivere un'esperienza significativa di ricerca partecipativa, *dare voce* non è sufficiente (Mortari & Mazzoni, 2009; Sarcinelli, 2015). È essenziale tenere conto delle loro idee e far loro sperimentare la possibilità di influenzare i contesti in cui vivono (Welty & Lundy, 2013; cfr. Fig. 1). La ricerca partecipativa, integrando fasi di ascolto, di confronto e di lavoro costruttivo e trasformativo del contesto, si configura come un'opportunità per i partecipanti di vivere un'esperienza di cittadinanza attiva, come già prefigurato nel pensiero di Dewey (2004; Dürr, 2005; Himmelmann, 2001; Johnny, 2005; Osler & Starkey, 1998; Osler, 2000), e assume un valore ancora maggiore in contesti di disagio sociale ed emarginazione, come quelli interessati dal nostro lavoro, rappresentando un potente catalizzatore per l'inclusione sociale (Omidvar & Richmond, 2003)



Fig. 1 - I quattro fattori che consentono il coinvolgimento dei bambini secondo Welty & Lundy 2013, p.2.

- le cornici teoriche riguardanti l'*inclusione* e il *benessere*, quali concetti strettamente interconnessi tra loro. Infatti, come argomentato in letteratura (cfr. Correa-Velez *et al.*, 2010; Rosenthal e Levy, 2010; Witten *et al.*, 2015), la presenza di relazioni interpersonali e di comunità *inclusive*, capaci non solo di *riconoscere* e *accettare*, ma anche di *valorizzare* le differenze (Dichiarazione di Salamanca; UNESCO, 1994), è un prerequisito affinché possa esservi autenticamente *benessere*, inteso come la possibilità di vedere riconosciute e sentire che "le proprie percezioni e le esperienze personali contano" (Dipartimento delle Nazioni Unite per gli affari economici e sociali, 2007: 45). *Inclu-*

sione e benessere rappresentano, inoltre, temi chiave riguardo a cui interpellare i minori. Se, infatti, "la sfida delle disuguaglianze future può essere affrontata solo attraverso politiche per l'inclusione sociale dei minori" (Cook *et al.*, 2018: 16), la voce di questi ultimi non trova in genere spazio nell'agenda della politica di inclusione sociale e nelle relative iniziative progettate (ESPN, 2017; Hill *et al.*, 2004).

2.3. Impianto metodologico

Coerentemente con il quadro di riferimento delineato, è stato adottato un approccio partecipativo e multi-metodo (cfr. Pastori, Pagani, Sarcinelli, 2019).

I giovani soggetti sono stati incoraggiati:

- a esprimere, in un clima aperto e “protetto”, le loro idee, sentimenti e percezioni su come si manifestano l’inclusione, l’accettazione e il rispetto delle differenze nelle loro classi e scuole, o al contrario come vengono ostacolate e disincentivate;
- a elaborare proposte su come rendere la loro scuola (più) accogliente e inclusiva;
- a realizzare alcune delle proposte, al fine di vivere un’esperienza tangibile di vita democratica e sviluppare consapevolezza, abilità e competenze di cittadinanza nelle loro comunità di appartenenza (ONU, 1989).

L’ampia gamma di strumenti di ricerca (quali, focus group, circle time, attività artistiche e di manipolazione, photo tour virtuali e produzione di oggetti digitali) adottati ha risposto non solo a esigenze di triangolazione dei dati raccolti, ma ha permesso anche di delineare un quadro più ricco e completo dei punti di vista dei giovani partecipanti, di riconoscerne i linguaggi plurimi (Edwards, Gandini e Forman, 1998).

Ai fini di un coordinamento internazionale dello studio, sono state definite in un manuale delle linee guida generali, delle strategie, attività e strumenti condivisi, indispensabili a consentire una comparabilità dei risultati, ma sufficientemente flessibili e adattabili ai diversi contesti (non solo nazionali, ma anche locali, di tipologia di servizio, di soggetti e gruppi partecipanti alla ricerca) a garanzia della validità ecologica della ricerca in ciascun sito (vedi Pastori, Pagani, Sarcinelli, 2019).

3. Le fasi dello studio

Il protocollo di ricerca è stato organizzato in alcune fasi principali:

1. *osservazione preliminare*: prima di dare avvio alle attività con i bambini, è stata prevista una fase di osservazione etnografica (partecipante e non) di *almeno* un giorno sul campo. Questo passaggio preliminare era, infatti, indispensabile per conoscere meglio i contesti e avviare la collaborazione tra tutti i soggetti, presentare la ricerca, chiarire il ruolo e gli obiettivi dei ricercatori così da distinguerli da quelli degli insegnanti/educatori e, infine, raccogliere il consenso informato di bambini e preadolescenti, rispondendo a ogni loro dubbio riguardo alla partecipazione allo studio;
2. *incipit*: per coinvolgere i giovani soggetti nel riflettere e discutere riguardo ai temi dell’inclusione e del benessere nella loro esperienza a scuola sono stati pensati degli stimoli differenziati per i diversi gruppi/età:
 - a. ai bambini di scuola primaria è stata proposta una lettera scritta da un ricercatore di un altro Paese che fungesse da stimolo per il successivo focus group. La lettera, presentando situazioni e personaggi reali con cui i partecipanti potevano facilmente relazionarsi e/o immedesimarsi, invitava indirettamente a interrogarsi riguardo alla propria esperienza,

coinvolgendo i soggetti su un piano cognitivo (l'elaborazione ed espressione di opinioni e idee) e socio-emotivo (la condivisione di sentimenti e vissuti);

- b. i bambini di scuola dell'infanzia sono stati coinvolti in un circle time. Dopo aver rievocato emozioni ed esperienze del loro primo giorno alla scuola dell'infanzia, la discussione si è spostata su un'esperienza reale e concreta: come accogliere i "piccoli", che l'anno successivo avrebbero fatto per la prima volta il loro ingresso nella scuola. In alcuni contesti ai bambini è stato proposto di accompagnare il ricercatore in un tour guidato (child-led tour; Clark, 2017) della loro scuola così da raccogliere informazioni e materiali per i "piccoli" che sarebbero arrivati alla scuola dell'infanzia;
 - c. nei contesti informali, nei quali per lo più sono stati coinvolti gruppi di preadolescenti, è stato utilizzato un breve videoclip tratto da un film come stimolo o domanda indiretta per avviare la discussione tra i partecipanti;
3. *attività*: per proseguire e approfondire la discussione avviata nella fase precedente, sono state definite diverse attività di carattere più pratico volte a esplorare due aspetti complementari e interconnessi: le rappresentazioni identitarie dei bambini (ad esempio, facendo loro creare la propria "carta

d'identità" o la propria "autobiografia scolastica") e i fattori che contribuivano a farli stare bene (oppure no) all'interno del contesto scolastico (in forma disegnata o scritta ad esempio all'interno di cartoncini raffiguranti Soli o Nuvole);

4. *proposte*: lo step finale consisteva nell'invitare i partecipanti ad avanzare delle proposte per rendere la loro scuola (più) accogliente e inclusiva. A questa fase propositiva ha fatto quindi seguito quella trasformativa di realizzazione di alcune idee emerse, mediante l'uso di numerosi materiali (colori, cartelloni, videocamere, audio-registratori...), per tradurre in forma concreta e tangibile le proprie proposte.

La terza e la quarta fase hanno coinvolto in modo autenticamente partecipativo i bambini, come co-ricercatori affidando loro un ruolo attivo di analisi del contesto e di sua trasformazione, laddove le prime fasi hanno avuto la funzione di favorire il clima di libera espressione, riflessione e scambio fra pari, con i ricercatori e con gli insegnanti. Questi ultimi sono stati coinvolti talvolta come co-ricercatori (in particolare con i piccoli dell'infanzia), talvolta come osservatori neutrali (con i gruppi di bambini della scuola primaria e i preadolescenti).

La tabella seguente offre uno sguardo d'insieme sui temi affrontati nel percorso e sugli strumenti adottati nelle diverse fasi in ciascuno dei contesti (formale/informale) e gruppi d'età coinvolti.

Dimensione	Descrizione della Dimensione	Attività correlate alla Dimensione		
		Contesto formale 9-11	Contesto formale 3-6	Contesto informale
Identità	Identità culturale, linguistica e sociale di ogni bambino	“Carta d’identità”	“Carta d’identità”	Autobiografia
Prospettive dei bambini sull’inclusione a scuola	Se e in che modo la scuola supporta l’inclusione riconoscendo e valorizzando la diversità nelle sue declinazioni: a) culturale b) linguistica c) sociale	Focus-group	Circle-time	Focus group stimolato da video-clip; Autobiografia
Benessere a scuola	Elementi che promuovono o ostacolano il benessere e senso di inclusione a scuola	“Soli e nuvole”	“Soli e nuvole”	Focus group stimolato da video-clip; Autobiografia
Proposte	Proposte per rendere la scuola (più) inclusiva e accogliente per tutti	Innovazioni per l’accoglienza e l’inclusione	Innovazioni per l’accoglienza e l’inclusione	Messaggio alle autorità

Tab. 1 - Tavola sinottica di temi e strumenti per età e contesto.

4. L’analisi dei dati

Il corpus dei dati raccolti si compone di molteplici materiali: focus group e circle time registrati e trascritti; osservazione etnografiche, che includevano conversazioni spontanee occorse tra e con i giovani partecipanti anche durante tempi non formalmente dedicati all’attività di ricerca; prodotti e fotografie realizzate da bambini e adolescenti che sono stati oggetto di brevi interviste e conversazioni, sistematicamente condotte dai ricercatori,

al fine di comprendere i significati attribuiti ad essi, specialmente laddove la rappresentazione iconico-figurativa o fotografica non era accompagnata da testi verbali scritti (in particolare nel caso dei soggetti più piccoli non ancora competenti nella scrittura).

Solo alcuni estratti dell’ampio ventaglio di materiali testuali sono stati anche tradotti in inglese ai fini dell’analisi internazionale comparativa, che è stata condotta secondo un approccio tematico codificando e poi interpretando i dati (Boyatzis, 1998; Braun

& Clarke 2006). La codifica dei materiali testuali è stata realizzata infatti avvalendosi di un albero di codici comune a tutti Paesi (cfr. Pastori, Pagani, Sarcinelli, 2019), costruito combinando codici *ex-ante*, previsti a partire dalle domande di ricerca e dai temi centrali del progetto, e *ex-post*, costruiti in modo induttivo dalla lettura di parte dei dati raccolti (sia in una fase pilota dello studio avvenuta solo in alcuni Paesi coinvolti tra cui l'Italia, sia in seguito alla raccolta vera e propria dei dati).

La definizione di una struttura di codifica comune ha consentito di coniugare i due livelli principali di analisi considerati, quello locale-nazionale e quello internazionale comparativo, nel rispetto sia della validità ecologica dello studio empirico sia della comparabilità internazionale dei principali risultati. Dopo la fase di costruzione dei codici e la validazione degli stessi attraverso prove di codifica in ordine a criteri di completezza, chiarezza e adeguatezza (Patton, 2002; Saldaña, 2016), ogni gruppo di ricerca ha analizzato il set di dati nazionale trattandolo come caso singolo: ha codificato i materiali e li ha analizzati in modo contestualizzato, vale a dire tenendo conto delle caratteristiche dei partecipanti e dei siti, al fine di preservare la validità ecologica dell'interpretazione dei dati. L'analisi tematica di ciascun caso è stata utilizzata ai fini dell'analisi comparativa internazionale in riferimento in particolare a tre principali oggetti di analisi dei dati raccolti: 1. dimensioni ed elementi indicati dai giovani partecipanti quali fattori che promuovono e ostacolano benessere e inclusione a scuola, connesse alle proposte trasformative del contesto; 2. sfide e implicazioni etico-metodologiche

del lavoro di ricerca empirica condotto con soggetti in età infantile e preadolescenziale; 3. ricadute formative del processo di ricerca partecipativa sui soggetti (minori e adulti) coinvolti nel processo e sul contesto scolastico. In questo articolo ci concentriamo sui due ultimi punti, al fine di mettere in luce da un lato le complessità del lavoro di ricerca partecipativa con soggetti in età infantile e preadolescenziale, dall'altro lato, i risvolti positivi che questo processo ha avuto, rivelandosi un motore di cambiamento significativo agli occhi dei partecipanti.

5. Riflessioni etico-metodologiche e ricadute formative dall'analisi comparativa di dati e processi di ricerca

L'immagine della scuola emersa dalla prospettiva sia di bambini giovanissimi nella scuola dell'infanzia sia di quelli più grandi è quella positiva di un contesto percepito come fortemente significativo e ad altissimo potenziale inclusivo. I soggetti coinvolti nella ricerca, dentro o fuori la scuola, hanno attribuito una funzione fondamentale ad essa nella costruzione identitaria, nel senso di appartenenza, nella conquista di un benessere personale e sociale, portando in primo piano il ruolo giocato dal dispositivo organizzativo dei tempi e degli spazi della scuola, intrecciato a quello curricolare (le attività) e didattico (le metodologie di insegnamento), rivendicando un forte desiderio di maggiore protagonismo

e possibilità di autodeterminazione (Pastori, Sarcinelli, Pagani, 2019).

Fra i molti aspetti messi in luce, in modo sorprendente è emerso in tutti i gruppi locali come il processo di ricerca stesso abbia offerto un'esperienza considerata dai soggetti come altamente desiderabile per la trasformazione del contesto scolastico in un'ottica di benessere e di inclusione, esito che riteniamo di interesse e che è stato approfondito analizzando l'esperienza di ricerca, vissuta e percepita dai soggetti, in relazione alla dimensione etico-metodologica e a quella formativa. Queste due dimensioni sono state analizzate dai gruppi di ricerca nazionali e nella comparazione internazionale potendo avvalersi di una molteplicità di materiali e di prospettive: osservazioni e riflessioni dei ricercatori in fase preparatoria, durante e al termine dell'esperienza di ricerca, su come accostare i temi delicati in oggetto, coinvolgere soggetti di età diverse e gli operatori locali, desiderando non solo raccogliere dati attendibili, ma volendo avere anche un impatto formativo sui soggetti e sui contesti. Le fonti d'informazione sono state dunque sia "indirette", vale a dire le osservazioni dei comportamenti dei soggetti e l'ascolto della loro prospettiva che spontaneamente emergeva nelle interazioni, sia "dirette" attraverso focus group, interviste e conversazioni intenzionalmente stimolate.

5.1. Sfide e riflessioni etiche

La dimensione etica della ricerca è qui intesa non solo limitatamente alla conoscenza e al rispetto di procedure e di regole, ma in

senso più ampio come assunzione di uno sguardo equilibrato nel ri-concettualizzare il ruolo e le competenze dei minori coinvolti nello studio, come chiarezza delle finalità e coerenza dell'impianto metodologico del lavoro di ricerca (Graham *et al.*, 2013; Pastori, 2017). L'impegno etico-metodologico dell'adulto è teso a predisporre le migliori condizioni possibili volte a promuovere la partecipazione alla ricerca e le condizioni indispensabili per porsi in un ascolto autentico, in equilibrio con la tutela e la promozione del benessere dei giovani soggetti nel corso della ricerca.

5.1.1. Parlare di temi delicati con i bambini

Queste considerazioni di carattere generale sono tanto più cruciali quando, come nel caso del presente studio, si intendono coinvolgere bambini anche molto piccoli (4-5 anni) e preadolescenti su argomenti delicati come quelli dell'inclusione e del benessere a scuola.

In fase di progettazione, che ha compreso alcuni studi pilota condotti in Italia (in una scuola dell'infanzia e in una scuola primaria) e in Grecia (in una scuola dell'infanzia), sono stati messi a punto alcuni criteri orientativi:

1. non porre direttamente il focus sulle storie e le esperienze personali dei giovani partecipanti, ma permettere a queste di emergere liberamente, evitando domande dirette che potessero essere percepite come invadenti o imbarazzanti o genericamente difficili da rispondere;

2. sostenere le capacità dei bambini di analisi critica delle loro esperienze a scuola, in un percorso prolungato nel tempo, attraverso più attività;
3. evitare di concentrarsi solo su aspetti negativi dell'esperienza a scuola, ma promuovere piuttosto un lavoro (pro) positivo che mettesse in luce le risorse e le possibilità di migliorare il contesto in modo costruttivo e attivo.

Rispetto al primo e secondo criterio, l'approccio scelto a detta di tutti partecipanti e dei ricercatori è stato proficuo: bambini e adolescenti hanno preso parte alle esperienze potendole in parte scegliere e co-progettare a partire da un primo stimolo dato, e hanno discusso temi e domande nella maggior parte dei casi in modo spontaneo, dapprima in modo più generico e indiretto, progressivamente in modo più approfondito e personale. La scelta di come avviare il processo e di come sostenere l'interesse e l'ingaggio dei soggetti con età e caratteristiche personali diverse, è stato fondamentale. Parafrasando Bruner, si può *parlare* con i bambini di qualunque cosa a qualunque età, ma dipende dalla giusta *mediazione rappresentazionale*. La ricerca di forme adeguate di mediazione è stata in alcuni casi non immediata e ha richiesto un'elaborazione prolungata. Per esempio, nel caso dei bambini della scuola dell'infanzia, nello studio pilota era stata sperimentata come stimolo iniziale una lettera inviata da un ricercatore di un altro Paese, in una forma simile, sebbene adattata all'età dei piccoli, a quella utilizzata con i partecipanti della scuola primaria e secondaria di I grado, ma si era riscontrata una difficoltà per i più piccoli a comprendere il significato di quello

che la lettera raccontava e chiedeva. L'incipit è stato quindi rivisto, al fine di renderlo intimamente connesso all'esperienza dei bambini e, grazie alla collaborazione con le insegnanti coinvolte, si è giunti a elaborare una proposta alternativa: il percorso ha preso avvio da esperienze concrete vissute dai partecipanti riguardanti l'accoglienza di nuovi bambini provenienti dal nido o da altrove, per lo più figli di migranti, modalità che è risultata coinvolgente per sollecitarli a mettersi in osservazione dell'ambiente scolastico e pensare a come fosse possibile accogliere al meglio i nuovi compagni.

Non sempre, tuttavia, la mediazione rappresentazionale e la scelta dei linguaggi sono bastate a coinvolgere alcuni bambini nei gruppi. La questione del *tempo*, vale a dire della possibilità di vivere un processo di ricerca prolungato nel tempo, è stata una variabile estremamente rilevante, anche in virtù del fatto che i contesti locali entro cui sono state condotte le ricerche avevano storie diverse, pratiche e abitudini più o meno consolidate di confronto critico fra bambini non solo su temi didattici, ma anche su aspetti di vita nella scuola, personali e sociali. In un gruppo di scuola primaria, nella Repubblica Ceca, il tempo della ricerca non è stato sufficiente per alcuni bambini con retroterra migratorio e di famiglia rom, per acquisire fiducia e intervenire, anche in piccoli gruppi, sui temi della differenza linguistica, religiosa o culturale, sollevati dai compagni. Gli insegnanti hanno riconosciuto che tale difficoltà potesse dipendere dall'unicità dell'esperienza fatta nell'ambito della ricerca e dalla scarsa abitudine a conversare su questi aspetti, oltre che da un clima sociale esterno alla scuola di accresciuta discriminazione.

5.1.2. Dal dire al fare...

Rispetto al terzo criterio enunciato, le caratteristiche locali delle scuole coinvolte e in particolare la disponibilità degli operatori locali hanno influito sulla possibilità in alcuni casi di portare a compimento i progetti di cambiamento e le proposte migliorative avanzate dai giovani ricercatori.

Da un lato, si è potuto rilevare che in quei casi dove ciò è stato possibile, la partecipazione allo studio è stata accolta con livelli molto alti di coinvolgimento ed entusiasmo, confermando il valore di questi aspetti trasformativi e applicativi, che hanno coronato e conferito pregnanza al percorso di ricerca condiviso. Vediamo alcuni esempi.

In Italia, nella scuola primaria, il dirigente scolastico ha ricevuto tramite messaggi a distanza alcune lettere scritte dai bambini, ha vagliato le richieste attuabili dando loro la possibilità, ad esempio, di diffondere alcuni video di sensibilizzazione sul rispetto delle differenze culturali, linguistiche e religiose che avevano creato nel percorso, e ha spiegato loro quali richieste, invece, non fossero o fossero difficilmente attuabili, aiutandoli a comprendere a quali interlocutori anche il dirigente scolastico deve rivolgersi per poter operare delle modifiche o delle ristrutturazioni ad esempio all'edificio scolastico. Nel focus group finale, i giovani soggetti hanno manifestato molta soddisfazione dell'ascolto ricevuto *'perfino dal sindaco della scuola'* (Ch.IT.06) e dalla possibilità di divulgare sul sito della scuola i propri artefatti digitali. Il dirigente altrettanto ha sostenuto che avrebbe fatto in modo che *'questa comunicazione con i bam-*

bini diventasse la norma nella mia scuola'.

Nel caso polacco e tedesco, il contributo dei bambini di scuola primaria ha riguardato, fra i molti temi, le regole nell'uso dei materiali rispetto alle quali gli studenti avevano messo in luce alcune contraddizioni: nella scuola primaria polacca, ad esempio, avevano contestato la scarsa disponibilità di materiali e giochi presenti nelle aule scolastiche, ristrettezza che le insegnanti ritenevano fosse necessaria per evitare un uso improprio degli oggetti e a cui i bambini hanno obiettato ottenendo ascolto (*'se non li usiamo mai, come possiamo imparare a usarli? Si devono fidare di noi'* Ch.PO.12); oppure nel caso tedesco, avevano rilevato la *'finta'* libertà nell'uso di alcuni spazi concepiti secondo i bambini in modo rigido dagli adulti. In questi casi i bambini hanno dichiarato di aver vissuto per la prima volta la percezione di essere ascoltati sul serio: *'mi piacerebbe più spesso dire quello che penso. Adesso in palestra ci lasciano giocare ed è molto bello!'* (Ch.D.05).

Dall'altro lato, le difficoltà incontrate in alcuni contesti nell'attuazione delle proposte degli alunni (in Repubblica Ceca, in Grecia) hanno messo in risalto come sia fondamentale che ricercatori e insegnanti/educatori condividano in modo coerente i principi e gli obiettivi che ispirano una pratica di ricerca partecipativa e che tutti gli attori sociali coinvolti sappiano cogliere il valore insito nell'offrire ai bambini e preadolescenti esperienze concrete di trasformazione del proprio contesto. Il *capovolgimento epistemologico* di cui Barbier (2007) parla in riferimento alla ricerca-azione con adulti, quando coinvolge i minori richiede un passo ulteriore per gli insegnanti

e la disponibilità ad avere fiducia che gli studenti anche in giovane età possano essere interlocutori affidabili e possano fornire informazioni preziose sulla loro esperienza. Questa disponibilità non sempre è stata riscontrata, non necessariamente in modo dichiarato e diretto, ma giustificata da carenza di tempo e dalla priorità assegnata al proseguimento delle attività scolastiche 'regolari'. Il ruolo degli operatori locali è stato dunque cruciale.

5.1.3. *Il ruolo degli operatori*

Uno degli aspetti che ha richiesto maggiore riflessione a livello internazionale ha riguardato il coinvolgimento e il ruolo dei professionisti durante lo svolgimento delle attività. Permettere a insegnanti ed educatori di essere presenti o di co-condurre le attività ha presentato, infatti, vantaggi e svantaggi complementari e variabili a seconda delle età dei soggetti.

La presenza costante e anche il coinvolgimento diretto di insegnanti ed educatori era auspicato per massimizzare le ricadute formative della ricerca, e il loro affiancamento nella conduzione delle attività ha potuto talora facilitarne lo svolgimento, soprattutto nel caso della scuola dell'infanzia: gli insegnanti hanno rappresentato degli adulti "fidati" per i più piccoli e la loro presenza ha introdotto un elemento di familiarità all'interno del processo di ricerca, contribuendo a creare un clima rassicurante (Brooker, 2001) e a "smorzare" le possibili inibizioni legate alla presenza di "estranei".

Il supporto degli operatori si è rivelato utile, inoltre, nella gestione di problemi di

comportamento o conflitto tra bambini, sollevando i ricercatori da questa responsabilità e aiutando i giovani partecipanti a non associare il loro ruolo al mantenimento della disciplina o a una qualunque forma di giudizio.

Tuttavia, la presenza di educatori e insegnanti in alcuni casi ha rappresentato un fattore di inibizione alla libera espressione in particolar modo dei bambini più grandi. In alcuni casi la presenza degli insegnanti è sembrata evocare l'idea implicita di una possibile valutazione, e gli insegnanti stessi non sempre hanno manifestato una piena apertura ad ascoltare ciò che ai bambini poteva non piacere del contesto scolastico, producendo interventi orientati o perfino domande retoriche.

La disponibilità ad una conduzione aperta e centrata sui bambini è stato uno dei nodi metodologici più complessi da definire con gli insegnanti anche in Italia e ha consentito interessanti riflessioni. Anche nella scuola dell'infanzia, dove le insegnanti hanno contribuito in modo pregevole alla conduzione delle attività, nel rileggere le trascrizioni dei circle time hanno constatato: *'non credevo fossimo così direttive!'* oppure *"se prima pensavo di ascoltare i bambini, adesso lo faccio di più, più di prima"* (T.IT.04).

Anche fra i ricercatori, uno dei temi dibattuti all'interno del gruppo di ricerca internazionale ha riguardato l'importanza di essere costantemente consapevoli del fatto che ciò che conta per i bambini non è necessariamente ciò che conta per i ricercatori. Nel fare ricerca con i bambini, ancor più che con adulti, si è reso necessario monitorare in modo co-

stante di non imporre le proprie opinioni, implicitamente orientando le conversazioni pur di ottenere le risposte alle proprie domande, saper accogliere possibili divagazioni senza ignorarle, per mantenere costantemente la comunicazione in modo positivo e non giudicante, senza al contempo ritrovarsi in balia di esse, aspettando il momento opportuno per riportarli con delicatezza sui temi oggetto di indagine. Allo stesso modo, è risultato complesso ma essenziale accettare e rispettare il silenzio di alcuni bambini, nonostante la cura posta nel garantire un ambiente rassicurante in cui potessero sentirsi ascoltati e liberi di esprimersi.

5.1.4. *Il consenso informato*

Infine, dedichiamo una riflessione al *consenso informato*. La letteratura sottolinea l'importanza di chiedere il consenso a partecipare alla ricerca non solo ai genitori o tutori dei bambini, ma anche ai diretti interessati. Questo gesto, infatti, lungi dall'essere un "orpello etico" "parla", prima ancora che lo studio abbia inizio, della postura del ricercatore e del rispetto su cui si intende costruire la relazione con i giovani partecipanti (Graham *et al.*, 2013).

Seguendo le linee guida messe a punto nell'ambito del progetto *ERIC (Ethical Research Involving Children)*; (Graham *et al.*, 2013), abbiamo predisposto un modello *ad hoc* di consenso informato per ciascuna delle diverse fasce d'età di soggetti, dedicando particolare attenzione all'uso di un linguaggio semplice e immediato e alla scelta di immagini da accompagnare alle parole, così da permettere ai

bambini anche più piccoli di comprendere più agevolmente gli scopi e la metodologia della ricerca e le implicazioni del loro coinvolgimento in essa. I ricercatori hanno assistito i bambini e i preadolescenti nella lettura e compilazione dei moduli, rispondendo a tutte le loro domande, chiarendo eventuali dubbi e fornendo ulteriori spiegazioni qualora necessario. Il consenso informato è stato inteso non solo come compilazione di un semplice modulo, ma come un processo continuo, in ciascuna fase della ricerca, di osservazione della partecipazione e di rinegoziazione della possibilità di interrompere tale partecipazione.

Le osservazioni condotte sul campo hanno confermato il valore di questa pratica come attuazione di una comunicazione corretta, rispettosa e trasparente da parte degli adulti, nel non dare per scontato il consenso dei giovani soggetti né il loro interesse, e nel riconoscerli come interlocutori veri e propri. In particolare, i bambini della scuola primaria e i preadolescenti della scuola secondaria hanno mostrato di apprezzare l'opportunità di essere "presi sul serio" e posti autenticamente nella condizione di scegliere se partecipare o meno allo studio.

Solo in alcuni casi, concentrati per lo più nella scuola dell'infanzia, i ricercatori hanno osservato ad esempio come alcuni bambini in età prescolare (nel caso italiano), nonostante le attenzioni dedicate da parte di insegnanti e ricercatori, avessero prestato il loro consenso senza capire realmente il senso e il motivo di ciò che veniva chiesto loro, limitandosi a imitare i compagni. In altri casi (ad esempio in quello polacco) i bambini di scuola primaria hanno manifestato di utilizzare il diritto di non

esser fotografati o di non concedere una foto dei loro prodotti senza avanzare motivazioni precise. Queste considerazioni hanno sollecitato ad approfondire il significato che assumeva per i bambini la possibilità di esprimere il proprio consenso informato e nel corso del lavoro a esplorare anche soluzioni alternative, ad esempio, presentando il consenso informato in una modalità narrativa (cfr. Mayne, Howitt, Rennie, 2016) affinché divenisse più accessibile e fondato.

5.2. *Ricadute educative e formative*

Lo studio intendeva offrire ai diversi soggetti coinvolti - ai bambini in primis, ma anche a educatori e insegnanti - un'esperienza di ricerca partecipativa dal carattere formativo e trasformativo. L'obiettivo, infatti, non consisteva semplicemente nel portare alla luce le prospettive dei bambini sui temi dell'inclusione e del benessere a scuola, ma, a partire dalle loro voci e proposte, innescare un cambiamento all'interno dei contesti educativi e scolastici, promuovendo un'immagine più complessa e competente di bambino, sollecitando nuove consapevolezza negli operatori, e contribuendo a un miglioramento concreto e tangibile della scuola.

Nello specifico, i dati raccolti a livello internazionale sembrano confermare l'impatto voluto dallo studio a diversi livelli.

5.2.1. *(Ri)scoprire i bambini*

Per i professionisti coinvolti, lo studio ha rappresentato un'opportunità per conoscere meglio gli alunni con cui lavoravano.

Non solo ha offerto loro uno scorcio riguardo a pensieri e sentimenti di bambini e preadolescenti rispetto al loro contesto scolastico, ma ha anche rappresentato una preziosa occasione per scoprire come i bambini, anche i più piccoli, possano essere interlocutori competenti e proattivi, capaci di esprimere opinioni affatto banali su questioni complesse come l'inclusione e il benessere e di avanzare proposte per rendere la loro scuola più accogliente: *'non mi aspettavo avessero così tanto da dire'* (T.PO.02). Soprattutto nelle scuole dell'infanzia (oltre all'Italia, in Germania, Olanda, Grecia, Polonia e Norvegia), alcuni insegnanti erano dubbiosi riguardo alle capacità delle loro classi di offrire un contributo significativo rispetto alle tematiche trattate. Se il tema del benessere agli occhi degli operatori appariva più semplice da affrontare, il concetto di inclusione appariva loro troppo astratto e difficile da comprendere per soggetti così piccoli, in particolare per quelli in età prescolare.

L'osservazione della partecipazione dei loro piccoli alunni alla ricerca ha suscitato riflessioni significative di ripensamento sulle possibilità di confronto con i bambini anche su temi prima ritenuti inaccessibili, come ha affermato un'insegnante polacca: *'all'inizio, quando ci avete presentato la ricerca ci sembrava molto difficile riuscire a coinvolgerli, ci sembravano temi difficili per la loro età'* (T.PO.03).

Le voci dei bambini e, soprattutto, la pertinenza e rilevanza delle proposte da loro avanzate (ad esempio, coinvolgere i genitori capaci di parlare un'altra lingua come mediatori

per presentare la loro scuola ai nuovi arrivati di diversa provenienza culturale, o realizzare dei video destinati agli insegnanti per aiutarli a comprendere cosa significhi arrivare in una nuova scuola senza conoscere la lingua e i compagni) hanno permesso a tutti gli operatori coinvolti di riconsiderare la loro visione dei bambini e del loro potenziale, riconoscendo di aver sottovalutato le capacità dei giovani partecipanti di valutare la loro scuola e contribuire al suo miglioramento.

5.2.2. *Temi “nuovi”, nuove metodologie*

Accanto alla (ri)scoperta delle competenze di bambini e preadolescenti, lo studio ha permesso a educatori e insegnanti di avvicinarsi (in alcuni casi, per la prima volta in assoluto) al retroterra culturale e linguistico dei bambini. Un esempio emblematico a tale riguardo è offerto da una maestra ceca che, invitata a fare un bilancio dell'esperienza di ricerca, ha raccontato di averla molto apprezzata poiché era stata un'occasione per scoprire i numerosi bagagli linguistici e le identità culturali di cui i suoi alunni erano portatori: *‘pur conoscendo i bambini da tre anni, non avevo mai avuto occasione di toccare e approfondire questi aspetti’* (T.CZ.01); *‘ho scoperto un pezzetto della loro storia cui non avrei avuto accesso altrimenti’* (Ed.GR.02). Soprattutto per gli insegnanti, infatti, lo studio ha rappresentato un'occasione per esplorare ulteriormente con le loro classi temi connessi al multilinguismo, al multiculturalismo e alle differenze in generale. Anche se in diversi Paesi (ad esempio, in Repubblica Ceca e in Italia) le indicazioni curricolari nazionali pre-

vedono di affrontare tali argomenti in classe, i maestri che hanno preso parte allo studio hanno dichiarato di non riuscire a “ritagliare” sufficiente spazio per questi temi avvertendo una forte pressione a “completare il programma”. Lo studio ha aiutato gli insegnanti a riconsiderare come educare i bambini ad apprezzare le differenze non debba essere inteso come un'alternativa o una giustapposizione al “vero curriculum”, ma possa “trovare spazio” e integrarsi fruttuosamente con le loro consuete attività didattiche. Inoltre, per molti professionisti è stata un'opportunità per sperimentare una metodologia partecipativa di lavoro con i bambini mai praticata prima. Apprezzandone il valore e constatando l'alto coinvolgimento con cui è stata accolta, molti professionisti hanno deciso di introdurre questa metodologia nelle loro pratiche educative quotidiane. In Polonia, ad esempio, una delle insegnanti di scuola primaria ha affermato *‘ho sempre evitato di coinvolgere i miei alunni in lavori di gruppo o attività laboratoriali perché ho a che fare con una classe “difficile”* (T.PO.05) e ha ammesso di aver sempre temuto che una proposta più attiva, meno frontale degenerasse in un “disastro”. Vedere i bambini attenti e positivamente ingaggiati in tutte le esperienze proposte dai ricercatori è stata per lei una “rivelazione” e l'ha portata a rimettere in discussione se stessa e le proprie pratiche didattiche.

L'esperienza di ricerca ha suscitato, quindi, negli insegnanti riflessioni significative al fine di acquisire consapevolezza e competenze nel costruire ambienti di apprendimento democratico, poiché in modo ancor più radicale delle metodologie didattiche attive,

la ricerca ha riconosciuto ai bambini lo status di soggetti competenti e di stakeholder della scuola. L'etica della ricerca è l'etica dell'ascolto autentico e ricorsivo, della consapevolezza dell'alterità, dell'analisi di evidenze empiriche ai fini di una deliberazione negoziata.

5.2.3. Aprirsi a nuove possibilità di essere, di appartenere e di divenire

La maggioranza dei bambini e preadolescenti coinvolti ha mostrato alti livelli di impegno ed entusiasmo nel partecipare al percorso di ricerca, come osservato sia dagli insegnanti, sia dai ricercatori, sia, in alcuni casi, dai genitori che hanno riportato agli insegnanti commenti fatti a casa dai bambini: *'non li ho mai visti così entusiasti'* (T.GE.05); *'mio figlio parla poco di quello che avviene a scuola... durante il progetto, invece, non smetteva di raccontare'* (P.IT.11). Anche i bambini più timidi o quelli meno abituati a condividere e discutere le loro opinioni "tra le mura della scuola", dopo i primi incontri, hanno iniziato a partecipare attivamente alle attività proposte e a esprimere le proprie idee. Il clima accogliente e aperto che ha caratterizzato il contesto della ricerca e l'opportunità di essere ascoltati attentamente e di assumere il ruolo di "esperti" agli occhi degli adulti - un'esperienza questa che in alcuni dei contesti coinvolti ha rappresentato una vera novità - hanno contribuito a determinare l'elevato coinvolgimento dei bambini.

È stato inoltre osservato, seppur in modo qualitativo e nel breve periodo, un cambiamento nell'atteggiamento dei bambini nei confronti della diversità, propria e altrui. Da

un lato, l'esperienza di ricerca entro cui sono stati coinvolti i bambini ha contribuito ad accrescere l'interesse e la curiosità nei confronti delle varie declinazioni di diversità (linguistica, culturale, sociale, religiosa...). Dall'altro, il clima di accettazione e rispetto che è venuto a crearsi ha permesso ai bambini con un diverso retroterra linguistico-culturale, inizialmente restii a parlare nelle loro lingue materne o a raccontare, di riscoprire gradualmente il valore e la ricchezza delle proprie origini che hanno cessato di essere un aspetto della loro identità da celare, ma piuttosto da mostrare con orgoglio.

5.2.4. Voci che contano per una scuola che cambia

I bambini e i preadolescenti coinvolti hanno avanzato numerose proposte per rendere le loro scuole più inclusive e accoglienti: dalla realizzazione di cartelloni e libri multilingue per accogliere gli studenti neo-arrivati, all'organizzazione di feste e tour virtuali della scuola presentati in più lingue; dalle videolezioni per sensibilizzare i docenti sulle attenzioni da avere nell'accogliere un alunno neo arrivato, alle lettere e video-messaggi per richiamare l'attenzione del mondo degli adulti sui temi dell'inclusione e della diversità a scuola. Le loro proposte hanno ricevuto visibilità (ad esempio, sono state presentate ad altre classi, al corpo docente, ai genitori, al sindaco) e in alcuni casi sono state effettivamente implementate.

L'opportunità di vedere attuate le proprie proposte ha aiutato bambini e preadolescenti a vedere riconosciuto il valore delle loro opi-

nioni e a sperimentarsi quali “agenti di cambiamento” reale, tangibile nei loro contesti di vita: *‘sapere che il sindaco aveva letto le loro lettere li ha fatti sentire grandi, importanti, degni di essere presi sul serio’* (T.GR.04). L’opportunità di ascoltare e di acquisire alcune richieste di bambini ha sollecitato gli adulti a ripensare la scuola e il suo possibile cambiamento da una prospettiva inusitata: *‘ci ripetiamo che il multilinguismo è importante... forse è ora di renderlo davvero presente nelle nostre classi, nella nostra didattica’* (T.IT.02).

6. Conclusioni

L’esperienza di ricerca partecipativa presentata riteniamo si sia configurata come un esercizio di cittadinanza attiva, fondato su un ambiente di apprendimento e organizzativo democratico e autenticamente “a misura di bambino”, che non solo dà “voce”, ma che consente ai minori di collaborare a processi decisionali e li rende attori sociali attivi e responsabili del loro ambiente, sebbene in modo proporzionato alla loro maturità psicologica e in una collaborazione solidale con gli adulti di riferimento.

Come è stato discusso nel presente contributo, i processi partecipativi richiedono un’attenta progettazione e riflessione etica e metodologica, nel predisporre esperienze di ricerca che non solo vedano coinvolti i bambini, ma siano significative e formative per loro. Il rispetto di queste attenzioni - ancor più cruciali dato il coinvolgimento di bambini anche molto piccoli e la delicatezza dei temi trattati - ha consentito di porsi autenticamen-

te in ascolto e di guadagnare uno spaccato unico e prezioso sulle prospettive dei giovani partecipanti, da cui trarre alcune lezioni. Abbiamo rilevato la crucialità di un approccio indiretto alle esperienze personali e ai vissuti dei minori, criterio che nella scuola trova occasioni plurime di attuazione nel ripensamento accorto degli spazi e dei materiali che possono sollecitare in modo indiretto e dare occasione agli insegnanti di affrontare questioni che interessano la vita dei bambini e che possono aprire a un confronto costruttivo su come migliorare la loro esperienza nella scuola (nel quartiere e nella città). La pluralità di mediazioni rappresentazionali e dei linguaggi si è rivelata un ingrediente essenziale, accompagnata da un’attenta riflessione sul tempo quale variabile essenziale: il tempo dell’osservazione e dell’ascolto, di se stessi e degli altri, il tempo di costruire progressivamente un clima di dialogo rispettoso, di formarsi un’opinione e di esprimerla senza timore. Il tempo, in ultima analisi, di promuovere una cultura democratica nell’ambiente scolastico, per nulla scontata nei processi dialogici quotidiani e nello status riconosciuto a bambini e adolescenti. Riteniamo infatti che una componente essenziale del processo di ricerca, in un’ottica di educazione democratica, sia stata la possibilità data agli alunni di assumere il contesto scolastico come oggetto di osservazione e di analisi e di poterne elaborare interventi migliorativi, potendo operare come agenti trasformativi di un luogo da loro quotidianamente frequentato, prossimo e altamente significativo.

Le ricadute formative messe in luce sui diversi soggetti consentono di comprendere

alcune implicazioni importanti del processo di ricerca partecipativa proposto. Se il benessere e l'inclusione a scuola sono stati oggetto di riflessione e ripensamento per innovare il contesto scolastico (le pratiche di accoglienza di nuovi studenti, l'inclusione di differenze culturali, linguistiche, religiose, socioeconomiche...), allo stesso tempo il processo stesso di ricerca partecipativa ha contribuito a promuovere inclusione e benessere nelle comunità scolastiche coinvolte, in un circolo virtuoso fra oggetto di riflessione e processo di lavoro. In forme dirette e indirette, i bambini hanno espresso il desiderio di essere protagonisti a scuola, di avere l'opportunità di esprimersi per essere ascoltati, di essere in grado di contribuire alla co-costruzione del contesto scolastico, e il desiderio di ricevere un maggiore riconoscimento delle loro competenze e capacità di iniziativa, di poter essere promotori di cambiamento. Altrettanto, gli insegnanti e gli educatori che hanno collaborato alla ricerca, in tutte le realtà europee in cui è stata condotta, hanno rilevato un cambiamento nella loro visione e percezione degli alunni di tutte le età, delle loro competenze e potenzialità, scoprendo forse in modo più completo le loro personalità, le loro storie e la loro esperienza scolastica; hanno raccontato lo stupore di fronte al loro desiderio di protagonismo e di sentirsi utili, partecipi e responsabili della qualità della vita nel contesto scolastico. Questo cambiamento, che incontra delle resistenze negli insegnanti, come accennato, legate all'idea stessa di scuola, dei suoi obiettivi, dei saperi e delle competenze che deve promuovere, riteniamo sia al cuore di una trasformazione profonda dei contesti

scolastici e della professionalità insegnante in una prospettiva democratica, e di una educazione a competenze di cittadinanza attiva fin dalla prima infanzia, come dichiarato nelle Indicazioni nazionali per il curriculum (MIUR 2012, 2018).

I principi guida della ricerca partecipativa e trasformativa sono coerenti e rafforzano un approccio socio-costruttivista e di insegnamento attivo, promuovendo un clima sociale e relazionale collaborativo, rispettoso di diversi punti di vista, fattori salienti nel miglioramento dell'apprendimento e della motivazione scolastica dei bambini; e promuovono altresì pensiero critico, abilità di comunicazione, capacità di iniziativa (agency), soft skills ritenute oggi essenziali nella formazione delle giovani generazioni (Finegold *et al.*, 2008). Ma è possibile affermare che rappresentano un passo in avanti nella partecipazione dei bambini, poiché abbracciano la possibilità per i più giovani di essere a pieno titolo protagonisti dell'ambiente scolastico, non solo nelle esperienze di apprendimento ma nell'intera vita della scuola. In questo senso offrono una via di accesso allo sviluppo di competenze di cittadinanza, di competenze globali (UNESCO, 2014; Council of Europe, 2014), forse più efficaci rispetto a quelle prospettate in Italia dalla recente legge sull'educazione civica (92/2019) in forme trasmissive anziché *attraverso* pratiche di vita democratica a scuola.

Bibliografia

- Atweh, B., & Burton, L.** (1995). Students as researchers: Rationale and critique. *British Educational Research Journal*, 21(5), pp. 561-575.
- Baraldi, C.** (2005). *La città con i bambini: città amiche dell'infanzia in Italia*. Firenze: Unicef Istituto Innocenti.
- Barbier, R.** (2007). *La ricerca- azione* (trad. it.). Roma: Armando.
- Barker, J., & Weller, S.** (2003), "Is it fun?". Developing children centred research methods". In *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23, 1-2, pp. 33-58.
- Bessell, S.** (2015). Rights-Based Research with Children: Principles and Practice. In R. Evans, L. Holt, T. Skelton (Eds.), *Methodological Approaches. Geographies of Children and Young People*, vol 2. Singapore: Springer.
- Bittencourt Ribeiro, F.** (2017). Des ethnographies de la participation d'enfants et d'adolescents dans le cadre de la protection de l'enfance. In G. Bolotta et. al. (Eds.), *A quelle discipline appartient les enfants? Croisements, échanges et reconfigurations de la recherche autour de l'enfance, La discussion* (pp. 103-122). Marseille.
- Brooker, L.** (2001). Interviewing children. In G. MacNaughton, S. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (pp. 162-177). Boston: Allen & Unwin.
- Christensen, P., & Prout, A.** (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), pp. 477-497.
- Cook-Sather, A.** (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), pp. 3-14.
- Cook, D. T., Frønes, I., Rizzini, I., Qvortrup, J., Nieuwenhuys, O., & Morrow, V.** (2018). Past, present and futures of childhood studies: A conversation with former editors of *Childhood*. *Childhood*, 25(1), pp. 6-18.
- Correa-Velez, I., Gifford, S. M., & Barnett, A. G.** (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social science & medicine*, 71(8), pp. 1399-1408.
- Corsaro, W. A.** (2018). *The sociology of childhood*. Los Angeles: Sage.
- Council of Europe** (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe
- Darbyshire, P.** (2000). Guest Editorial: From Research on Children to Research with Children. *Neonatal, Paediatric and Child Health Nursing*, 3(1), pp. 2-3.
- Dewey, J.** (2004). *Democrazia ed educazione* (trad. it.). Milano: Sansoni.
- Dürr, K.** (2005). *The school: A democratic learning community. The All-European Study on Pupils' Participation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E.** (Eds.) (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- European Commission** (2013). Commission Recommendation of 20 February 2013: Investing in Children: Breaking the cycle of disadvantage. *Official Journal of the European Union*. Brussels.
- European Commission to the European Social Policy Network (ESPN)** (2017)
-

- Fielding, M.** (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British educational research journal*, 30(2), pp. 295-311.
- Fielding, M.** (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. [Más allá de la voz del alumnado: patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda]. *Revista de Educación*, 359, pp. 45-65.
- Finegold, D., & Notabartolo, A. S.** (2008). *21st century competencies and their impact: An interdisciplinary literature review*. Fonte web William and Flora Hewlett Foundation-website: http://www.hewlett.org/uploads/21st_Century_Competencies_Impact.pdf
- Flewitt, R.** (2005). Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), pp. 553-565.
- Gollob, R., Krapf, P., Weidinger, W., & Olafsdottir, O.** (2010). *Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers* (Vol. 1). Strasbourg: Council of Europe.
- Graham, A., Powell, M. A., Anderson, D., Fitzgerald, R., & Taylor, N. J.** (2013). *Ethical research involving children*. Florence: UNICEF Office of Research-Innocenti.
- Grión, V., & Cook-Sather, A.** (Eds.) (2013). *Student voice: The international movement to the emergent perspectives in Italy*. Milano: Guerini.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K.** (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & society*, 18(2), pp.77-96.
- Mahbub, T.** (2008). *Children's views on inclusion: Inclusive education at a BRAC school-perspectives from the children*, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8578.2008.00367.x>
- Mayall, B.** (2003). *Towards a sociology for childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Mayne, F., Howitt, C., & Rennie, L.** (2016). Meaningful informed consent with young children: Looking forward through an interactive narrative approach. *Early Child Development and Care*, 186(5), pp. 673-687.
- MIUR** (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione*
- MIUR** (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*
- Mortari, L.** (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L., & Mazzoni, V.** (2009). The voice of children on their experience of wellbeing. *Creativity and the child: Interdisciplinary perspective*, pp. 181-192.
- Moskal, M., & Tyrrell, N.** (2015). Family migration decision-making, step-migration and separation: children's experiences in European migrant worker family. *Children's Geographies*, 14(4), pp. 453-467.
- Nutbrown, C., & Clough, P.** (2009). Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), pp. 191-206
- O'Keane, C.** (2008). The development of participatory techniques: Facilitating children's views about decisions which affect them. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed., pp. 127-154). London: Routledge.
- Omidvar, R., & Richmond, T.** (2003). Immigrant settlement and social inclusion in Canada. *Laidlaw Foundation Working Paper Series, Perspectives on Social Inclusion*. Toronto: Laidlaw Foundation.
- Pastori, G.** (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari-Junior.

- Pastori, G., Pagani, V., & Sarcinelli, A. S.**, (2019). D2.4 Technical Report on the Child interview study. *Children's views on inclusion at school*. Report Milan, Italy: University of Milan-Bicocca. <https://www.isotis.org/en/publications>.
- Pastori, G., Sarcinelli, A. S., & Pagani, V.** (2019). Children's views on and contributions to inclusive education. *Studies in diverse classrooms*. In M. Broekhuizen, K. Wolf, R. Francot, T. Moser, G. Pastori, L. Nurse, E. Melhuish & P. Leseman (Eds.), *Resources, experiences, and support needs of families in disadvantaged communities*. Integrative Report, Utrecht University, Utrecht. <https://www.isotis.org/en/publications>.
- Patton, M. Q.** (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Newbury Park: Sage.
- Qvortrup, J.** (Ed.) (1987). *The sociology of childhood*. New York: ME Sharpe.
- Rayna, S., & Brougère, G.** (2014). *Petites enfances, migrations et diversités*. Brussels: PIE Peter Lang, SA.
- Rosenthal, L., & Levy, S. R.** (2010). The colorblind, multicultural, and polycultural ideological approaches to improving intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), pp. 215-246.
- Saldaña, J.** (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Sarcinelli, A. S.** (2015). Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge. *AnthropoChildren*, 5, pp.1-21.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K.** (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), pp. 459-475.
- UN Department of Economic and Social Affairs**, 2007:45
- UNESCO** (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. Salamanca, Spain: UNESCO.
- UNESCO** (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO
- United Nations** (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. Geneva: United Nations.
- Welty, E., & Lundy, L.** (2013), A children's rights-based approach to involving children in decision making. *Journal of science communication*, 12(03), pp. 1-5.
- Witten, K., Kearns, R., & Carroll, P.** (2015). Urban inclusion as wellbeing: Exploring children's accounts of confronting diversity on inner city streets. *Social Science & Medicine*, 133, pp. 349-357.