

Un’ “alleazione” per crescere: l’apprendimento descritto dai bambini. Una ricerca partecipativa in una scuola primaria Senza Zaino

An “alleazione” to grow: learning described by children. A participatory research in a Senza Zaino primary school

Martina Rossi, Giulia Pastori¹
Università degli Studi di Milano-Bicocca

Sintesi

Il presente contributo illustra gli esiti di una ricerca che ha dato voce ai bambini² in merito ai significati e alla forma che assume l’“apprendimento” a scuola. La ricerca qualitativa ha seguito la cornice metodologica di studi di student voice e di ricerca partecipativa. I bambini di una scuola primaria Senza Zaino hanno espresso il loro punto di vista tramite brainstorming, tecniche ludiche come il disegno e il photovoice, focus group e discussioni tra pari. Invitare i bambini a esprimere le proprie idee su un tema così ampio ha portato all’emergere di molteplici temi e aspetti, tra cui: il ruolo dei pari e del docente; il ruolo dell’errore e il clima accogliente e non giudicante che lega le emozioni e il benessere all’apprendimento. Dalle parole dei bambini è emersa una motivazione intrinseca e un’attitudine metacognitiva. Tale ricerca rappresenta un pilota per uno studio più ampio all’interno della rete di Scuole Senza Zaino.

Abstract

This contribution illustrates the results of a research that voiced children’s opinions regarding the meaning and shape of “learning” at school. The qualitative research was based on the student voice’s studies and had a participatory research framework. Children of a “Senza Zaino” (lit.: ‘no backpack’) primary school expressed their point of view through brainstorming, ludic techniques such as drawing and photovoice, focus groups and peer-to-peer discussions. Inviting children to express their ideas on such a broad topic led to arise of multiple themes and learning aspects including: the role of peers and of the teacher; the idea of error and the non-judgmental welcoming environment and climate that link emotion and well-being with learning. A metacognitive attitude and an intrinsic motivation emerged from children’s words. This research represents a pilot for a wider study within the Senza Zaino school network.

Parole chiave: Student voice; Ricerca partecipativa; Apprendimento; Metacognizione; Motivazione intrinseca; Benessere.

Keywords: Student voice; Participatory research; Learning; Metacognition; Intrinsic motivation; Wellbeing

¹ martina.rossi2@unimib.it

² Nel presente documento, per ragioni di semplicità e fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

1. Introduzione

Tante sono le teorie, le forme e le sfaccettature che l'apprendimento ha assunto nel corso dei secoli. Molteplici sono le voci che si sono espresse in merito alle tematiche inerenti all'apprendimento, mettendo in secondo piano forse quella più importante, quella dei bambini. Come afferma Cook-Sather, vi è qualcosa di sbagliato nel ricostruire un sistema senza chiedere il parere di coloro per i quali il sistema viene progettato (Grion & Cook-Sather, 2013). Mettere al centro la voce dei bambini nel dialogo attorno alla scuola oggi assume una rilevanza fondamentale, al fine di renderli veri protagonisti attivi della loro crescita, ma soprattutto, per avere una visione della scuola sempre più autenticamente connessa al vissuto diretto dei bambini. Per questi motivi, si è scelto di indagare il punto di vista dei bambini in merito al significato e alle forme che assume, per loro, l’“apprendimento”.

2. La ricerca

La presente ricerca, la cui cornice teorica vede come riferimento gli studi di student voice e di ricerca partecipativa (Pastori, 2017; Pastori *et al.*, 2020), si è proposta di dare voce ai bambini in merito alle idee, agli aspetti e alle caratteristiche che l’azione di “apprendere” assume, mettendo al centro il loro personale punto di vista rispetto a cosa sia e cosa significhi fare e vivere questo tipo di esperienza.

Tale interrogativo ha guidato un percorso di ricerca in un contesto di scuola primaria che aderisce al modello di Scuola Senza Zaino (Orsi, 2016).

I soggetti coinvolti nella ricerca sono stati i bambini di due classi, la seconda e la quinta di una scuola primaria Senza Zaino.

2.1. Obiettivi e domande di ricerca

La ricerca ha esplorato le idee e le concezioni dei bambini in merito all’esperienza di apprendere, in particolare:

- le percezioni, le idee e i significati che l’azione di “imparare” assume secondo il loro punto di vista, cercando di rispondere alla domanda “*cosa significa apprendere?*”;
- i luoghi, i tempi e i materiali in cui si colloca tale azione, invitandoli a individuare e descrivere specifiche situazioni di apprendimento, guidati dalla domanda “*dove si trova l’apprendimento?*”;
- gli aspetti che caratterizzano e denotano il modello di scuola Senza Zaino, rispondendo al quesito “*perché è bello imparare nella Scuola Senza Zaino?*”.

Attraverso tali domande di ricerca, i bambini sono stati invitati a riflettere sulla propria esperienza di apprendimento, offrendo loro la possibilità di soffermarsi sulle nozioni che hanno rispetto a come avviene la conoscenza (Vianelli *et al.*, 2015).

2.2. Impianto metodologico

La ricerca ha seguito un approccio metodologico qualitativo e partecipativo: gli alunni hanno partecipato alle attività proposte, fornendo un prezioso contributo nel delineare una risposta agli interrogativi posti dalla ricerca. I bambini hanno assunto la posizione di veri e propri co-ricercatori, attivi soprattutto nella fase centrale della ricerca: hanno partecipato alle esperienze progettate e hanno dato il loro contributo nella fase finale dove si è costruita una prima interpretazione dei dati. Nell’offrire ai bambini questo ruolo è stato fondamentale porsi in una posizione di ascolto non passivo, implicando un coinvolgimento attivo dell’adulto nell’elaborare informazioni in modo dinamico.

Sono state utilizzate diverse tecniche di indagine qualitativa, come tecniche ludiche (ad es. disegni), il photovoice e focus group, ma sono

state svolte anche discussioni, brainstorming e lavori di gruppo che hanno portato a momenti di confronto tra pari. I principali strumenti utilizzati al fine di documentare la ricerca sono stati le registrazioni audio/video, le fotografie e appunti carta/matita.

3. Cornice teorica e contesto

3.1. La ricerca con i bambini

Per lungo tempo, la ricerca sull'infanzia si è configurata come una ricerca *sui* bambini, trattandoli prevalentemente come oggetti di analisi piuttosto che come soggetti portatori di significati, pensieri e visioni proprie. Le loro esperienze sono state spesso interpretate e descritte attraverso lo sguardo degli adulti, in base all'assunto che, fino a una certa età, i bambini non fossero in grado di comprendere la realtà o esprimere opinioni consapevoli. Tale prospettiva ha consolidato una visione unilaterale dell'infanzia come fase immatura e incompleta dell'esistenza umana, marcata dalla condizione del *non essere ancora* (Woodhead & Faulkner, 2008).

Storicamente, l'infanzia è stata intesa come fase preparatoria alla vita adulta. Già nella seconda metà dell'Ottocento iniziano a emergere visioni che riconoscono l'infanzia come una fase autonoma dello sviluppo umano, distinta qualitativamente dall'età adulta. È tuttavia nel corso del Novecento che tale concezione si consolida e si afferma pienamente, grazie a contributi numerosi, che vanno dai movimenti a protezione dei diritti dell'infanzia, agli sviluppi in ambito psicologico del cognitivismo e del costruttivismo, a partire dagli studi pionieristici di Jean Piaget e di Vygotskij, alle riflessioni ed esperienze di innovazione pedagogica che passano sotto il nome di 'scuole nuove' (Cambi, 2003), che pongono l'accento sul ruolo attivo del bambino nei processi di apprendimento, valorizzandone le competenze fin dalle prime fasi di vita. Nel medesimo periodo, anche l'etnografia e la nuova sociologia dell'infanzia cominciano a contestare la rappresentazione dei

bambini come soggetti passivi, riconoscendone la capacità di interpretare e co-costruire la realtà sociale: «competenti interpreti del mondo sociale» (James, 2001, p. 246) e partecipanti attivi alla produzione culturale (Wolcott, 1995).

La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (1989) ha segnato un cambiamento di paradigma, promuovendo il riconoscimento dei bambini come informatori affidabili e sancendo, sul piano giuridico, il loro diritto alla partecipazione e alla libertà di espressione. In particolare, l'articolo 12 afferma il diritto del minore a esprimere liberamente le proprie opinioni «in tutte le questioni che lo riguardano», attribuendo valore e peso alle sue parole in base all'età e al grado di maturità (Nazioni Unite, 1989; Pastori *et al.*, 2020).

Questi sviluppi hanno favorito la diffusione di un nuovo orientamento metodologico: la ricerca *with children*, che considera i bambini non più solo come oggetti di studio, ma come attori sociali in grado di contribuire attivamente alla costruzione della conoscenza. A livello internazionale, si è affermato in ambito pedagogico il movimento dello *student voice* (Fielding, 2004, 2012; Grion & Cook-Sather, 2013), che valorizza la partecipazione e la voce di bambini e adolescenti nel contesto scolastico e nei processi decisionali che li riguardano.

In questa prospettiva, i bambini sono riconosciuti come interlocutori a pieno titolo, capaci di esprimere un punto di vista originale sulla loro esperienza e sul contesto in cui vivono (Dahlberg *et al.*, 2006). Pur nel rispetto della loro vulnerabilità e del bisogno di cura, si afferma il principio secondo cui la gradualità dello sviluppo non esclude la competenza. Il riconoscimento del loro specifico punto di vista ha aperto nuove strade per la progettazione partecipata e la valutazione collaborativa di contesti educativi e scolastici (Fielding, 2006; Cook-Sather, 2009, 2013; Pastori *et al.*, 2020), attribuendo ai bambini il ruolo di stakeholder nella vita scolastica.

Kellet (2005) sottolinea come i bambini siano gli unici a possedere una «prospettiva unica da insider» sull'infanzia, offrendo uno sguardo che gli adulti, inevitabilmente condizionati dall'esperienza e dai cambiamenti sociali, non possono più avere. Le loro percezioni, domande e interessi contribuiscono a generare una cultura dell'infanzia, fatta di significati condivisi e continuamente negoziati, sia all'interno dei gruppi tra pari sia nel

dialogo con gli adulti.

Ascoltare le loro prospettive, come promosso nell'approccio della *children-centred research*, implica un processo dialogico e relazionale in cui adulti e bambini co-costruiscono significati attraverso scambi comunicativi dinamici (Clark, 2005). In questo quadro, i bambini sono riconosciuti come co-ricercatori e co-autori della conoscenza, e non semplicemente come fonti di dati (Pastori, 2017). Hart (1992) ricorda che, pur nella differenza di competenza comunicativa, le informazioni fornite dai bambini hanno piena validità. Spetta agli adulti individuare strumenti e modalità che facilitino l'espressione infantile, nel rispetto della loro spontaneità e del loro benessere.

Un contributo metodologico rilevante è rappresentato dall'*approccio a mosaico* (Clark & Moss, 2005), che si fonda sulla co-costruzione di significato tra bambini e adulti. Questo approccio integra strumenti comunicativi diversi – disegno, fotografia, mappe, esplorazioni guidate – per favorire la partecipazione dei bambini e accogliere forme espressive non verbali. L'obiettivo è valorizzare la pluralità delle loro risorse comunicative e promuovere un dialogo intersoggettivo orientato alla comprensione della loro vita quotidiana (Clark & Moss, 2011; 2014).

Infine, il coinvolgimento dei bambini nei processi di ricerca richiede particolare attenzione alle implicazioni etiche. È necessario garantire spazi di ascolto sicuri, rispettosi e orientati al benessere. Il rischio di una partecipazione strumentale o simbolica è sempre presente, specialmente con soggetti minorenni. In questo senso, la ricerca con e per i bambini deve essere pensata come un processo generativo, capace di produrre benefici reali piuttosto che limitarsi al principio del non nuocere (Mortari, 2009). Essa deve rappresentare un'occasione da cui trarre beneficio, promuovendo il benessere e opportunità di crescita (Pastori, 2017).

3.2. Il modello di Scuola Senza Zaino

Il modello di Scuola Senza Zaino è stato fondato da Marco Orsi attorno gli anni 2000 ed è diventato una rete di scuole a partire dal 2004. Senza Zaino si articola attorno a tre valori che pongono le basi del modello: la comunità, l'ospitalità e la responsabilità. I tre valori vengono vissuti nella quotidianità scolastica da bambini e adulti, riflettendosi nella strutturazione degli ambienti, in un sistema di attività e relazioni che li contiene, li ha fatti propri e li trasmette attraverso l'esperienza.

Il valore della comunità si basa sull'idea che l'apprendimento sia un fenomeno sociale e in quanto tale avvenga all'interno di relazioni significative. Per questo, a scuola si persegue l'obiettivo di dare vita a un clima di collaborazione tra tutti gli attori presenti al suo interno, sviluppando un riconoscimento affettivo e un clima di accettazione incondizionata nel quale condividere idee, valori, modi di essere e di fare. Questo sistema di relazione evolve poi in una comunità di pratiche, che comporta lo scambio di beni, strumenti, nella messa in comune di metodologie didattiche e competenze, in modo da arricchire le capacità dei docenti, anche in ottica interdisciplinare. Una scuola-comunità così intesa diventa con il tempo un centro di ricerca, dove insegnanti e alunni elaborano un sapere co-costruito. Si ripropone l'idea della scuola come bottega artigiana, nella quale si realizza la dinamica novizio-anziano, il peer to peer, favorendo anche l'utilizzo di materiali e strumenti di apprendimento (spesso di ispirazione montessoriana) che prevedono un uso attivo del corpo nello spazio. Viene in genere promosso un clima di ricerca costante, finalizzato a promuovere una maggior consapevolezza del proprio percorso di apprendimento e la ricerca della propria vocazione, dando vita a un contesto di apprendimento fortemente metacognitivo (Orsi, 2016).

Il valore dell'ospitalità fa riferimento all'importanza di prendersi cura dei luoghi, delle persone e delle relazioni, in un clima di rispetto e di inclusione. La cura viene intesa come una vera e propria forma del conoscere. L'essere ospitali viene inteso come un mettersi in ascolto degli

ospiti, il dare vita a un luogo caldo e accogliente, nel rispetto dei tempi di tutti. Questo viene declinato anche nello spazio, realizzando ambienti che siano ospitali rispetto al corpo, inteso come luogo del conoscere (Orsi, 2016).

L'ospitalità si realizza anche nell'essere un invito all'autonomia, la cura diventa infatti un'occasione di crescita perché permette lo sviluppo dei processi cognitivi ed emotivi, permettendo ai bambini di essere responsabili della propria crescita, diventando sempre più autonomi (Orsi, 2016).

Il valore della responsabilità viene inteso come l'essere consapevoli protagonisti della propria crescita e della crescita degli altri. Viene messa al centro la motivazione intrinseca, la curiosità innata del soggetto, portato a indagare l'ambiente perché attratto da ciò che non conosce. Si cerca di rispondere al bisogno del soggetto di sentirsi competente, capace di fare scoperte, esplorare il mondo, indagarlo e intervenire quindi sulla realtà come protagonista. Nel fare questo, i bambini vengono responsabilizzati, il che significa stimolare la partecipazione, incoraggiare la libera scelta, favorire un corretto stile attributivo alle cause del successo e dell'insuccesso, creare un clima di ascolto nel quale favorire l'interazione tra pari. La responsabilità è rivolta anche all'ambiente circostante, finalizzata a coltivare il senso di una cittadinanza attiva, sperimentando le dinamiche del mondo esterno all'interno dell'ambiente scolastico.

Viene inoltre proposta un'organizzazione dello spazio che prevede che le classi diventino spazi policentrici e multifunzionali, con tavoli a isola e mini-laboratori dedicati all'approfondimento disciplinare. Vengono promosse diverse modalità di lavoro, come ad esempio a gruppi, a coppie, nelle quali spesso i bambini si trovano a svolgere lavori diversi contemporaneamente (modalità definita "differenziazione dell'insegnamento"), che permettono all'insegnante di rivolgere un'attenzione personalizzata ad ogni alunno. Inoltre, gli spazi connettivi come atrii e corridoi diventano parte integrante dell'aula: qui si trovano luoghi di ritrovo come le agorà (presenti a volte anche nelle aule) e altri tavoli, a disposizione delle classi come spazi di lavoro, di confronto e incontro.

4. Le fasi della ricerca

L'avvio delle attività è stato preceduto da alcune giornate di osservazione all'interno della scuola, in particolare nelle classi coinvolte, la seconda e la quinta primaria.

Prima dell'inizio delle attività, sono stati illustrati gli obiettivi e le finalità della ricerca; in particolare, si sono create le condizioni per cui i bambini potessero scegliere di partecipare alla ricerca, in qualità di "co-ricercatori", proprio perché "esperti" della materia in oggetto, ovvero l'apprendimento dal loro punto di vista all'interno della loro scuola. Come prima attivazione è stato proposto ai bambini di realizzare una "carta d'identità" di presentazione, nella quale hanno espresso la propria volontà di partecipare alle attività (barrando con una crocetta la frase "Partecipo alla ricerca sull'apprendimento").

La richiesta del consenso, aspetto ritenuto assolutamente essenziale nel Codice etico di Norimberga (1947), rivolta anche ai bambini, è stata fondamentale al fine di denotare la loro partecipazione come libera e assente da ogni tipo di giudizio. Inoltre, è stato specificato che il loro coinvolgimento sarebbe potuto venire meno qualora non vi fosse più stato interesse. Nel fare ricerca con i bambini, il consenso infatti non riguarda solo il momento iniziale, ma deve essere tenuto in considerazione lungo tutto il percorso di ricerca (Mortari, 2009).

La ricerca si è sviluppata attraverso le seguenti fasi:

1. Tramite un brainstorming, è stato proposto ai bambini di scrivere, liberamente, tutte le parole che ritenevano legate al termine "apprendere", scritto al centro di un grande foglio. Terminato lo spazio disponibile, le parole sono state lette e commentate, dando così la possibilità di approfondire e motivare i termini scelti. Dopo questo momento collettivo, ogni bambino ha rappresentato, tramite un disegno, la parola in oggetto, cercando di rispondere alla domanda "cosa è per te l'apprendimento?", spiegando il perché della scelta.
2. Successivamente, attraverso la tecnica del photovoice, i bambini hanno svolto una sorta di "caccia al tesoro", una "caccia all'apprendi-

mento”, cercando di rispondere alla domanda “dove si trova l’apprendimento nella mia scuola?”. Divisi in gruppi di 3/4 componenti, i bambini hanno esplorato la scuola scattando delle fotografie che hanno poi descritto, spiegando dove si trovasse l’apprendimento in quelle specifiche situazioni.

3. È stato poi proposto un lavoro di gruppo a rotazione, nel quale è stato chiesto a ogni gruppo di evidenziare i pro e i contro delle modalità di apprendimento che sono soliti mettere in atto a scuola. Chiedere ai bambini dove si trovasse l’apprendimento ha evidenziato le metodologie con cui sono soliti lavorare in classe, le quali rispecchiano quelle previste dal modello di scuola Senza Zaino. La domanda che è scaturita da ciò è stata “quali sono gli aspetti positivi e negativi di come si impara attraverso queste modalità?”. I bambini, in piccolo gruppo, dopo un momento di confronto, hanno espresso il loro punto di vista per ciascuna delle opzioni individuate, ovvero il lavoro di coppia, di gruppo, individuale, fuori dall’aula, e con la LIM.

4. Infine, sono stati realizzati alcuni focus group che hanno messo al centro la domanda “perché è bello imparare nella scuola Senza Zaino?”. In gruppi di 6/7 partecipanti, i bambini hanno discusso le proprie motivazioni e gli aspetti che caratterizzano la loro scuola, riunendo tutti gli elementi emersi in una mappa o in un brainstorming.

5. Infine, tutti i dati raccolti sono stati presentati al gruppo classe: durante questo momento, i bambini hanno fornito nuovi contributi, permettendo una prima interpretazione e organizzazione dei dati raccolti.

La ricerca è stata svolta secondo queste fasi nella classe quinta, mentre ci si è limitati alla prima fase nel coinvolgere i bambini della classe seconda.

5. Analisi dei dati

I dati raccolti, rappresentati dalle parole, dai disegni e dalle fotografie scattate dai bambini, sono stati indagati secondo l’approccio dell’analisi tematica, una delle più diffuse modalità per analizzare i dati qualitativi, secondo la quale si opera andando a identificare nel testo pattern ricorrenti e significati (Pastori, 2017). Il processo di codifica si è svolto al termine della raccolta dei dati (ex-post), privilegiando quindi un’impostazione “data driven”, secondo la quale dai dati si traggono concetti utili a descrivere il fenomeno indagato (Pastori, 2017, p. 401).

A partire da una prima ricognizione generale del materiale raccolto, sono state individuate le tematiche più ricorrenti, operando una categorizzazione volta a individuare quali aspetti legati all’apprendimento sono emersi con una frequenza maggiore. Sono stati quindi identificati segmenti di testi che presentavano significati o caratteristiche comuni, ai quali è stato applicato uno stesso codice, precedentemente definito.

I cinque macro-codici che hanno guidato l’analisi sono:

- il valore dell’imparare insieme agli altri;
- il ruolo dell’errore nel processo di apprendimento;
- il ruolo del docente all’interno del processo di insegnamento-apprendimento;
- la dimensione metacognitiva insita nell’apprendimento;
- il ruolo dell’ambiente, lo spazio interno ed esterno alla scuola.

In particolare, nell’analisi ci si è soffermati sulle percezioni e sui vissuti connessi con il significato attribuito alla parola “apprendere”, oltre che sull’intero processo di apprendimento. Le metodologie didattiche, le strategie di apprendimento ma anche le dinamiche connesse a tale processo sono state descritte in modo accurato dai bambini. Inoltre, sono emerse le finalità, i valori e le emozioni connesse con l’esperienza formativa vissuta a scuola. Tra questi, sono stati individua-

ti gli aspetti più ricorrenti all'interno delle parole dei bambini. Dare voce a un tema così ampio e intricato ha portato all'emergere di molteplici tematiche e aspetti inerenti all'apprendimento.

5.1. Si impara insieme: il valore di apprendere "insieme"

Nelle parole dei bambini è emerso con chiarezza il valore che essi attribuiscono all'apprendimento quale esperienza che si vive e si costruisce insieme agli altri. Alla richiesta di rappresentare, con un disegno, il significato della parola "apprendere", diversi bambini della classe seconda hanno raffigurato situazioni di aiuto, descritte con fumetti che esplicitano le proprie motivazioni. In alcuni si legge: "*Uffa non riesco a fare il problema*", "*Vuoi che ti aiuto?*", "*Sì!*" (A., 7 anni), oppure "*Aiuto sono arrabbiato!*", "*Ti posso aiutare?*" (F., 7 anni). L'importanza di avere attorno "gli altri", gli amici, un gruppo al quale dare e dal quale ricevere aiuto, è stata continuamente sottolineata anche dai bambini più grandi. Gli amici possono "*darti una piccola spinta*" (D., 10 anni), ma soprattutto, secondo loro, "*se fai qualche lavoro insieme, è sempre la cosa migliore*" (A., 11 anni). È stato continuamente rimarcato il valore della collaborazione, dell'importanza di aiutare chi è in difficoltà, "*le persone che non hanno capito*" (G., 10 anni), e per fare ciò, "*la cosa più importante è ascoltare gli altri*" (G., 10 anni). Alla richiesta di ricercare l'apprendimento all'interno della propria scuola, catturandolo con delle fotografie, esso è stato individuato in: "*due alunni di seconda che stavano collaborando per apprendere meglio*" (A., 10 anni), e nei "*bambini che lavorano insieme e si aiutano come noi*" (F., 11 anni). L'idea che imparare insieme porti ad apprendere "meglio" è un aspetto che assume un valore profondo nell'esperienza scolastica e ciò acquisisce ancora più rilievo perché sono stati i bambini ad asserirlo, testimoni di un'esperienza che vivono costantemente.

Questi valori si rispecchiano nell'idea di una scuola che è anche una comunità, un centro di ricerca dove la conoscenza viene co-costruita nelle relazioni tra tutti i soggetti presenti al suo interno, adulti e bambini. Questo è stato testimoniato dalle parole dei bambini, come si legge nei fumetti

di un disegno di una bambina di seconda primaria, "*Lo sai che anche i bambini possono spiegare come le maestre?*" "*Wow, non lo sapevo!*" (M., 8 anni). Si realizza a pieno, in queste parole, quella dinamica novizio-anziano (dove il novizio e l'anziano possono essere due pari) che richama l'idea di apprendimento come bottega, all'interno della quale avviene la relazione tra maestro e allievo, secondo un'asimmetria che pone il novizio nella condizione di essere sollecitato a imparare, secondo processi di "partecipazione periferica legittima" (Lave & Wenger, 2006).

Le scelte didattiche e metodologiche hanno contribuito alla realizzazione di queste dinamiche di confronto e supporto reciproco: vengono infatti predilette metodologie didattiche collaborative, come il lavoro in coppia e di gruppo, favorite anche dalla strutturazione dello spazio, che presenta tavoli a isola, ambienti flessibili, collocati all'interno e all'esterno dell'aula. I bambini hanno descritto in questo modo i luoghi in cui imparano: "*abbiamo i tavoli insieme, ci si può confrontare frequentemente, molte volte lavoriamo insieme*" (B., 10 anni), "*abbiamo tavoli a isole per collaborare con tutte le persone*" (Y., 10 anni).

Nell'approfondire gli aspetti positivi e negativi relativi alle modalità di lavoro collaborativo proposte, come il lavoro di coppia e di gruppo, sono emersi aspetti interessanti. Nei vantaggi i bambini hanno riportato parole come "collaborazione", "impegno", "alleazione" – creando una parola che coniuga l'azione e l'alleanza – "ci si aiuta a vicenda, ci si ascolta meglio" (Lavoro di gruppo, Classe quinta). Negli svantaggi, invece, hanno sottolineato aspetti come: "*non farsi capire*", il fatto che "*ci si distrae*", "*si litiga, litiga, litiga...*" e "*non si hanno le stesse idee*" (ibidem). Si può osservare come questi aspetti, considerati negativi da parte dei bambini, possono essere visti sotto una lente diversa se si interpreta questo "litigare" come un confronto attivo, perché per andare d'accordo si deve fare lo sforzo di "ascoltare" l'altro, "*provare a capire*" le sue idee per trovare quella che unisce le prospettive diverse e permette di collaborare. Ciò permette ai bambini di allenare la capacità di confrontarsi, di operare un decentramento e spostare la propria visione, mettendola in dialogo con quelle degli altri.

Quando si sono soffermati sul lavoro individuale, che assume un ruolo alquanto fondamentale nella quotidianità didattica, i bambini hanno

affermato che è bello poter “lavorare con la propria testa” (Lavoro di gruppo, Classe quinta), personalizzare il lavoro dandogli una forma propria, diversa da quella degli altri. Nei vantaggi hanno sottolineato che “io decido cosa fare” (ibidem), è più semplice “farlo da sola... decido io” (ibidem), ma soprattutto, come riporta un bambino in particolare “puoi ragionare nella tua testa senza che qualcuno ti metta i bastoni tra le ruote” (ibidem). Tutti questi aspetti, che derivano dal loro vissuto, sono emersi soprattutto nei bambini più grandi, che hanno sottolineato come da piccoli sia più facile e bello lavorare insieme, mentre quando si cresce sia diverso, a volte anche più difficile, collaborare e mettersi d'accordo perché ci sono molti più aspetti che entrano in gioco, come il “dover mettere insieme tutte le idee” (Lavoro di gruppo, Classe quinta). Di contro, quando è stato chiesto loro di evidenziare gli aspetti negativi del lavoro individuale, hanno affermato che: “non ti diverti”, “se non sai la risposta nessuno ti può aiutare” e che “non ci si può confrontare” (ibidem).

Si è potuta riscontrare una coerenza tra quanto i bambini hanno affermato e i valori promossi dall'approccio Senza Zaino, in particolar modo relativamente a quelli che sono i tre valori che fondano questo tipo di modello. Quanto descritto fino a qui rientra nel valore della comunità, descritto in precedenza sia a livello teorico che attraverso le parole dei bambini.

Il valore della responsabilità si esercita in vari modi, tra i quali il cosiddetto “sistema delle responsabilità”, che prevede l'assegnazione di vari tipi di incarichi, descritti dai bambini come uno strumento che “ci aiuta a convivere meglio” (Photovoice, Classe quinta); inoltre, (gli incarichi) “sono molto belli e molto interessanti, se non ci fossero sarebbe tutto disordinato” (ibidem).

Infine, l'ospitalità, che si declina nell'accoglienza dell'altro, del punto di vista diverso dal proprio, nel prendersi cura e nell'aiutare e sostenere gli altri, si realizza anche nel suo essere un invito all'autonomia. Come affermano i bambini, ad un certo punto è bello anche fare “da soli, con la propria testa” (L., 11 anni): ospitalità significa anche creare quelle condizioni per poter fare da soli, per poter essere responsabili della propria crescita.

I valori dell'ospitalità e della responsabilità sono interconnessi e sono assimilati in tal modo dai bambini: i riferimenti all'aiutare i compagni in

difficoltà, quella relazione di supporto reciproco nella quale collocano l'apprendimento, il valore della cura, di se stessi ma anche degli altri, fa pieno riferimento a quello che Levinas (1985) e Jonas (1990) affermano: «Non si dà cura che non sia cura di sé, non si esercita responsabilità, che non sia responsabilità per la responsabilità dell'altro». Le parole dei bambini possono essere viste come un indizio di quello che Levinas e Jonas affermano: l'azione di “prendersi cura” porta con sé una grande responsabilità che è sì personale, ma che è inscindibile dal percorso degli altri. Gli altri, i compagni ma anche gli adulti, rivestono un valore fondamentale nell'esperienza formativa: sono una risorsa che arricchisce e sostiene il percorso di crescita di ogni singolo individuo.

5.2. Si impara sbagliando: il ruolo dell'errore nel processo di apprendimento

Un elemento ricorrente nelle parole dei bambini è la parola “errore”, aspetto che, nelle loro affermazioni, ha assunto una forma che si discosta dalla tradizione. L'errore viene visto come un elemento naturalmente presente nell'apprendimento, perché permette di “diventare più responsabili e crescere” (A., 11 anni), ma anche perché è importante “imparare dai propri errori” (A., 11 anni).

L'ambiente si fa portatore di questo messaggio, infatti, nel ricercare l'apprendimento all'interno della loro scuola, i bambini hanno riferito che “per noi in agorà c'è apprendimento perché si riflette anche sui propri errori e quindi si impara” (Photovoice, Classe quinta).

Questa visione dell'errore diventa testimone di un'esperienza scolastica nella quale poter fare affidamento su una rete, costituita dai compagni e dagli insegnanti: se si commettono errori, infatti, i bambini hanno riferito che “ci sono gli altri che ti correggono” (R., 11 anni), c'è una rete di sostegno che incoraggia, che dà quella “piccola spinta” (D., 10 anni) che sostiene il processo di apprendimento.

Si realizza in questo il “diritto di sbagliare” di cui parla Lucangeli, nel quale «il bimbo e l'adulto sono alleati contro l'errore, lavorano insieme

nella stessa direzione, con l'allievo che viene aiutato dal maestro» (Lucangeli, 2019, p. 20). Le parole dei bambini però portano ad ampliare tale affermazione, perché ciò non avviene solo nella relazione tra allievo e maestro, ma, come hanno testimoniato i bambini, giocano un ruolo fondamentale la relazione tra i pari e con il grande gruppo.

5.3. L'insegnante è la guida: il ruolo del docente nel processo di apprendimento-insegnamento

Nelle parole dei bambini, il docente è presente quale figura che non assume un ruolo da "protagonista", si inserisce invece in quella rete di relazioni che si crea nella comunità scolastica. In particolare, è emerso come: "*l'insegnante è la guida di tutti questi bambini*" (E., 10 anni), "*le insegnanti ci insegnano in modo alternativo e quando hai bisogno ti aiutano*" (P., 11 anni) e sono "*maestre coinvolgenti, creative, brave*" (I., 11 anni). Questi sono gli aspetti che vengono sottolineati, che rimandano all'immagine di un insegnante "alleato" (Lucangeli, 2019), che è presente per sostenere i bambini, ponendosi in osservazione dei processi e degli stili di apprendimento, fornendo loro feedback durante le attività. Cambia la posizione che il docente assume, anche fisicamente: non si colloca di fronte ai bambini, ma si pone accanto a loro e in mezzo alla rete di interazioni che nascono negli scambi quotidiani. L'insegnante diventa colui che «*opera con sensibilità e preparazione per costruire con gli alunni forme di cultura*» (Orsi, 2016, p. 161). Anche qui è emerso come la strutturazione dell'ambiente e le metodologie promosse concorrono a dettagliare alcune caratteristiche del ruolo dell'insegnante. In particolare, tramite la "differenziazione dell'insegnamento" (Orsi, 2016), il docente si sposta tra i diversi tavoli, nei quali possono svolgersi diverse attività in contemporanea, osservando così le dinamiche che si creano, affiancando il gruppo oppure i singoli al bisogno.

5.4. Si impara per diventare grandi: la dimensione metacognitiva dell'apprendimento

Chiedere ai bambini il significato della parola apprendere ha fatto emergere una serie di aspetti che non solo si legano alle azioni, alle abilità cognitive (come "*catturare informazioni, provare a capire, pensare*" - Brainstorming, Classe quinta), ma anche alle motivazioni che sottendono l'azione di "imparare". Si impara per "*diventare grandi, per crescere*" (A., 10 anni), come racconta il disegno di un bambino di quinta, così descritto: "*Per me apprendere vuol dire crescere come questo fiore che era un seme ed è diventato una margherita*" (A., 10 anni). Le esperienze di apprendimento sono state descritte come "*esperienze di vita per crescere*" (Brainstorming, Classe quinta), delineando una motivazione intrinseca alla guida del processo di apprendimento, legata alla ricerca e alla scoperta del proprio io. Apprendere significa anche "*saper esprimere i propri talenti*", come ha scritto un bambino nel brainstorming iniziale: uno degli obiettivi che si pone la comunità di apprendimento è quello di dare vita a un ambiente che promuova la ricerca dei propri talenti, della propria vocazione. La promozione di una maggior consapevolezza del percorso di apprendimento fa da base alle scelte didattico-metodologiche di Senza Zaino; in particolare, le parole dei bambini hanno riportato correlazioni tra alcuni degli aspetti presenti nei "*dieci punti che contraddistinguono un allievo metacognitivo*" (Borkowsky, 1998). È emersa una visione incrementale della mente, che è possibile ampliare grazie alle esperienze: "*apprendere significa scoprire cose nuove, (...) è espandere la mia conoscenza*" (G., 11 anni), "*mi piace molto ampliare la mia cultura scoprendo cose nuove (...) in modo da divertirmi e imparare nello stesso tempo*" (S., 10 anni).

L'agire dei bambini è mosso da stimoli che sono interni, viene meno il cosiddetto "compromesso della risposta corretta" (Orsi, 2016), secondo cui i bambini non sono attratti dalla conoscenza ma dal collaborare con l'insegnante per ricevere gratificazioni. Viene messa al centro la curiosità innata dei bambini, perché si realizza un apprendimento e una crescita autentica quando

viene compreso il significato delle proposte fatte, quando si mobilitano le risorse, gli interessi e le conoscenze degli alunni. In questo modo, è possibile realizzare un apprendimento che sia anche “per scoperta”, che porti i bambini a sorrendersi, come si legge nel fumetto di un disegno di quinta: “Wow! E chi lo sapeva?” (A., 11 anni), al quale si aggiunge: “Quando scopro qualcosa che non so mi stupisco, dentro di me urlo senza sapere il perché” (A., 11 anni).

L’emozione della sorpresa, insieme alle emozioni positive, guidano e sostengono l’apprendimento, dando un valore autentico all’esperienza. Lo raccontano i bambini, descrivendo l’agorà come “*punto che ci piace per condividere le emozioni e i pensieri*” (Photovoice, Classe quinta) e affermando: “*Tutti noi abbiamo potuto esprimere le nostre emozioni sempre, anche con i disegni*” (J., 11 anni). Tra le parole che si connettono agli aspetti individuati da Borkowsky vi è anche l’importanza di rispettare e apprezzare la diversità del talento umano: i bambini raccontano che “*siamo tutti uguali ma tutti diversi allo stesso tempo (...) è questo che rende la scuola bella, perché tutti sono diversi e tutti hanno gusti diversi*” (Y., 11 anni). Ogni bambino ha un proprio talento da ricercare all’interno di un processo di apprendimento che si realizza in un ambiente accogliente, nel quale vige un clima di accettazione incondizionata, che porta ad affermare: “*la scuola permette di essere noi stessi*” (Y., 11 anni), assume le forme di un ambiente in cui “*stare bene*” (A., 10 anni), in cui provare “*benessere*” (A., 11 anni).

5.5. Dove si impara: l’ambiente di apprendimento

Le caratteristiche che presenta un ambiente condizionano le esperienze di apprendimento, le influenzano, come hanno sottolineato spesso i bambini. Lo spazio, nello specifico contesto in cui si è svolta la ricerca, è organizzato secondo i criteri definiti da questo approccio: i tavoli sono ad isola, il materiale viene riposto all’interno di buchette, sugli scaffali si trovano i materiali didattici di apprendimento, le pareti sono display che mostrano cartelloni, procedure, diventando un luogo che traccia il percorso di apprendimento. Numerose fotografie raffiguravano le

pareti delle classi, descritte dai bambini come: “*belle, perché ti fanno vedere cosa hai imparato, perché ci ricordano tutte le cose che facciamo*” (Photovoice, Classe quinta). All’esterno dell’aula, si delinea quello che viene descritto come “*paesaggio di apprendimento*”, nel quale gli spazi connettivi come atrii e corridoi diventano luoghi che integrano lo spazio dell’aula, nei quali trovare ambienti di ritrovo come l’agorà e tavoli mobili. Relativamente a questi spazi, i bambini hanno sottolineato tra i vantaggi il fatto che è “*bello lavorare in posti diversi*”, “*respirare aria nuova*”, ma che è negativo il fatto di dover sempre “*litigare per i tavoli fuori*” (Lavoro di gruppo, Classe quinta). Viene valorizzato il movimento, l’interazione con lo spazio e con i materiali di apprendimento, aspetti che vengono rimarcati come positivi, infatti i bambini hanno affermato che: “*fuori è bello perché mentre lavori puoi anche rilassarti*”, “*puoi lavorare meglio, c’è più silenzio a volte*” (Ibidem).

Facendo riferimento ancora ai valori promossi si cerca di realizzare con questo un’ospitalità propria del corpo, definendo un ambiente che fa propria l’importanza dell’interazione con l’ambiente nella costruzione delle strutture e degli schemi mentali astratti.

6. Riflessioni conclusive

La ricerca partecipativa condotta ha fatto emergere alcune delle potenzialità insite nel fare ricerca con i bambini. Tra queste, è emerso come i bambini possano dare un contributo fondamentale quando viene chiesto loro di esprimere il proprio punto di vista, anche su temi ampi e intricati come quello dell’apprendimento; questo si realizza quando vengono create le condizioni nelle quali i bambini hanno la possibilità di parlare in modo autentico, senza incorrere in risposte socialmente desiderate.

In particolare, in questa ricerca si può osservare come siano state espresse le profonde implicazioni legate all’apprendimento e di come gli alunni abbiano operato una riflessione critica relativamente al contesto scolastico, facendo una sorta di “RX” ai processi e ai fattori che promuovono apprendimento e a come questo si concretizza all’interno del proprio contesto scolastico. Inoltre, le parole dei bambini hanno rispecchiato

i valori e i principi pedagogici promossi dall'appoggio della Scuola Senza Zaino, mostrando la percezione di una stretta coerenza tra gli aspetti teorici e pratici, coerenza non sempre presente e che in questo specifico caso ha reso il processo di lavoro di grande soddisfazione per tutti gli attori coinvolti in modo diretto e indiretto come le insegnanti e il dirigente scolastico.

Dal punto di vista delle ricadute formative sui bambini, il chiedere ai bambini “cosa significa apprendere?” ha portato la riflessione su un piano metacognitivo: la ricerca ha permesso ai bambini di aumentare la propria metacognizione sull'apprendimento, sviluppando competenze sociali e di apprendimento stesse.

Infine, sul piano delle ricadute sulla scuola, oltre alla soddisfazione comprensibile, i risultati della ricerca e il livello di coinvolgimento mostrato dai bambini hanno permesso al dirigente scolastico e alle insegnanti di scoprire un nuovo livello di partecipazione possibile, capace di promuovere un alto livello di agency.

All'interno del contesto scolastico, è fondamentale che la voce dei bambini assuma importanza, al fine di accedere a una comprensione più profonda e concreta delle dinamiche in cui è immersa la scuola oggi. I bambini portano una prospettiva unica da “insider” (Kellet, 2005), hanno una visione della propria esperienza scolastica che l'adulto non può avere perché la sua visione è filtrata dalle esperienze fatte con il tempo. Esistono infatti una serie di assunti di base, di aspetti dati per scontati nell'organizzazione scolastica che devono essere scongelati, portati alla luce, al fine di agire un cambiamento autentico, che sappia rispondere alle richieste e alle sfide di oggi. La scuola sembra presentare un carattere avvolgente (Orsi, 2021), è un'organizzazione che avvolge i soggetti che la vivono, dirigenti e docenti trascorrono infatti un'intera esistenza a scuola. Metaforicamente, la scuola può essere paragonata all'acqua in cui nuotiamo, ovvero all'idea che quando una realtà è presente da sempre, nella quotidianità dei soggetti, viene data per scontata a tal punto da non essere più riconoscibile. L'azione che potrebbe portare un cambiamento autentico è quella di “mettere la testa fuori dall'acqua”, accogliendo prospettive, idee, posizioni nuove e diverse, tra le quali anche le voci dei bambini. Le loro riflessioni sono possibili piste da percorrere per cercare di innescare quell'innova-

zione che permette alla scuola di saper rispondere ai bisogni formativi e di crescita delle nuove generazioni, permettendo loro di sviluppare e allenare abilità, conoscenze e competenze con cui far fronte alle sfide del futuro, all'interno di una società interconnessa, dinamica e liquida.

7. *Limiti dello studio*

La ricerca presenta alcuni limiti: in particolar modo, la partecipazione dei bambini è stata legata alle attività previste dalle fasi di ricerca, nella cui progettazione essi non sono stati coinvolti. Questo è un aspetto che si potrebbe migliorare in ricerche future. Si può intendere infatti la ricerca partecipativa in diversi modi, tra i quali quella realizzata in questa ricerca, dove i bambini vengono coinvolti in attività di diverso tipo (disegni, photovoice, lavori di gruppo, focus group...) oppure secondo una forma che prevede di progettare e condurre insieme ai ricercatori le varie azioni di ricerca (Mortari, 2009). Ogni forma di partecipazione solleva interrogativi e questioni etiche: la ricerca con i bambini si riferisce alla fascia 0-18 anni, ciò comporta che si tenga conto del «differente carico di lavoro cognitivo sostenibile con il variare dell'età» (Mortari, 2009, p. 12), considerando sempre i bisogni formativi dei partecipanti.

Inoltre, non è stato chiesto ai bambini di fare delle proposte per il miglioramento del contesto scolastico, in particolare dell'esperienza di apprendimento, l'indagine si è limitata a raccogliere le loro voci rispetto al tema oggetto di studio, senza prevedere momenti, né durante né alla fine del percorso, in cui i bambini potessero contribuire con idee o suggerimenti. Questo anche a causa del periodo in cui si è svolta la ricerca, ovvero negli ultimi mesi di scuola. Come affermano Welty e Lundy (2013), per dare piena attuazione dell'art. 12 dell'UNCRC, non è sufficiente offrire ai bambini l'opportunità di esprimersi: è necessario garantire loro spazio, ascolto e influenza. Questo si realizza nel dare vita a spazi e opportunità di coinvolgimento nei quali i bambini vengano incoraggiati ad esprimere le proprie opinioni. La sfida, per gli adulti, è però quella di trovare modalità che rendano effettiva e significativa la partecipazione, affinché le idee dei bambini possano avere un'influenza concreta sul contesto che li ri-

guarda. In tal senso, la partecipazione dei bambini può assumere diversi gradi di coinvolgimento, descritti da Hart (1992) nella “scala della partecipazione” applicata in seguito al contesto scolastico: si va dalle forme più inautentiche di partecipazione, collocate nei gradini più bassi, fino a quelle di piena collaborazione e attivazione, rappresentate dai livelli più alti. Il limite riscontrato in questa ricerca rappresenta uno spunto per il futuro, affinché i bambini possano sperimentare un ruolo ancora più attivo, contribuendo con proposte e diventando agenti di cambiamento.

8. Prospettive e sviluppi futuri

La ricerca ha assunto, a posteriori, le forme di uno studio pilota, all'interno della rete di Scuole Senza Zaino. Infatti, a partire dai risultati e dall'analisi dei dati condotti, si cercherà di sviluppare un modello di valutazione e miglioramento del contesto scolastico nel quale venga messa al centro la prospettiva dei bambini. La possibilità di coinvolgerli in processi di valutazione del proprio ambiente scolastico può portare a una visione della scuola sempre più vera e legata al vissuto diretto dei bambini.

La loro partecipazione diventa occasione di riflessione metacognitiva sui propri processi di apprendimento e sulle caratteristiche e qualità del contesto di apprendimento che vivono ogni giorno, osservato sotto diversi punti di vista da loro evidenziati.

L'obiettivo della nuova ricerca sarà quello di costruire processi e strumenti che vedano i bambini attivamente coinvolti in tutti gli stadi della ricerca e nella realizzazione di azioni volte a migliorare il contesto scolastico, sperimentando forme di partecipazione democratica e cittadinanza attiva, assumendo così il ruolo di agenti di cambiamento, vivendo processi di trasformazioni pensati, progettati e realizzati da loro in prima persona (Pastori *et al.*, 2020).

Bibliografia

- Borkowski, J.G., Milstead, M., & Hale, C.** (1988). Components of children's metamemory: Implications for strategy generalization. In F. Weinert & M. Perlmutter (Eds.), *Memory development: Universal changes and individual differences* (pp. 73–97). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cambi, F.** (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Laterza.
- Clark, A.** (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), pp. 489-505.
- Clark, A., & Moss, P.** (2005). *Spaces to play: More listening to young children using Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A., & Moss, P.** (2014). *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Parma: Junior-Spaggiari Edizioni.
- Cook-Sather, A.** (2009). *Learning from the student perspective. A sourcebook for effective teaching*. Boulder, CO: Paradigm.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A.** (2006). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Abingdon: Routledge.
- Fielding, M.** (2004). New wave student voice and the renewal of civic society. *Review of Education*, 2(3), 197-217.
- Fielding, M.** (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9(4), 299-313.
- Fielding, M.** (2012). Beyond student voice: *Patterns of partnership and the demands of deep democracy*. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Grion, V., & Cook-Sather, A.** (a cura di) (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Hart, R.A.** (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF.
- James, A.** (2001). Ethnography in the Study of Children and Childhood. In Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (a cura di), *Handbook of Ethnography* (pp. 246-257). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jonas, H.** (1990). *Il principio di responsabilità*. Torino: Einaudi.
- Kellet, M.** (2005). *Children as active researchers: A new research paradigm for the 21st century?* NCRM/003. UK: ESRC National Centre for Research Methods. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/7539/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf> [Accessed 05.05.25].
- Levinas, E.** (1985). *Umanesimo dell'altro uomo*. Genova: Il Melangolo.
- Lucangeli, D.** (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Mortari, L.** (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Orsi, M.** (2016). *A scuola senza zaino, Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*. Trento: Erickson.
- Orsi, M.** (2021). *Uno zaino troppo pesante, Le strade per una scuola ecologica e leggera*. Rimini: Maggioli Editore.
- Pastori, G.** (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Junior-Spaggiari Edizioni.
- Pastori, G., Pagani, V., & Sarcinelli, S.** (2020). La ricerca partecipativa con i bambini come forma di educazione democratica. Riflessioni etiche e ricadute formative del progetto europeo ISOTIS in 8 Paesi. In *RicercaZione*, 12(2), 107-128. DOI: <https://doi.org/10.32076/RA12101>.
- United Nations** (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. Geneva: United Nations.
- Vianelli, R., Gini, G. & Lanfranchi, S.** (2015). *Psicologia dello sviluppo. Seconda edizione*. Novara: UTET Università.
- Welty E. & Lundy L.** (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making. *JCOM*, 12(03), C02.
- Wolcott, H.F.** (1995). *The art of Fieldwork*, seconda edizione, Alta Mira Press-Sage, Walnut Creek, CA.

Woodhead, M., & Faulkner, D. (2008). Subjects, Objects, or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. In Christensen, P., Allison, J. (a cura di), *Research with Children. Perspectives and Practices* (pp. 10-39). Abingdon-Oxon: Routledge.