

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15209

La scuola come luogo di partecipazione democratica, socialità e apprendimento attivo. La voce degli studenti sul movimento studentesco e l'occupazione delle scuole nell'a.s. 2021-2022

The school as a place of democratic participation, sociability and active learning. Students' voice on the student movement and school occupation in the 2021-2022 school year

Giulia Pastori, Valentina Pagani, Matteo Brognoli, Alessia Lambicchi^{1,2}

Sintesi

L'articolo presenta alcuni dati emersi in uno studio idiografico esplorativo di *Student Voice*, di matrice ecologico-fenomenologica, che ha coinvolto 37 studenti di 10 scuole secondarie di secondo grado del territorio della provincia milanese, che nell'a.s. 2021-2022 hanno preso parte e/o organizzato occupazioni e prodotto manifesti studenteschi. La ricerca ha approfondito il punto di vista degli studenti sull'esperienza dell'occupazione, su cosa significasse partecipare a scuola, idee, richieste e proposte di cambiamento per la scuola. I risultati evidenziano come gli studenti riconoscano il ruolo inestimabile della scuola - come luogo di relazioni, socialità e palestra di partecipazione democratica - e mostrino la volontà di cambiarne alcuni aspetti per viverla come cittadini.

Parole chiave: Voce degli studenti; Scuola superiore; Partecipazione; Esperienza a scuola; Coinvolgimento degli studenti.

Abstract

The article presents data that emerged in an exploratory idiographic study on *Student Voice*, with an ecological-phenomenological matrix. The study involved 37 students from 10 secondary schools in the province of Milan who took part in and/or organized occupations and produced student manifestos during the 2021-2022 school year. The study explored the students' views on the occupation experience, what it meant to participate in school, ideas, demands and proposals for change at school. The results highlight how students recognize the invaluable role of school - as a place for relationships, sociability and an arena for democratic participation - demonstrating willingness to change some aspects in order to experience it as citizens.

Keywords: Student voice; High school; Participation; School experience; Student engagement.

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

2. L'articolo è stato scritto da tutti gli autori: Pastori G., supervisore scientifico del progetto di ricerca e degli strumenti di rilevazione e analisi dei dati, nella stesura dell'articolo ha fornito una lettura critica a tutte le parti e ha curato in particolare la parte di introduzione e di analisi dei dati (3.1, 3.2, 3.3, 3.4); Brognoli M., che ha svolto la raccolta dei dati e la codifica, ha curato la stesura dei paragrafi dedicati all'analisi dei dati con Pastori G., i paragrafi sul metodo in collaborazione con Pagani V., le tabelle di codifica dei dati e le conclusioni; Pagani V. ha curato l'introduzione con Pastori G. e i paragrafi del metodo; Alessia Lambicchi ha collaborato alla scrittura dell'analisi dei dati.

1. Introduzione

Negli ultimi anni diversi studi a livello internazionale (Berger *et al.*, 2011; Borgonovi & Pal, 2016; Govorova *et al.*, 2020) hanno sottolineato la centralità dei concetti di benessere, partecipazione e cittadinanza attiva per il discorso pedagogico e didattico rivolto alla scuola, evidenziando come essi non solo siano tra loro intimamente legati, ma anche in stretta connessione con il grande tema degli apprendimenti e del successo scolastico (*academic proficiency*). Questo cambiamento di prospettiva è testimoniato dalle ultime prove OCSE-PISA (Borgonovi & Pál, 2016), che per la prima volta hanno integrato la valutazione degli apprendimenti con la rilevazione della percezione di benessere e della qualità del clima sociale della scuola - ritenute variabili centrali nell'influenzare la motivazione ad apprendere e, di conseguenza, anche la prestazione scolastica.

La consapevolezza di questa circolarità virtuosa tra partecipazione, *agency*, benessere nella scuola e apprendimenti, che colloca l'esperienza scolastica in una cornice olistica e multidimensionale (Groccia, 2018; Pastori & Pagani, 2021), emerge con grande chiarezza anche dalle voci degli studenti, oggi come in passato. Dall'analisi retrospettiva e critica tracciata dagli autori del presente contributo (Pastori *et al.*, 2022) su esperienze di ricerca di matrice *Student Voice* (Cook-Sather, 2020; Fielding, 2012; Grion & Cook-Sather, 2013; Grion & De Vecchi, 2014; Grion & Dettori, 2015; Grion & Maretto, 2017; Hart, 1992; 2013; Lundy,

2007; Nthontho, 2017) condotte negli ultimi dieci anni coinvolgendo gli studenti, in particolare di scuola superiore, è possibile infatti cogliere una continuità - tanto evidente quanto sconcertante - delle criticità rilevate dai giovani partecipanti nel tracciare un bilancio della loro esperienza nella scuola secondaria di secondo grado italiana: la prevalenza di un'idea depositaria di educazione, preoccupata di impartire nozioni e completare i programmi, e non di promuovere il pensiero critico e il ruolo attivo dei discenti nel processo di apprendimento; una scarsa attenzione alla dimensione sociale, relazionale, emotiva, aspetti ancora considerati semplici accessori e non intrinsecamente connessi alla dimensione cognitiva e intellettuale; una chiusura "sorda" nei confronti dei temi sociali e contemporanei che contribuisce ad avvalorare una percezione di scarsa significatività e di disconnessione con la vita degli studenti; un contesto poco "capacitante" rispetto a una crescita civile e di cittadinanza (Pastori *et al.*, 2022). Non si tratta di questioni educative nuove, ma è interessante che siano gli studenti stessi a porle con lucidità. È affascinante altresì osservare quanto nelle loro parole siano presenti nuclei essenziali pedagogici e didattici formalizzati da grandi pensatori quali Dewey, Freire e Morin (Pastori, 2022), e rintracciabili anche in cornici di riferimento nazionali e internazionali per l'educazione e i sistemi di istruzione (Consiglio d'Europa, 2016; UNESCO & CCI, 2018; ONU, 2015).

Le criticità evidenziate, inoltre, sono state enfatizzate dall'esperienza del Covid-19, che ha ulteriormente minato le possibilità

di partecipazione ai processi decisionali in merito alla vita scolastica ed esacerbato la sensazione, avvertita da molti ragazzi già prima dell'avvento della DAD, che le loro voci non fossero ascoltate, dentro e fuori la scuola (Save the Children, 2020; UNESCO, Coe, 2021; Pagani *et al.*, 2022). Non è forse un caso se l'anno scolastico 2021/22, che ha segnato il pieno rientro a scuola dopo la DAD, è stato costellato da un'ondata di contestazioni e occupazioni studentesche³ che hanno interessato il territorio nazionale. Attraverso queste forme di protesta gli studenti e le studentesse hanno voluto esprimere il loro disagio per il non sentirsi ascoltati e riconosciuti come protagonisti della vita scolastica, come esemplifica efficacemente il Manifesto redatto dagli studenti del Liceo Volta di Milano che così scrivevano nel febbraio 2022:

«Questo manifesto è stato stilato dopo due anni di negato ascolto. Vogliamo rendere pubbliche le nostre richieste, motivazioni e rivendicazioni che sono state trascurate non solo durante l'epoca Covid, ma soprattutto prima e dopo. [...] La scuola è il luogo in cui noi studenti passiamo la maggior parte del tempo, negli anni fondamentali della nostra crescita. Vogliamo che l'ambiente scolastico non sia solo vivibile, ma che sia su misura per noi, e che quindi vengano ascoltati i nostri disagi e le nostre richieste. L'occupazione è un atto forte, che vede coinvolta la quasi totalità degli studenti. Si tratta di una decisione lungamente discussa, che speriamo faccia capire quanto questo modello di scuola non ci soddisfi. Finora non siamo stati ascoltati. È arrivato il momento di farci sentire».

Che significato ha avuto, dunque, per gli studenti la scelta *forte* di occupare la scuola? Quali istanze sono state presentate a insegnanti, dirigenti e società attraverso questa esperienza e i manifesti prodotti? Che risposte ha dato il mondo adulto?

Il presente studio, inserendosi nelle attività di ricerca promosse dal Laboratorio di Scuola e Cittadinanza Democratica del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, sotto la direzione scientifica di G. Pastori, ha inteso indagare la prospettiva e il vissuto dei giovani che hanno organizzato e preso parte a queste esperienze di occupazione scolastica.

Le principali domande di ricerca hanno esplorato il significato che hanno l'avere voce e partecipare a scuola per gli studenti; quali spazi, tempi e modalità permettono o meno agli studenti di sentirsi appartenenti alla scuola come luogo di relazioni e di crescita personale; come l'impianto organizzativo e culturale della scuola permette lo sviluppo di pratiche di vita democratica e cittadinanza al suo interno.

L'intento è stato quello di comprendere il nesso tra l'esperienza delle occupazioni scolastiche e l'idea che i giovani hanno degli effettivi processi di partecipazione, espressione e decisione che vivono a scuola, mostrando al contempo che gli studenti *vogliono* e *possono* dare un contributo significativo al dibattito pubblico sulla scuola e offrire indicazioni preziose per il suo miglioramento.

3. Di tali manifestazioni si è molto parlato sui quotidiani, ma, dato significativo, non hanno raggiunto l'attenzione del mondo accademico, come testimonia l'assenza di pubblicazioni scientifiche su questo tema.

2. Metodo

2.1. Soggetti e procedure

Lo studio, di carattere idiografico esplorativo, si colloca all'interno del paradigma ecologico e dell'epistemologia fenomenologica (Mortari, 2007) e ha adottato la cornice teorico-metodologica della *Student Voice* (Cook-Sather, 2020; Grion & Cook-Sather, 2013; Fielding, 2012; Mitra, 2018). La prospettiva della *Student Voice*, infatti, nel suo intento di dare voce agli studenti - attori troppo spesso inascoltati della scena scolastica - e legittimare i loro punti di vista come forza trasformativa del contesto scolastico, è parsa particolarmente coerente con gli obiettivi del presente studio.

Durante i mesi successivi alle occupazioni, sono stati coinvolti nello studio 36 studenti e studentesse, di età compresa tra i 15 e i 18 anni, appartenenti a dieci scuole superiori situate nel territorio di Milano; gli istituti scolastici erano di diverse tipologie: principalmente liceo classico, scientifico, linguistico e delle scienze umane. Come partecipanti sono stati individuati e coinvolti sia studenti e studentesse che hanno concretamente ideato, organizzato e vissuto le occupazioni scolastiche, sia adolescenti che hanno preso parte alle occupazioni seguendo la proposta dei compagni.

Ognuno degli studenti ha partecipato liberamente all'indagine proposta. Sono stati contattati utilizzando canali diversi, ma mai attraverso il canale degli insegnanti per chiarezza comunicativa e per evitare l'eventuale fraintendimento che la ricerca originasse da

una richiesta della scuola stessa. Per questo si è scelto di avvalersi dapprima di contatti diretti con collettivi studenteschi e successivamente di contatti degli studenti stessi, procedendo pertanto con un campionamento di convenienza a cascata (Pastori, 2017).

Non è stato semplice raggiungere i soggetti, fissare gli appuntamenti e avere un luogo dove incontrarli, al di fuori delle mura scolastiche ma, al contempo, per loro facilmente accessibile. Spesso è stato necessario ricalendarizzare più volte gli appuntamenti o finanche realizzare dei focus group con un numero di partecipanti più esiguo (3 o 4) di quanto preventivato, a fronte delle assenze di alcuni adolescenti, pur di non rinunciare all'incontro con gli studenti presenti.

2.2. Raccolta e analisi dei dati

Lo strumento scelto per indagare il punto di vista dei giovani partecipanti è stato quello del focus group, che, attraverso l'interazione e il confronto intersoggettivo, ha favorito l'emergere di nuovi significati e traiettorie di senso (Baldacci & Frabboni, 2013; Pastori, 2017; Zammuner, 2003).

Coerentemente con la prospettiva epistemologica assunta, la traccia di domande è stata elaborata dal gruppo di ricerca al fine di consentire ai partecipanti di proporre un'analisi critica del vissuto scolastico alla luce dell'esperienza dell'occupazione che li aveva visti direttamente coinvolti. In particolare, sono state affrontate tre aree principali:

1. l'esperienza dell'occupazione;
2. cosa significa, per gli studenti, *partecipare* a scuola;

3. le idee e proposte di cambiamento della scuola in chiave democratica e partecipativa.

L'esplorazione di questa terza area, in particolare, era finalizzata a sviluppare la riflessione di studentesse e studenti in prospettiva costruttiva, così da favorire una comprensione più profonda delle loro percezioni e vissuti.

I 10 focus group sono stati condotti tra marzo 2022 e giugno 2022 al di fuori dell'orario scolastico, sia in presenza che da remoto⁴, nel rispetto delle disponibilità dei partecipanti.

Tutti i focus group sono stati audio-registrati e trascritti *verbatim*. Sull'intero corpus testuale è stata condotta a livello semantico un'analisi tematica riflessiva adottando un approccio induttivo (Braun & Clarke, 2021; Pagani, 2020). Si è scelto, cioè, di lavorare in una logica "bottom up", partendo quindi dai dati fino a sviluppare i codici e poi i temi

emergenti dai focus group (approccio induttivo), cercando di mantenere una maggior aderenza alle parole e prospettive dei partecipanti e catturarne i significati espliciti (livello semantico).

Secondo quanto indicato da Braun e Clarke (2006; 2019), l'analisi tematica è stata articolata nelle seguenti fasi: familiarizzazione con i dati; generazione dei codici iniziali; generazione dei temi iniziali; revisione dei temi, avvenuta nel gruppo di ricerca attraverso la rilettura degli estratti dei focus group; definizione e denominazione dei temi; scrittura del report.

La codifica iniziale ha permesso di identificare 243 codici, che sono stati a loro volta raggruppati in 46 codici sovraordinati. Questi ultimi sono stati esaminati dai ricercatori, combinati e raggruppati in pattern, trasversali all'intero dataset, più estesi e significativi rispetto alle domande di ricerca, permettendo così di individuare 4 temi (vedi Tab. 1).

TEMI	CODICI	FOCUS GROUP IN CUI IL CODICE È RICORSO	NUMERO DI OCCORRENZE DEI CODICI	PERCENTUALE DELLE OCCORRENZE DEI CODICI
SCUOLA COME COMUNITÀ E LUOGO DI FORMAZIONE DEL CITTADINO	Educazione Civica	3	7	0,60%
	Socialità a scuola utile per formarsi come cittadini	6	27	2,31%
	Scuola che non risponde più alle necessità formative degli studenti	8	28	2,40%
	La scuola deve essere sia istruzione che educazione e formazione	8	20	1,71%
	Scuola sempre più individualista, che punta alle eccellenze e alla performance	6	24	2,06%

4. La modalità da remoto non era inizialmente prevista, ma si è resa necessaria per venire incontro alle esigenze dei partecipanti e non perdere i loro contributi.

	La scuola è una piccola comunità	9	54	4,64%
	Occupazione come scambio, crescita e autoformazione degli studenti	9	80	6,87%
	Occupazione per sottolineare problemi del sistema scolastico	9	44	3,78%
	Studenti che pensano la scuola collegata al territorio, ai suoi bisogni, e non come un ambiente chiuso	2	7	0,60%
	Impegno di tutti per cambiare la scuola	6	19	1,63%
PARTECIPAZIONE COME RICONOSCIMENTO E POTERE	Desiderio di essere riconosciuti e di essere ascoltati	10	118	10,13%
	Spazi della scuola	7	29	2,49%
	Non appartenenza alla scuola degli studenti	8	37	3,18%
	Occupazione come punto di svolta e rottura	6	26	2,23%
	Occupazione insieme alle altre scuole	2	2	0,17
	Partecipazione degli studenti all'occupazione	10	51	4,38%
	Esprimersi, essere protagonisti, proporsi per idee e argomenti	8	40	3,43%
	Pochi spazi di partecipazione, di espressione e di dibattito	10	44	3,78%
	Pochi spazi di decisione, scelta e rappresentanza per gli studenti	9	21	1,80%

	Partecipare significa portare le proprie idee a scuola	6	16	1,38%
	Studenti demotivati a partecipare a scuola	8	34	2,92%
	Studenti che non sentono l'esigenza di partecipare a scuola	4	6	0,52%
	Pandemia che ha ostacolato la partecipazione a scuola	2	4	0,34%
PARTECIPAZIONE, SOCIALITÀ E BENESSERE	Desiderio di andare oltre la dimensione nozionistica e frontale della scuola	9	44	3,78%
	Parlare di argomenti più vicini alla vita degli studenti	8	24	2,06%
	Desiderio di vivere la scuola come luogo di aggregazione, scambio, socialità, anche fuori la lezione	6	29	2,49%
	Scuola luogo accessibile e attento a tutti	3	7	0,60%
	Cambiamenti dopo l'occupazione	8	55	4,72%
	A scuola gli studenti devono viverci bene	7	37	3,18%
	Disagio e malessere generale all'interno della scuola	8	23	1,97%
	Risvolti della pandemia sugli studenti a scuola	6	31	2,66%
	Partecipazione e socialità legate al benessere psicologico a scuola	2	4	0,34%

PARTECIPAZIONE E APPRENDIMENTO: RAPPORTO CON I PROFESSORI	Demotivazione e poca passione dei professori	3	8	0,69%
	Il professore ha poteri che tu non hai	6	30	2,58%
	Reazione dei professori all'occupazione	5	22	1,89%
	Partecipazione legata a didattica e crescita personale	3	4	0,34%
	Partecipazione c'entra con l'apprendimento	7	35	3,00%
	Approccio e metodologia didattica influenzano la partecipazione	4	6	0,52%
	Scuola come luogo intergenerazionale, in cui gli adulti hanno un ruolo fondamentale, nel bene e nel male	6	23	1,97%
	Bisogno degli studenti di confronto umano, informale e oltre il ruolo con gli insegnanti	8	31	2,66%
	Cambiamento delle competenze e della formazione degli insegnanti	5	10	0,86%

Tab. 1 - Emersione e distribuzione codici a seguito dell'analisi dei focus group condotti con studenti e studentesse.

Fonte: dati elaborati dagli autori e dalle autrici.

L'analisi, frutto del confronto e della riflessione congiunta degli autori, si è avvalsa del software NVivo12 Plus, che ha permesso di documentare le operazioni e le scelte analitiche compiute, rendendole visibili e passibili di costante confronto e discussione all'interno del gruppo di ricerca (Pagani, 2020).

3. Uno sguardo ai dati

Dall'analisi dei dati sono emersi quattro macro-temi principali, come illustrato nella Tab. 1.

Il primo macro-tema riguarda "la scuola come comunità e luogo di formazione del cittadino": è emerso tenendo conto di 11 codici differenti, per un totale di 314 occorrenze presenti lungo i 10 focus group (25.3% delle codifiche totali). Questo tema raccoglie la visione degli studenti su quale significato ha per loro il vivere la scuola come soggetti attivi e sul ruolo della scuola quale istituzione dedicata alla formazione del loro essere cittadini.

Il secondo è la "partecipazione come riconoscimento e potere" degli studenti all'interno della scuola: emerge da 14 codici diversi, per un totale di 472 occorrenze (38.4% delle oc-

correnze totali), presenti nelle diverse narrazioni.

La tematica riunisce tutte le dimensioni di significato legate all'aver voce e al "partecipare" inteso come possibilità concreta per gli studenti di cambiare e influenzare il contesto scolastico.

Il terzo macro-tema connette "partecipazione, socialità e benessere" nella scuola: accomuna 8 codici con 210 occorrenze (21.8%). Vi sono raggruppati tutti i contenuti in cui i partecipanti hanno trattato la dimensione partecipativa, la socialità e il benessere a scuola, sottolineando non solo l'importanza, ma anche la connessione di queste dimensioni.

Infine il quarto tema riguarda il nesso "partecipazione e apprendimento nel rapporto con i professori": si sviluppa a partire da 9 codici, per un totale di 169 occorrenze (14.5%) presenti nei focus group. In questa tematica sono riuniti tutti quei richiami alla connessione tra partecipazione e apprendimento nella scuola: dalle metodologie didattiche ai contenuti trattati, fino alla complessità del rapporto intergenerazionale con i docenti.

Nella seguente Tab. 2 sono riportate alcune frasi esplicative e rappresentative di alcuni codici particolarmente significativi ed esemplificativi:

TEMI	CODICI	CITAZIONI ESEMPLIFICATIVE DEL CODICE
SCUOLA COME COMUNITÀ E LUOGO DI FORMAZIONE DEL CITTADINO	La scuola è una piccola comunità	"Si secondo me la scuola alla fine è un po' una comunità: è un posto dove si sta insieme, dove si parla, dove si impara, è una comunità. E l'occupazione è stata un po' l'inizio, lo start, che ha fatto capire agli studenti, alle insegnanti, che la scuola deve essere una comunità." (Sa., studentessa, 5 fg., righe 468-470)
	Occupazione come scambio, crescita e auto-formazione degli studenti	"[...] penso che l'occupazione come atto politico, non sia solamente una modalità per confondere l'ordine pubblico, e interromperlo in certi casi, ma anche, soprattutto all'interno delle scuole, un modo per scambiarsi opinioni, pensieri, crescere e auto-formarsi tra studenti e studentesse." (L., studentessa, 4 fg., righe 22-34)

PARTECIPAZIONE COME RICONOSCIMENTO E POTERE	Desiderio di essere riconosciuti e di essere ascoltati	“[...] l’immagine che ho scelto rappresenta un ragazzo che urla, che emana un grido potente, perché per me questa occupazione ha rappresentato proprio un percorso di riscoperta della mia voce e del mio pensiero. [...] l’occupazione, è stato proprio il percorso per me di riscoperta della mia voce, la possibilità di capire che anche i miei pensieri hanno un valore e ho la possibilità di dirlo” (Sa., studentessa, 5 fg., righe 43-54)
	Non appartenenza alla scuola degli studenti	“Perché sì, effettivamente lo stare a scuola vissuto, c’è vissuto a livello proprio, detto in termine calcistico, con un po’ di attaccamento alla maglia, diciamo, non si sente spesso. anche perché appunto spesso l’immagine della scuola viene messa prima di te” (S., studente, 7 fg., righe 589-591)
PARTECIPAZIONE, SOCIALITÀ E BENESSERE	Desiderio di andare oltre la dimensione nozionistica e frontale della scuola	“[...] la scuola dovrebbe formare i cittadini e non lo fa, perché la scuola ormai educa soltanto dal punto di vista delle informazioni, cioè vuole trasmettere delle informazioni, vuole fare imparare delle cose che sono poi esclusivamente le cose che chiede la scuola, che chiedono i professori [...] la scuola dovrebbe formare anche una persona per farla entrare nel mondo degli adulti e vivere come una persona civile. Se una persona non sa come funziona il mondo non è molto, non è molto utile.” (S., studentessa, 2 fg., righe 665-657)
	A scuola gli studenti devono viverci bene	“[...] la scuola è proprio quasi il centro della vita di un giovane, dove appunto, come hai detto anche tu, ci formiamo, dove passiamo praticamente tutti i giorni un sacco di ore al giorno, e quindi appunto deve essere un ambiente dove gli studenti vivono bene. Cioè, sia dal punto di vista didattico ovviamente devono apprendere i programmi e tutto, ma devono anche proprio viverci bene” (G., studentessa, 4 fg., righe 261-264)
PARTECIPAZIONE E APPRENDIMENTO: RAPPORTO CON I PROFESSORI	Partecipazione c’entra con l’apprendimento	“[...] io non credo che potrei mai apprendere nulla senza partecipare attivamente a quello che sto imparando.” (E., studentessa, 3 fg., 544-545)
	Bisogno degli studenti di confronto umano, informale e oltre il ruolo con gli insegnanti	“Invece abbiamo avuto il prof. di inglese che durante l’intervallo si è messo a parlare con noi del più e del meno [breve inciso rispetto al tema di cui avevano parlato], quindi mostrando un lato un poco più umano, un pochettino di più, sì...effettivamente di se stessi ti fanno sentire più nella tua zona di comfort e ti fanno venire molta più voglia di partecipare” (S., studente, 7 fg., righe 717-720)

Tab. 2 - Esemplificazione dei codici emersi tramite citazioni rilevate all’interno del corpus dei focus group; sono stati inseriti i codici più frequenti e significativi per ogni tema.

Fonte: dati elaborati dagli autori e dalle autrici.

3.1. «La scuola è uno spazio in cui si diventa dei cittadini, si diventa delle persone in grado di vivere in una società».

Diventare cittadini: oltre l'educazione civica

Un primo aspetto su cui ci soffermiamo è la distanza percepita dagli studenti fra l'Educazione civica (L. 92/2019) come proposta nelle scuole da loro frequentate e le loro aspirazioni a una scuola come luogo di formazione umana e politica in senso ampio. L'Educazione civica idealmente «contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri» (Ufficiale, 2019, p. 1), ma per molti studenti non è questo singolo insegnamento a concretizzare il ruolo politico e culturale della scuola nel suo mandato di formazione dei cittadini; inoltre, dai focus group ne emerge un'immagine molto distante dalla definizione della normativa, come una materia che nella scuola è «*da fare giusto perché va fatta*» (V., studentessa, 1 fg., r. 891), frammentata tra vari insegnamenti, con professori poco formati per trattare la materia adeguatamente e poco coordinati tra loro. Con molte declinazioni gli studenti hanno espresso un'idea di scuola che «*deve essere sia istruzione che educazione e formazione*» (in 8 focus, 20 occorrenze), che «*prima di tutto è un luogo politico*» (M., studentessa, 9 fg., rr. 799-800), un luogo in cui poter partecipare, come «*base della democrazia*» (S., studentessa, 8 fg., r. 1129), quasi facendo eco a Dewey (2016, tr.

it 2000) nel ricordare che la democrazia non è solo una forma di governo, ma una forma di vita costantemente da comunicare e far vivere, un sentimento e un sentire condiviso dalla comunità (Baldacci, 2017). Molti studenti hanno sottolineato che è importante il recupero di questo sentire, perché per loro «*la scuola è una piccola comunità*» (in 9 focus, 54 riferimenti), un luogo in cui «*esprimersi, essere protagonisti, proporsi per idee e argomenti*» (in 8 focus, 40 occorrenze), «*luogo di aggregazione, scambio, socialità, anche fuori la lezione*» (in 6 focus, 29 occorrenze) degli studenti, perché «*la scuola è il primo posto dove noi ci formiamo*» (M., studentessa, 9 fg., rr. 814-815) e «*se ti manca anche semplicemente la socialità e il saperti relazionare con i tuoi coetanei, difficilmente ti interesserà in modo concreto quello che è la tua vita politica, cioè vita come cittadino*» (M., studentessa, 9 fg., rr. 1222-1224).

Molti giovani hanno sottolineato come le occupazioni scolastiche siano nate proprio per recuperare questa dimensione, dichiarando che la «*scuola non risponde più alle necessità formative degli studenti*» (in 8 focus, 28 occorrenze), «*una scuola sempre più individualista, che punta alle eccellenze e alla performance*» (in 6 focus, 24 occorrenze). In tal senso l'occupazione per tanti ha significato un atto simbolico «*per sottolineare i problemi del sistema scolastico*» (in 9 focus, 44 occorrenze), un «*punto di svolta e rottura*» (in 6 focus, 26 occorrenze): gli studenti hanno espresso l'intenzione di prendere i propri spazi, portare a scuola argomenti di loro interesse, trattare contenuti vicini a loro e sperimentare dinamiche di scambio e confronto

tra pari. Anche per questo molti intervistati hanno vissuto l'occupazione come «*scambio, crescita e autoformazione degli studenti*» (in 9 focus, 80 occorrenze). Per alcuni l'esperienza dell'occupazione ha significato sentirsi coinvolti nella scuola, più di quanto accadeva nell'ordinario: «*mi rendo conto di essermi sentito più partecipe alla scuola durante l'occupazione che in tutti gli altri anni che ho fatto a scuola effettivamente. [...] vedo più partecipare come è stata l'occupazione, quando ti senti parte di un sistema, di una comunità*» (E., studente, 7 fg., rr. 594-598). Sebbene non tutti gli studenti a scuola sentano l'esigenza di partecipare, secondo molti dei soggetti intervistati «*non può esserci una scuola senza partecipazione dello studente e della studentessa. Ed è forse per questo che abbiamo occupato: perché la scuola ha perso, o forse non ha mai avuto, questa componente*» (E., studentessa, 3 fg., rr. 543-544). Affermazioni forti, che non consideriamo qui generalizzabili a tutta la popolazione studentesca, ma che altrettanto contribuiscono a decostruire generalizzazioni stereotipiche sociali che vedono i giovani solo concentrati su se stessi, sui social, privi di ideali e di aspirazioni politiche.

Sempre in quest'ottica, la maggior parte dei giovani ha sottolineato come la dimensione partecipativa insita nelle occupazioni abbia mostrato «*che è veramente possibile una scuola diversa*» (Ma., studentessa, 9 fg., r. 790); «*secondo me gli studenti partecipano alla scuola durante l'occupazione perché si costruisce qualcosa, si dimostra anche agli insegnanti, alla preside, un modello alternativo e lo si fa costruendo insieme*» (M., studen-

tessa, 2 fg., rr. 723-724).

Un ulteriore aspetto emerso è che partecipare ed essere cittadini a scuola significa anche «*prendersi cura della scuola in cui si è*» (P., studente, 1 fg., r. 950); «*significa che la scuola ti interessa, significa che la scuola vuoi che migliori, che cambi. Una volta che te ne occupi significa che stai partecipando attivamente alla scuola*» (Sa., studentessa, 5 fg., r. 571).

Infine, è interessante come alcuni intervistati pensino alla scuola come un'istituzione pubblica al servizio del territorio, «*un punto di riferimento culturale del quartiere*» (V., studentessa, 5 fg., r. 517), nella quale i giovani possono proporre esperienze per l'ambiente sociale che li circonda. Una scuola «*aperta fino alle sei, alle sette di sera, così che la gente si possa riunire a scuola, fare attività alternative*» (M., studentessa, 9 fg., rr. 822-823), che permetta ai giovani di abitarla da cittadini.

3.2. «Oltre al fatto che la scuola debba essere lì per gli studenti, non si tiene in conto della possibilità che gli studenti siano lì per la scuola». Partecipare a scuola tra riconoscimento e potere

Il sistema educativo della scuola, e le sue relative riforme, si è spesso fondato principalmente su visioni adulto-centriche riguardo cosa debba essere la formazione scolastica, nei suoi principi e pratiche educativo-pedagogiche. Cambiamenti e decisioni riferite alla scuola sono state spesso realizzate tenendo poco in considerazione proprio i destinatari del sistema scolastico (Grion & Maretto,

2017). Il tema dell'aver voce a scuola e il «*desiderio di essere riconosciuti e di essere ascoltati*» (in 10 focus, 118 occorrenze) da parte di studenti e studentesse è uno degli argomenti emersi con più diffusione e pervasività nei focus group. Le stesse occupazioni sono state per molti un'esperienza «*di riscoperta della mia voce, [...] la possibilità di capire che anche i miei pensieri hanno un valore e ho la possibilità di dirlo, anche di metterli in pratica*» (S., studentessa, 5 fg., rr. 46-54). Per alcuni partecipanti vivere la scuola «*significa portare i propri interessi e le proprie idee*» (L., studentessa, 3 fg., r. 560) e la possibilità di far sentire la propria voce.

Tuttavia per molti giovani a scuola concretamente ci sono «*pochi spazi di decisione, scelta e rappresentanza per gli studenti*» (in 9 focus, 21 occorrenze), «*pochi spazi di partecipazione, di espressione e di dibattito*» (in 10 focus, 44 occorrenze). Emerge uno scarto tra i desideri partecipativi dei giovani, almeno quelli interpellati per la ricerca, e le possibilità che i dispositivi didattico-organizzativi della scuola danno loro per partecipare. Molti studenti nei focus group hanno definito il loro ruolo a scuola come passivo, sentendosi ostacolati nel portare un proprio contributo: «*non mi sento di partecipare alla scuola [...] io sono totalmente, al momento, un membro passivo*» (M., studentessa, 2 fg., rr. 735-736). Questo è legato a come i giovani vivono l'ambiente della loro classe, il rapporto con i professori e più ampiamente con l'organizzazione scolastica e la sua governance. Alcuni di loro hanno anche messo in luce che vi sia un «*problema di rappresentanza*» (V., studentessa, 1 fg., r. 1253) all'interno delle scuo-

le superiori, poiché nella composizione del Consiglio di Istituto, luogo di decisioni, «*gli studenti sono quattro, una percentuale veramente bassa per la componente che teoricamente rappresentiamo*» (V., studentessa, 1 fg., r. 1246).

In sintesi, gli studenti interpellati pensano di avere «*molto poco potere all'interno della scuola*» (V., studentessa, 1 fg., r. 194): per questa discrepanza di rappresentanza, per le complessità burocratiche che abitano i processi scolastici, per un assetto complessivo didattico e organizzativo che disincentiva e innesca un circolo vizioso di rinforzo alla non assunzione di iniziativa e di responsabilità e all'abitare in modo anonimo il contesto scolastico: «*gli studenti sono demotivati a partecipare a scuola*» (in 8 focus, 34 occorrenze) e «*non sentono l'appartenenza alla scuola*» (in 8 focus, 37 occorrenze).

3.3. «*La scuola è quasi il centro della vita di un giovane, [...] deve essere un ambiente dove gli studenti vivono bene*». *Socialità, benessere e partecipazione a scuola*

Lungo le narrazioni sono stati spesso sottolineati i «*risvolti della pandemia sugli studenti a scuola*» (in 6 focus, 31 occorrenze), legati alle restrizioni sanitarie che hanno limitato drasticamente l'esperienza scolastica. Per gli studenti era complicato relazionarsi con gli altri studenti dell'istituto: «*io vivevo solo la mia classe, io non vivevo la scuola in questi anni. Ho vissuto solo la mia classe*» (S., studentessa, 5 fg., r. 212).

Anche per questo molti partecipanti hanno parlato di aver vissuto un «*disagio e malessere generale all'interno della scuola*» (in 8 focus, 23 occorrenze), anche per la mancanza di socialità, che, stando alle loro affermazioni, ha rappresentato uno dei motivi principali scatenanti la scelta di occupare: attraverso questi atti «*in qualche modo ci siamo ripresi uno spazio che ci era stato tolto, lo spazio della socialità*» (E., studentessa, 3 fg., r. 242), denunciando di aver potuto solo subire le scelte di contenimento pandemico mediante restrizioni nei contatti, secondo una logica che ha rafforzato la già scarsa attenzione ai bisogni socio-emotivi degli adolescenti nella scuola.

Per gli studenti che hanno partecipato alla ricerca «*la socialità è importantissima nel processo formativo di una persona*» (B., studentessa, 4 fg., r. 249) e la scuola ha il compito di custodirla e promuoverla in quanto luogo che rappresenta «*una parte enorme della nostra vita. Quando viene a mancare la scuola siamo persi [...] Non è una parte secondaria della nostra vita, è la parte primaria*» (J., studentessa, 10 fg., rr. 848-849).

Alcuni intervistati hanno enfatizzato la socialità quale «*base per il benessere psicologico dentro la scuola*» (P., studente, 1 fg., rr. 327-328) e fondamento di una maggiore motivazione ad esserci in modo attivo e partecipe: «*la partecipazione sicuramente è strettamente legata al benessere psicologico. Se una persona sta bene di solito ha più voglia di andare a scuola e di partecipare*» (M., studente, 7 fg., rr. 681-682).

Rispetto al benessere, molti studenti hanno detto di avere poco spazio per esprimere il

proprio disagio a scuola, non tanto come studenti, ma anche e soprattutto come persone che hanno bisogni, emozioni, aspirazioni e desideri. In alcuni istituti durante l'occupazione «*sono venuti psicologi*» (S., studente, 7 fg, r. 506), gli studenti hanno proposto corsi come il «*secret sharing*» (Ve., studentessa, 1 fg., r. 519) dove chi lo desiderava poteva raccontare le proprie sensazioni e problemi ai coetanei. Questo aspetto di racconto di sé, anche all'interno della scuola, è emerso come cruciale per gli studenti, che hanno dichiarato di non avere spesso occasione per farlo. Alcuni di loro hanno sottolineato che il servizio di sportello psicologico «*non è stato ampliato*» (D., studente, 8 fg., rr. 220-221) durante il Covid-19 o «*era gestito male*» (S., studentessa, 5 fg., r. 205), o era poco accessibile. Ma ciò che è emerso in modo saliente non è semplicemente la richiesta di aumento di sportelli psicologici; piuttosto l'esigenza di un ambiente in cui gli adulti sappiano volgere uno sguardo di cura e di interesse per gli studenti, riconoscendoli quali persone umane in crescita: corpi in divenire, famiglie nello zaino, emozioni, pensieri, desideri, non solo performance e voti ad essi assegnati.

3.4. «Per il mio apprendimento, io credo che non potrei mai apprendere nulla senza partecipare attivamente a quello che sto imparando». Imparare a scuola, partecipando: tra metodologie, contenuti e rapporto con i professori

Per molti intervistati il legame tra *partecipazione* e *apprendimento* è risultato cruciale (in 7 focus, 35 occorrenze): sia per contenuti che per modalità didattiche sentono che il loro contributo, le risorse che possono mettere in gioco e i loro interessi non hanno una possibilità di esprimersi nello spazio-tempo didattico.

Dal punto di vista didattico, riprendendo le loro parole «*basta guardare il tipo di lezione che viene proposto, che è a livello frontale: l'insegnante parla, io ascolto e il giorno dopo gli spiego quello che mi ha detto. Sarei partecipe se si proponesse ad esempio [...] un modello di scuola coinvolgente*». (M., studentessa, 2 fg., rr. 737-740), emerge come «*l'approccio e metodologia didattica influenzano la partecipazione*» (in 4 focus, 6 occorrenze) a scuola. Molti studenti hanno sottolineato che i giovani sono persone capaci di portare il proprio pensiero; pensiero che va alimentato e 'acceso', come affermato da una partecipante che ha citato la nota affermazione di Plutarco sui giovani: «*non vasi da riempire ma fiaccole da accendere*» (E., studentessa, 3 fg., r. 153). Alcuni intervistati hanno affermato come a scuola non sia permesso loro di lasciare un segno: «*quando farò un tuffo nel*

mio passato non mi sentirò di aver detto un qualcosa al Leonardo [nome del suo liceo]» (S., studente, 7 fg., rr. 806-807); e pochissimi partecipanti hanno affermato di sentirsi coinvolti, ingaggiati e partecipi durante le lezioni in classe.

Dal punto di vista dei contenuti, i temi di attualità «*sono tristemente limitati a scuola*» (L., studente, 3 fg., r. 250) e parlare di attualità per gli studenti non è semplicemente un rigettare gli argomenti proposti dalla scuola: sembra essere quel tassello importante che permette di comprendere criticamente il presente nei suoi legami con il passato e le relazioni esistenti tra l'identità personale e collettiva (Brezzi, 2021). Non a caso durante le occupazioni molti studenti hanno scelto di proporre incontri incentrati su differenti tematiche che sentivano vicine ai loro interessi: «*attualità, la questione di genere [...] la questione sull'alternanza scuola lavoro [oggi PCTO]*» (P., studente, 10 fg., rr. 146-147); «*femminismo, inclusione dal punto di vista della comunità LGBT, ecologia e politica, attualità*» (Ma., studentessa, 9 fg., r. 649); i corsi erano tenuti dagli studenti e dalle studentesse o da esperti esterni.

In queste riflessioni che tracciano molteplici ombre e poche luci, emerge tuttavia il riconoscimento da parte degli studenti del ruolo fondamentale giocato dai professori: quale ambiente contraddistinto dall'incontro intergenerazionale (Olagnero *et al.*, 2016), la scuola per molti studenti è un posto in cui «*gli adulti hanno un ruolo fondamentale, nel bene e nel male*» (in 6 focus, 23 occorrenze).

Come già sottolineato, un dato emerso chiaramente è che risuona come un grido

«l'immagine che ho scelto rappresenta un ragazzo che urla, che emana un grido potente», Sa., studentessa, 5 fg., r. 43) è il «bisogno di confronto umano, informale e oltre il ruolo con gli insegnanti» (in 8 focus, 31 occorrenze), perché «mostrando un lato un poco più umano, un pochetto di più di sé stessi, ti fanno sentire più nella tua zona di comfort e ti fanno venire molta più voglia di partecipare» (S., studente, 7 fg., rr. 718-720).

Il rapporto studenti-professori è descritto come attraversato da numerose fatiche che non permettono ai giovani di sentirsi coinvolti e partecipi. Hanno parlato di una “distanza relazionale” attribuita al ruolo dei docenti a scuola («il professore ha poteri che tu non hai» (in 6 focus, 30 occorrenze) che non instaurano un clima di confronto e fiducia. Molti intervistati hanno sottolineato che in generale «lo studente non si sente compreso, capito né supportato dai propri insegnanti, e di certo questa non è una cosa che ti stimola a partecipare» (S., studente, 7 fg., rr. 696-697).

Per molti di loro il problema ha origine in una bassa motivazione all'insegnamento: i professori entrano in aula «perché devono, entrano perché vengono pagati per farlo. Entrano perché in quel momento quello è il loro ruolo e quello socialmente gli viene imposto» (P., studente, 1 fg., rr. 1419-1420), ma non perché hanno il desiderio di stare autenticamente con gli studenti.

A questo si aggiunge la necessità, da essi rimarcata, di un «cambiamento delle competenze e della formazione degli insegnanti» (in 5 focus, 10 occorrenze) per generare un miglioramento del rapporto fra studenti e insegnanti e per un maggiore coinvolgimento

degli studenti. Per vivere il contesto classe «oltre ad una preparazione nozionistica [...] [serve, nda] una preparazione pedagogica adatta». (S., studentessa, 8 fg., rr. 1066-1068), aggiornata non solo in chiave didattica, ma anche pedagogica ed educativa che permetta agli insegnanti di abitare il contesto classe con maggior attenzione ai bisogni formativi degli studenti, riconosciuti nella loro globalità e complessità.

4. Conclusioni

Le occupazioni scolastiche avvenute nell'a.s. 2021-2022 nel territorio di Milano hanno rappresentato una scelta intenzionale degli studenti di manifestare il proprio disagio e di esprimere la loro voce verso un sistema scolastico nel quale non si sentono guardati in modo personale, riconosciuti come soggetti portatori di bisogni e risorse a scuola, poco tenuti in considerazione come veri e propri stakeholder.

Nell'atto delle occupazioni si legge il tentativo di indicare una direzione di cambiamento sistemico che gli studenti e le studentesse desiderano per la propria esperienza scolastica.

La scuola nella voce degli studenti rimane un luogo fondamentale dove trovare allo stesso tempo esperienze di significato e significato alle proprie esperienze, un'opportunità per vivere «socialità, didattica e crescita personale» (D., studente, 8 fg., r. 697). Per gli intervistati però è necessario che gli studenti abbiano più occasioni di sperimentare ruoli attivi e di partecipazione a scuola, vivendola

come luogo di socialità, di confronto, di sviluppo del pensiero critico e di cittadinanza. Se è vero che la partecipazione è un processo più che un evento (Nthontho, 2017), è importante che le istituzioni scolastiche si impegnino per permettere loro questa continuità di esperienza.

Le proposte degli studenti sono numerose da questo punto di vista. Alcune sono già state riportate nel testo: poter contribuire nella didattica e nella scuola, in collaborazione con gli insegnanti; poter promuovere iniziative e progetti in modo autonomo; sentire che la scuola fa spazio al mondo e al contempo si fa mondo, nel fare spazio a temi di attualità, al decostruire e ricostruire le conoscenze, al pensare criticamente, allo scegliere e agire.

Come già sottolineato in letteratura, per gli studenti la possibilità di esprimersi ed essere coinvolti nelle decisioni permette loro di avere maggior influenza sull'ambiente scolastico (Mitra, 2018), e di sviluppare maggiore senso di appartenenza alla scuola, vivendola come luogo di crescita in cui stare ed abitare (Lloyd & Emerson, 2017) e non solo "transitare".

Agli occhi degli studenti, la scuola può essere quel luogo custode e promotore di cittadinanza, intesa come processo di apprendimento sociale in uno spazio pubblico (Bolivar, 2007). E se è vero che «la scuola affianca al compito "dell'insegnare ad apprendere" quello "dell'insegnare a essere"» (MIUR, 2012, p. 6), gli studenti chiedono che rimetta al centro:

«la domanda cruciale su come si forniscono alle nuove generazioni gli strumenti culturali per orientarsi criticamente e prendere decisioni nel perimetro sempre più ampio delle scelte,

di comportamento di posizione, di partecipazione attiva, che hanno un rilievo collettivo e rientrano nella sfera pubblica del proprio agire di cittadini». (Ferratini, 2021, p. 341)

Lo studio condotto ha avuto come limite la numerosità del gruppo di soggetti coinvolti; si è scelto di interpellare studenti e studentesse che fossero motivati a prender parte alla ricerca e che avessero preso parte alle occupazioni studentesche, con un ruolo proattivo organizzativo e/o di partecipazione a esse. Queste caratteristiche del gruppo di soggetti contraddistinguono la ricerca e al contempo ne definiscono il confine e il limite, trattandosi di un gruppo selezionato e specifico. Tuttavia, osserviamo come anche nei mesi dell'a.s. 2022-2023 gli studenti abbiano avviato nuove iniziative per manifestare ed esprimere istanze di cambiamento per la scuola. Si può considerare come la voce di questi studenti esprima anche la voce di molti.

Altro elemento di limite è che non tutti i focus group sono stati allestiti nel medesimo setting, poiché alcuni sono stati svolti da remoto; l'aver condotto i focus group in una doppia modalità, elemento non previsto inizialmente, è stato scelto per andare incontro alle esigenze dei partecipanti.

Auspichiamo che questo contributo possa favorire ulteriormente riflessioni rispetto alla scuola, trovando eco nel dibattito sociale e politico, per poter promuovere rinnovamenti strutturali, organizzativi, culturali, nel sistema scolastico, a partire anche della prospettiva di chi, come gli studenti, vive la scuola ogni giorno.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M.** (2017). Democrazia e educazione. Una prospettiva per i nostri tempi. In M. Fiorucci & G. Lopez (A cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 21-38). Roma: TrE-Press.
- Baldacci, M.** (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., & Frabboni, F.** (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Novara: Utet Università.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N.** (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: reflexao e critica*, 24, 344-351.
- Borgonovi, F., & Pál, J.** (2016). A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa> [Accessed 28.07.23].
- Braun, V., & Clarke, V.** (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2159676X.2019.1628806> [Accessed 28.07.23].
- Brezzi, F.** (2021). L'educazione civica. Un itinerario filosofico per una cittadinanza compiuta. *Scuola democratica*, 12(speciale), 277-287. Retrieved from <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/100686> [Accessed 28.07.23].
- Bolívar, A.** (2007). *Educación para la ciudadanía: algomásque una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Consiglio d'Europa** (2016, tr. it. 2017). *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Cook-Sather, A.** (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2), 182-191. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405841.2019.1705091> [Accessed 28.07.23].
- Dewey, J.** (2000). *Democrazia e educazione*, trad. it. di EE Agnoletti e P. Paduano. Milano: La Nuova Italia. (Original work published 1916).
- Ferratini, P.** (2021). Il progetto Civitas. *Scuola democratica*, 12(speciale), 339-349. Retrieved from <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/100692> [Accessed 28.07.23].
- Fielding, M.** (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359 (3), 45-65. Retrieved from <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195> [Accessed 28.07.23].
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñoz, J.** (2020). How schools affect student wellbeing: a cross-cultural approach in 35 OECD countries. *Frontiers in Psychology*, 11, 431.
- Grion, V., & Cook-Sather, A.** (A cura di). (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Grion, V., & De Vecchi, G.** (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa. *Educational Reflective Practices*, 1, 30-46.
- Grion, V., & Dettori, F.** (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. *Pedagogia militante*. Pisa: ETS.
- Grion, V., & Maretto, M.** (2017). Student Voice e didattica partecipativa: un valore aggiunto per
-

- l'innovazione scolastica. *Form@ re*, 17(3), 174-187. Retrieved from <https://doi.org/10.13128/formare-21261> [Accessed 28.07.23].
- Groccia, J. E.** (2018). What is student engagement? *New directions for teaching and learning*, 2018(154), 11-20. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.20287> [Accessed 28.07.23].
- Hart, R. A.** (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship, *Innocenti Essay*, 4. Florence: Unicef International Child Development Centre.
- Hart, R. A.** (2013). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Routledge.
- Lloyd, K., & Emerson, L.** (2017). (Re) examining the relationship between children's subjective wellbeing and their perceptions of participation rights. *Child indicators research*, 10(3), 591-608. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9396-9> [Accessed 28.07.23].
- Lundy, L.** (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. Retrieved from <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411920701657033> [Accessed 28.07.23].
- Mitra, D.** (2018). Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473-487. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0007> [Accessed 28.07.23].
- MIUR** (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Retrieved from https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf [Accessed 28.07.23].
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nthontho, M. A.** (2017). Unleashing student potential through democratic participation in decision making: Controversies and prospects. *Africa Education Review*, 14(3-4), 158-174. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1279013> [Accessed 27.07.23].
- Olagnero, M., Belloni, M. C., & Bosisio, R.** (Eds.). (2016). *Becoming Children: Well-being, Participation, Citizenship*. Torino: Academia University Press.
- ONU** (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September.
- Pagani, V.** (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Reggio Emilia: Junior-Spaggiari.
- Pagani, V., Maiorano, A., & Pastori, G.** (2022). La scuola in presenza dovrebbe essere qualcosa di più della DAD". Riflessioni sulla scuola in pandemia di studenti di scuola superiore in Lombardia. *SCHOLÉ*, 2(2022), 241-255. Retrieved from <https://boa.unimib.it/handle/10281/397771> [Accessed 28.07.23].
- Pastori, G.** (2017). La scuola italiana vista dagli 'altri'. Studenti di altri paesi raccontano la nostra scuola. *Scuola democratica*, 8(1), 25-50. Retrieved from <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/86501> [Accessed 28.07.23].
- Pastori, G., & Pagani, V.** (2021). Building inclusive and well-being school communities and 'citizenization' through active children's participation. The ISOTIS Study. In *Reinventing Education. VOL. 1, Citizenship, Work and The Global Age* (pp. 831-841). Roma: Associazione "Per Scuola democratica".
- Pastori, G.** (2022). Benessere, inclusione e cittadinanza attiva: dati e riflessioni da esperienze di ricerca partecipata con studenti di scuola superiore. In *Pedagogia e Politica in occasione dei 100 anni dalla*

nascita di Paulo Freire (pp.195-205). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Pastori, G., Pagani, V., Maiorano, A., & Brognoli, M.** (2022). Student voice e formazione insegnanti. Ricerche e riflessioni in divenire. Intervento presentato a: Convegno “La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti”, Perugia, IT.
- Save the Children** (2020). *La scuola che verrà. Attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*. Save the Children Italia.
- Ufficiale, G.** (2019). *Legge 20 agosto 2019, n. 92 Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Retrieved from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> [Accessed 27.08.23].
- UNESCO, & CCI** (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale: Temi e obiettivi di apprendimento*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836> [Accessed 03.11.23].
- UNESCO, & COE** (2021). *The impact of the covid -19 pandemic on student voice: findings and recommendations*. Retrieved from: <https://rm.coe.int/finalpublication-theimpact-of-covid19-on-student-voice/1680a42e52> [Accessed 24.07.2023].
- Welty, E., & Lundy, L.** (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making. *Journal of science communication*, 12(3), C02. Retrieved from <https://doi.org/10.22323/2.12030302> [Accessed 28.07.23].
- Zammuner, V. L.** (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.