



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE A CICLO UNICO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Xarxes de maletes - Reti di valigie

La metafora della valigia nella letteratura per l'infanzia in tempi di migrazione: Un percorso tra Spagna e Italia per avvicinare alla sostenibilità sociale

Relatore
Lea Ferrari

Laureando/a
Emma Tonello

Matricola
1220682

Anno accademico: 2023/2024

*Alla piccola me,
la cui valigia era pesante
a causa dell'etichetta "dislessia",
la tua balena è stata portata su nuove rive.*

*A S e V,
che trasportano valigie
da una casa all'altra,
più spesso di quanto verrebbero.*

*A tutti i bambini,
che portano con sé grandi balene
in piccole valigie;
andate verso l'immenso mare blu.*

Indice

ABSTRACT - Italiano.....	1
ABSTRACT - Inglese.....	1
INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1 - Per dove si parte? Migrazione: situazione socioeconomica globale.....	7
1. La storia	8
1.1. In Spagna	9
1.2. In Italia	11
2. Le leggi	13
2.1 In Spagna	14
2.2 In Italia	16
3. I dati	19
3.1 In Spagna	22
3.2 In Italia	25
CAPITOLO 2 - Cosa mettere in valigia? Teoria: letteratura specifica di riferimento.....	29
1. Inclusione, specialmente verso i migranti	30
1.1. Approccio DEIB	30
1.2. Psicologia positiva	35
1.3. Approccio DEIB e Psicologia Positiva	35
2. Letteratura per l'infanzia	38
2.1. Eco-criticismo ed estetica	39
3. Letteratura per l'infanzia e Inclusione	42
4. Metodologie didattiche	45
CAPITOLO 3 - Cosa c'è in valigia? Valigia: la metafora in vari campi artistici	49
1. Pubblicità	50
2. Arte visiva	54
3. Cinema	59
4. Musica	61
5. Teatro	63
6. Letteratura	65
CAPITOLO 4 - Com'è il viaggio? Ricerca: esperienza sul campo in Spagna e Italia.....	71
1. Il contesto	72
1.1. In Spagna	74
1.2. In Italia	77
2. I partecipanti	80
2.1. In Spagna	80
2.2. In Italia	81

3. Gli strumenti	82
4. Le metodologie	85
5. Il progetto didattico e l'esperienza	88
5.1 In Spagna	91
5.2 In Italia	95
6. I dati	99
6.1 In Spagna	100
1.1 In Italia	113
4. Analisi dei dati	127
4.1 Quantitativa in Spagna	127
4.2 Quantitativa in Italia	130
4.3 Qualitativa in Spagna	134
4.4 Qualitativa in Italia	136
5. Confronto dei risultati	138
6. Conclusioni sui risultati	142
7. Limiti	147
8. Conclusioni	149
CAPITOLO 5 - Quali i prossimi viaggi? Guardare oltre: possibili risvolti futuri.....	153
1. Risvolti didattici	154
2. Musei in valigia	156
3. Amos	158
4. Valigia dell'appartenenza	160
CONCLUSIONE	165
Riferimenti	169
ALLEGATI	175
Allegato 1 - Criteri di valutazione per le fonti	175
Allegato 2 - Analisi delle fonti con metafora della valigia	179
Allegato 3 - Questionario di ricerca	180
Allegato 4 - Progettazione del percorso didattico	181
Allegato 5 - Tabella di confronto	184
Allegato 6 – Tabelle di confronto compilate	185
Allegato 7 - Dati raccolti con il questionario	185
<i>RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO</i>	187
RINGRAZIAMENTI.....	204

ABSTRACT - Italiano

La tesi di ricerca Xarxes de maletes - Reti di valigie, indaga sulla sostenibilità sociale, in particolare sulla diversità di provenienza, grazie all'utilizzo di tre albi illustrati che analizzano il tema della migrazione da differenti punti di vista. Grazie questo la sostenibilità viene vista come l'interazione dei tre fattori alla base della cultura: società, ambiente ed economia. In armonia con il progetto *Green Dialogues* di cui fa parte, traduce due obiettivi dell'*Agenda 2030* – Obiettivo 4 e 10 – in una progettazione che valorizza le diversità, e vuole allontanare le discriminazioni attivando una visione eco-critica sull'appartenenza. La prima domanda di ricerca è "La metafora della valigia può essere utilizzata in attività educative che promuovono atteggiamenti positivi verso la diversità di provenienza?". I concetti astratti potrebbero risultare ostici per il target, pertanto, si è scelto di utilizzare come metafora un oggetto concreto e semplice, la valigia. Questo oggetto favorisce un'educazione inclusiva, promuovendo una riflessione critica sull'appartenenza e l'uguaglianza all'interno delle diversità e contribuendo a creare empatia (tutti hanno una valigia che contiene i ricordi, i sogni e i desideri).

Parole chiave:

Valigia; Migrazione; Appartenenza; Empatia; Sostenibilità.

ABSTRACT - Inglese

The thesis research Nets of suitcases, investigates social sustainability, on the diversity of origin, thanks to the use of three illustrated books that examine the theme of migration from different points of view. Thanks to this, sustainability looks like the interaction of the three factors underlying culture: society, environment, and economy. In line with the *Green Dialogues* project of which it is a part, it translates two objectives of the *2030 Agenda* – Objective 4 and 10 – into a design that values diversity and wants to remove discrimination by activating an eco-critical vision on belonging. The main research question is "Can the suitcase metaphor be used in educational activities that promote positive attitudes towards diversity of origin?". The abstract concepts could be difficult for the target; therefore, it is chosen to use as a metaphor a concrete and simple object, the suitcase. This object promotes inclusive education, promoting critical reflection on belonging and equality within diversity and helping to create empathy (everyone has a suitcase that contains memories, dreams, and desires).

Key words:

Suitcase; Migration; Belonging; Empathy; Sustainability.

INTRODUZIONE

La tesi *Xarxes de maletes - Reti di valigie. La metafora della valigia nella letteratura per l'infanzia in tempi di migrazione: Un percorso tra Spagna e Italia per avvicinare alla sostenibilità sociale* vuole esporre la ricerca-azione con prospettiva comparativa svolta in Spagna e in Italia e i suoi risultati.

Il focus dello studio è la valigia, che da oggetto semplice si trasforma in una potente metafora del viaggio e in un elemento di collegamento tra persone provenienti da luoghi differenti. Grazie alla sua natura connettiva, la valigia crea una rete tra le persone coinvolte nella ricerca attraverso la costruzione e condivisione delle proprie valigie. Ma non solo, la valigia diventa anche un mezzo per empatizzare con persone, come i migranti, che sono fisicamente, culturalmente e socialmente distanti dalla maggioranza dei partecipanti coinvolti. Questo processo avviene grazie all'utilizzo di metafore concretizzate attraverso l'espressione creativa, che permette di superare barriere e creare una connessione emotiva profonda. Si viene dunque a creare una rete empatica di valigie che congiunge persone reali, facilitando un dialogo interculturale. Questa rete è particolarmente significativa tra Spagna e Italia, i due paesi rappresentati nel titolo della tesi anche dalla presenza della duplice lingua: dapprima il catalano e successivamente l'italiano. L'inclusione delle due lingue simbolizza non solo la collaborazione tra i due paesi, ma anche l'importanza della diversità linguistica e culturale nel contesto del progetto. La valigia viene utilizzata come strumento di connessione e comprensione reciproca, promuovendo l'empatia e l'inclusione attraverso il viaggio simbolico che ogni valigia rappresenta, sottolineando l'importanza del dialogo interculturale e della condivisione di esperienze umane.

La ricerca vuole rispondere principalmente a una domanda:

- ✚ *La metafora della valigia può essere utilizzata in progetti che promuovono atteggiamenti positivi verso la sostenibilità sociale?*

Essa però vuole trovare risposta anche ad alcune domande secondarie:

- ✚ *Il pensiero critico può venire sviluppato attraverso l'utilizzo di metodologie dialogiche instaurate a partire dalla lettura di albi illustrati e biografie illustrate?*
- ✚ *I risultati riguardanti gli atteggiamenti verso le diversità di provenienza ottenuti in Italia si differenziano da quelli ottenuti in Spagna? Se sì, in che modo?*

Da queste domande derivano altrettanti obiettivi di ricerca; in primis si mira a:

- ✚ Aiutare lo sviluppo di atteggiamenti positivi verso la sostenibilità sociale e soprattutto verso la diversità di provenienza attraverso attività educative basate sulla metafora della valigia.

In secondo luogo, ci si pone come scopo:

- ✚ Sviluppare il pensiero critico attraverso metodologie dialogiche instaurate a partire dalla lettura di albi illustrati e una biografia (Coco Chanel);
- ✚ Rilevare le differenze tra i risultati riguardanti gli atteggiamenti verso le diversità di provenienza ottenuti in Spagna e quelli ottenuti in Italia.

Inoltre, si vuole avvicinare i partecipanti all'*Agenda 2030* e in particolare agli obiettivi 4 e 10, aspirando a:

- ✚ Fornire *“un’educazione di qualità, equa ed inclusiva”* che miri a *“ridurre l’ineguaglianza all’interno di e fra le nazioni”* (ONU, 2015).

Per rispondere ai quesiti e giungere agli obiettivi esposti la tesi si colloca in un’ottica di ricerca-azione: vuole analizzare una pratica didattica basata sull’approccio DEIB e su eco-criticismo ed estetica nella letteratura per l’infanzia che promuova la sostenibilità sociale. Esso si basa sulle conoscenze teoriche, ma non vuole approfondire esse; pertanto, la ricercatrice si colloca nel contesto per portare cambiamenti migliorativi attraverso la pratica stessa. Essa si colloca in una prospettiva comparativa che vuole valutare le differenziazioni tra i campioni dei due paesi presi in considerazione ponendo a confronto i dati ottenuti. Questi ultimi sono stati ottenuti grazie a dei questionari con domande aperte costruiti appositamente per tale ricerca che indagassero dapprima sulle preconoscenze degli alunni, sugli argomenti del dialogo, della migrazione, delle differenze e del viaggio, e nella conclusione sulle conoscenze sviluppate, durante il periodo di svolgimento del progetto didattico, sui medesimi temi.

La ricerca fa riferimento ad alcuni degli obiettivi stabiliti dal regolamento del corso di laurea. Tra quelli maggiormente sviluppati vi sono la capacità di creare un clima di classe accogliente e inclusivo, favorevole all’integrazione delle differenze. Il basamento è la padronanza concettuale delle teorie pedagogiche che ispirano le finalità educative e le scelte metodologiche alla scuola primaria. Tra queste, si evidenzia la padronanza di un repertorio articolato di metodi, strategie e forme di intervento, come discussione, cooperazione e lavoro di gruppo, in grado di

promuovere l'apprendimento e la maturazione sociale e affettiva degli allievi. Nella scelta delle metodologie e degli approcci di riferimento, è fondamentale l'attitudine ad autovalutare la propria preparazione professionale e a rinnovare le pratiche didattiche tramite l'apertura alla ricerca, alla sperimentazione e all'innovazione. Infine, soprattutto nella parte riflessiva sui limiti e le conseguenze, emerge l'attitudine ad autosostenere e ad autoregolare il proprio apprendimento tramite la ricerca bibliografica autonoma, che costituisce la base teorica della ricerca stessa (Univesità degli Studi di Padova, 2023).

Inoltre, si è fatto riferimento agli obiettivi del progetto Green Dialogues, in un quadro di promozione delle strategie dell'*Agenda 2030*, in particolare degli obiettivi 4 e 10, e di condivisione di buone pratiche di ricerca e attività per realizzare scambi internazionali, il progetto prevede la sperimentazione svolta in due paesi, Spagna e Italia, e, si basata su innovative prospettive teoriche, quali il DEIB, e metodologiche di insegnamento della letteratura per l'infanzia, collegate ai 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (Università degli Studi di Padova, 2020).

Il testo si articolerà in cinque capitoli preceduti dalla presente introduzione che mostra le generalità della tesi in questione e ne specifica la struttura e succeduti da una conclusione che ne tirerà le somme cercando di riassumere ciò che verrà esposto nei vari capitoli e creando una connessione tra loro.

I capitoli seguiranno un ordine logico e temporale che permette di creare continuità nell'intero documento e che crei coerenza con il filo conduttore del viaggio; inoltre, ogni capitolo sarà introdotto da una citazione e un'illustrazione, tratta dalla letteratura, inerenti ai temi affrontati nello stesso e spiegati in tale sede.

Prima di partire si ricerca il luogo dove andare, nel caso della ricerca la base di partenza è la migrazione, la sua storia, le leggi che la regolano e l'esposizione dei dati che la riguardano; ogni campo è affrontato per quanto concerne i due paesi interessati dalla ricerca, Spagna e Italia, posti in questo ordine per seguire la cronologia con la quale sono state svolte le fasi di ricerca, dapprima in Spagna e secondariamente in Italia; ciò avviene nel primo capitolo – Per dove si parte? Migrazione: situazione socioeconomica globale – che vuole procedere con l'introdurre la situazione socioculturale riguardo la migrazione.

Dopo aver scelto una meta, la cosa più difficile di un viaggio è fare la valigia, per questo ci si aiuta con le esperienze di altri: nel secondo capitolo – Cosa mettere in valigia? Teoria: letteratura specifica di riferimento – si trova l'inquadramento teorico

suddiviso nei due campi d'indagine principali: riferimenti appartenenti al mondo dell'inclusione verso i migranti e nello specifico alle nuove teorie riguardanti il DEIB (*Diversity, Equity, Inclusion, Belonging*), e riferimenti riguardanti la letteratura per l'infanzia; essi sono successivamente stati posti in relazione grazie ai riferimenti riguardanti entrambi i campi precedenti; infine, si fa riferimento alle metodologie che sono state applicate nello svolgere il progetto.

Resta poi l'incognita di cosa sia stato effettivamente posto nelle valige; nel terzo capitolo – Cosa c'è in valigia? Valigia: la metafora in vari campi artistici – si entrerà nella parte maggiormente filosofica della tesi analizzando la figura della valigia e il ruolo da essa assunto in vari campi dell'arte partendo dalle pubblicità, si passerà alle arti visive in generale per poi tornare ad una specificità nei film e nella musica, passando successivamente al teatro ed infine alla letteratura, posta per ultima perché alla base della ricerca e quindi elemento di connessione con la ricerca stessa.

Con il quarto capitolo – Com'è il viaggio? Ricerca-azione: esperienza sul campo in Spagna e Italia – si arriva alla parte di ricerca-azione che comprende la descrizione dell'esperienza in Spagna e in Italia, l'esposizione e l'analisi quantitativa e qualitativa dei dati ricavati dalla sperimentazione in Spagna e in Italia ed infine il confronto dei risultati ottenuti nei due paesi, i limiti ritrovati e le conclusioni a cui si è giunti.

In conclusione, l'ultimo capitolo, il capitolo cinque – Quali i prossimi viaggi? Guardare oltre: possibili risvolti futuri – ha uno sguardo verso ciò che potrà avvenire nei prossimi anni, riguarda, infatti, quelli che potrebbero essere i possibili risvolti che questa ricerca avrà nelle successive esperienze e attività. In primis si sono voluti sottolineare i possibili risvolti nella didattica in aula riguardanti le metodologie e la letteratura dell'infanzia nell'inclusione, per dare rilevanza alle possibilità di applicazione nelle aule dei metodi sperimentati grazie al progetto *Green Dialogues*. Si sono poi allargate le prospettive all'esterno grazie a un progetto di ateneo: Musei in valigia e alla collaborazione con un progetto di restaurazione di una barca con la quale sono arrivati dei migranti sulle coste italiane, Amos. Ed infine si concluderà con l'assetto maggiormente rilevante per il progetto di ricerca, le valigie dell'apparenza nelle quali si vuole mettere tutta l'esperienza perché essa possa essere portata ovunque e arricchita nel tempo.

Nella Figure A Enaiatollah è seduto sulla propria valigia di fronte a un paesaggio fantastico, dominato da una luna splendente e da una vegetazione intricata e surreale. Questo evoca un'atmosfera di preparazione per un viaggio o una missione, sta

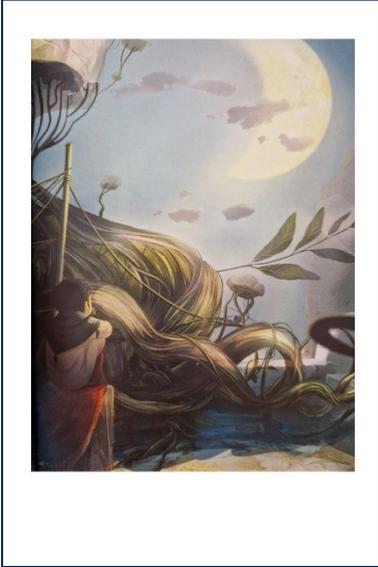


Figure A Nel mare ci sono i coccodrilli (Geda, 2010)

riflettendo su ciò che ha vissuto e ciò che lo aspetta. Prepararsi per una partenza richiede la stessa attenzione e cura strategica necessarie per affrontare una battaglia. Ogni oggetto, per quanto piccolo o apparentemente insignificante, ha un ruolo cruciale e deve essere accuratamente selezionato e posizionato. L'illustrazione rappresenta un mondo complesso e sconosciuto, e pertanto simbolizza la necessità di essere pronti ad affrontare ogni evenienza, proprio come chi prepara una valigia deve anticipare ogni possibile necessità. Questo trova correlazione con l'importanza della pianificazione e della precisione nel contesto del

viaggio come sottolinea l'attore e regista Jerry Seinfeld:

“Preparare una valigia non è molto diverso dal fare una battaglia. Insomma, non puoi tralasciare niente, devi studiare ogni mossa, ogni singola posizione: da uno spazzolino da denti a un ombrello pieghevole o un normale paio di calzini neri.”

Jerry Seinfeld

Serie *Seinfeld* S1 E3, *Il furto* (Seinfeld, 1989)

CAPITOLO 1 - Per dove si parte?

Migrazione: situazione socioeconomica globale

Si intraprende questo viaggio a partire da una visione sistemica delle interconnessioni globali e delle conseguenze sociopolitiche della scarsità di risorse naturali e umane

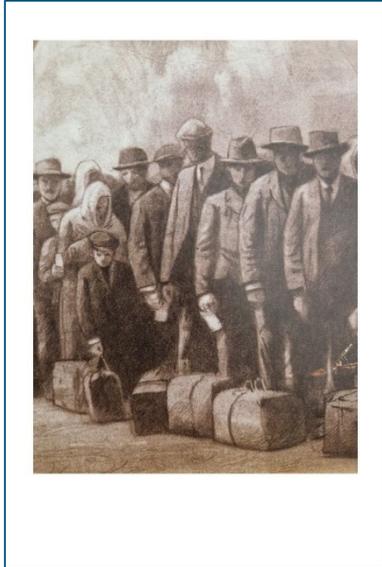


Figure B L'approdo (Tan, 2016)

per sottolineare come queste influenzino le società. Questa idea evidenzia l'interconnessione tra risorse naturali, migrazioni e stabilità politica.

Nel *silent book L'approdo* (Tan, 2016) possiamo individuare questa dimensione di globalizzazione tipica delle migrazioni e grazie alle illustrazioni, determinare le caratteristiche della sostenibilità, che è l'intreccio di fattori sociali, economici e ambientali (Figure B).

L'attore statunitense Harrison Ford, che collabora con *Conservation International*, ha prestato la sua voce per la sensibilizzazione sull'importanza della conservazione

della natura e ha dichiarato:

“Siamo tutti interconnessi. La mancanza d'acqua fresca in una regione può portare la popolazione a migrare, il che comporterebbe delle radicalizzazioni politiche, che a loro volta creerebbero pressioni sugli stati soggetti ai flussi migratori.”

Harrison Ford

Serie Nature Is Speaking Episode The Ocean (Clow & Seligmann, 2014)

Nel presente capitolo si darà una prospettiva globale sulla migrazione rispondendo alle domande che seguono mantenendo il medesimo ordine e dedicando un paragrafo ad ognuna:

1. Quale storia ha la migrazione dal punto di vista globale dalla preistoria alla contemporaneità? In Spagna? E in Italia?
2. Quali percorsi legislativi hanno accompagnato e accompagnano la storia della migrazione?
3. Quali sono i dati riguardo le migrazioni contemporanee?

1. La storia

L'umanità è stata e continua ad essere sempre in movimento. Le migrazioni sono un fenomeno intrinseco alle esperienze umane: il processo di popolamento del nostro pianeta è stato caratterizzato da un continuo movimento di persone, avvenuto con vari modi, per diverse motivazioni e in epoche diverse.

Nella migrazione della specie umana, possiamo individuare diverse modalità: il nomadismo, basato sul tipo di economia del popolo che lo pratica; l'invasione, in armi o meno, di solito dovuta a popoli nomadi di pastori-guerrieri, che invadono popolazioni sedentarizzate, soggiacendole militarmente, ma dalle quali si separano per inferiorità numerica o culturale; la diaspora, per occupazione militare del territorio di un popolo da parte di un altro; la deportazione, operata da governi militari su intere popolazioni. Esse possono inoltre essere categorizzate sulla base dell'entità (migrazioni in massa o per infiltrazione), dei moventi (migrazioni spontanee, organizzate o coatte), della durata (migrazioni permanenti, temporanee o periodiche) e della destinazione (migrazioni interne o internazionali).

Possono esserci vari fattori che spingono le persone a lasciare il proprio luogo di origine verso un nuovo contesto. Quelle principali sono state negli anni e sono ancora oggi individuate: nei conflitti tra Stati o interni ad uno Stato; negli squilibri economici tra differenti aree geografiche; nella presenza di sistemi autoritari e tirannici che possono portare a persecuzioni e trascuranza dei diritti umani; nei cambiamenti climatici e territoriali, correlati spesso a catastrofi naturali; nella spinta naturale dell'essere umano a salvaguardare la sopravvivenza propria e dei propri cari.

Il processo di evoluzione della specie umana inizia con la sua comparsa in Africa orientale circa 2 milioni di anni fa: nella zona della Great Rift Valley (dall'Etiopia al Mozambico) dapprima si svilupparono gli australopitechi e poi i primi ominidi (*homo habilis* e *homo erectus*); in seguito, circa 200.000 anni fa compare l'*Homo Sapiens*, che viveva di caccia e raccolta e per questo si spostava di frequente, quando si esaurivano le risorse (animali da predare, piante edibili da raccogliere), nel momento in cui il suo territorio era conteso da altri gruppi umani o a causa dei cambiamenti climatici. Questi spostamenti coinvolgevano piccoli gruppi di poche decine di individui e prevedevano uno spostamento lento su brevi distanze; perciò, la diffusione su vasti territori richiese millenni. La teoria più accreditata sull'origine dell'uomo moderno è l'ipotesi "*Out of Africa*," che suggerisce che l'*Homo sapiens* si sia evoluto in Africa prima di migrare verso altri continenti, dove incontrò popolazioni già esistenti che

successivamente si estinsero. Per ricostruire i flussi migratori antichi, si studiano reperti come varietà agricole e tecniche di manifattura, ma un contributo fondamentale proviene dalla genetica. Le analisi del DNA degli antichi reperti umani permettono di confrontare i tassi di mobilità delle popolazioni preistoriche in diverse epoche e regioni (Lamb, s.d.).

Nell'epoca attuale, quella della globalizzazione, gli squilibri socio-economici, politici e climatici sono ormai ampiamente diffusi ed in incremento, e provocano pertanto lo spostamento delle popolazioni.

Soprattutto in Asia ed in Europa, ma anche nelle altre aree del mondo, negli ultimi dieci anni si sono incrementate le migrazioni: una persona su 30 nel 2020 risultava vivere in un paese diverso da quello di nascita. Nel medesimo anno, nonostante la pandemia, le persone in fuga da guerre, violenze, persecuzioni e violazioni dei diritti umani nel mondo erano circa 281 milioni (il 3,6% della popolazione mondiale) e tra questi, circa 36 milioni erano minori. I minori sono circa un terzo di tutti i rifugiati e migranti che giungono in Europa (Save the Children, 2023).

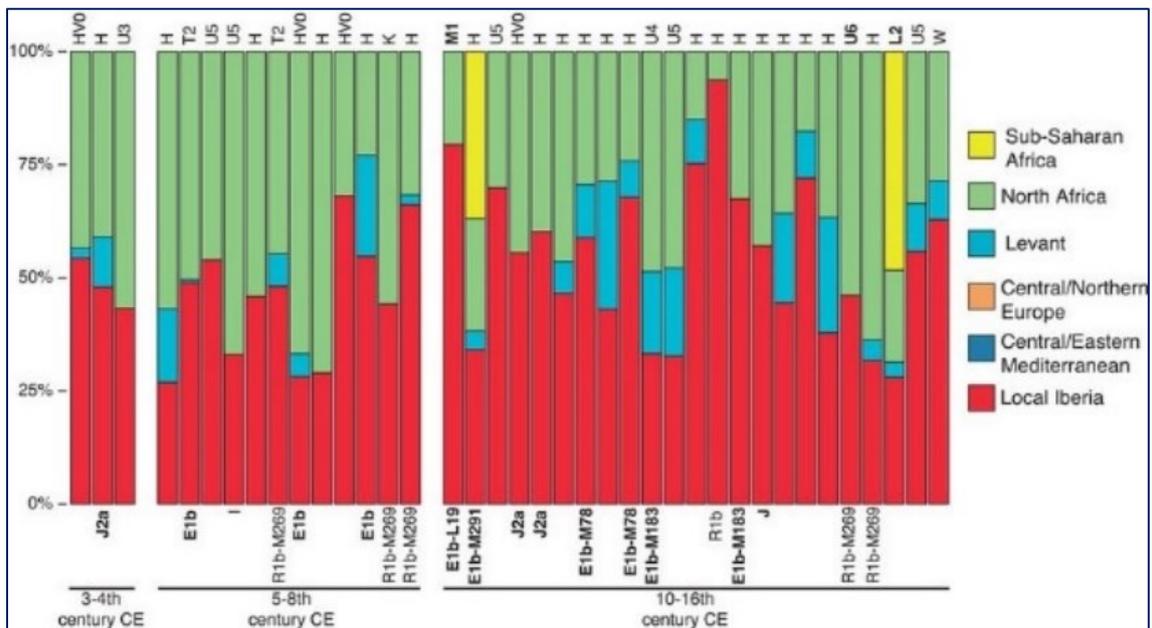
1.1. In Spagna

La penisola iberica (costituita da Spagna e Portogallo) è sempre stata al centro di incontri e scontri tra le culture africane, europee e mediterranee nel corso dei millenni. Un team internazionale di 111 genetisti e archeologi ha osservato e analizzato il DNA degli abitanti della regione degli ultimi 8.000 anni e i risultati, rivelano una complessa storia genetica, con una migrazione di circa 4.500 anni fa che ha radicalmente cambiato il DNA degli antichi iberici. Lo studio ha analizzato i genomi di 403 individui risalenti a vari periodi storici, dal Mesolitico all'Età del Ferro.

La scoperta di maggiore rilevanza riguarda la quasi completa sostituzione dei cromosomi Y locali durante l'Età del Bronzo, indicando che i cromosomi Y degli uomini autoctoni furono soppiantati da quelli dei nuovi migranti.

David Reich, co-autore dello studio, ha sottolineato come la combinazione di tecnologie del DNA antico con archeologia, antropologia, linguistica e documenti storici permetta di riportare in vita il passato. Dal 2.500 a.C., persone provenienti dall'Europa centrale, con antenati della steppa russa, si unirono agli iberici, mescolandosi nei secoli successivi. Dopo il 2.000 a.C., il 40% degli antenati iberici e il 100% dei padri provenivano dall'Europa centrale, indicando che i nuovi arrivati erano principalmente uomini, che sostituirono quasi completamente gli uomini locali, mentre

le donne locali sopravvissero all'occupazione (visibile nel Grafici A). Tale teoria è avvalorata dal ritrovamento di un uomo e una donna sepolti insieme in un sito spagnolo dell'Età del Bronzo: la donna era locale, mentre l'uomo aveva antenati recenti dall'Europa centrale. Il dott. Olalde ha dichiarato che non ci sono prove archeologiche di violenza diffusa in questo periodo.



Grafici A Proporzioni ancestrali per gli individui dal sud-est iberico dal III al XVI secolo. Ogni barra rappresenta un individuo, con associato mtDNA (in alto) e cromosoma Y (in basso). Haplogroups con una probabile recente origine non locale sono in grassetto (Olalde et al, 2019)

Lo studio ha significativamente chiarito la storia della popolazione iberica e come essa abbia rimodellato l'ascendenza paterna, dimostrando come la genetica possa collegare il passato alla contemporaneità (Olalde et al, 2019).

La storia migrazione in Spagna è segnata da varie fasi distinte, influenzate da vari fattori economici, politici e sociali.

Per quanto concerne l'emigrazione dalla Spagna, durante il XIX e il XX secolo, numerosi spagnoli migrarono in America Latina, avendo come principali destinazioni Argentina, Cuba e Venezuela. Le motivazioni di queste migrazioni erano principalmente legate alle difficili condizioni economiche e politiche in patria, che spingevano molti a cercare migliori opportunità oltreoceano.

Un'altra significativa ondata di emigrazioni si verificò durante la dittatura di Francisco Franco, tra il 1939 e il 1975. In questo periodo, molti oppositori politici e cittadini spagnoli lasciarono il paese per sfuggire alla repressione del regime. La ricerca di libertà politica e migliori condizioni di vita portò molti di loro verso l'Europa, le Americhe, come anche in molte altre parti del mondo.

L'immigrazione verso la Spagna in epoca moderna iniziò con l'avvento degli anni '80 e '90; la Spagna divenne una destinazione attraente per gli immigrati, specialmente quelli provenienti dall'Africa del Nord, in particolare dal Marocco, e dall'America Latina. Questo cambiamento fu principalmente dovuto alla crescita economica del paese successiva alla dittatura e al suo ingresso nell'Unione Europea. La nuova stabilità economica e politica, infatti, rese la Spagna un luogo promettente per coloro che cercavano migliori opportunità di vita. Proprio conseguente mente a ciò nel XXI secolo, la Spagna è emersa come uno dei principali punti d'ingresso per i migranti africani diretti in Europa. Le rotte del Mediterraneo e dell'Atlantico sono diventate vie cruciali per i migranti che cercano di raggiungere il continente europeo. In questo contesto, la collaborazione con il Marocco è diventata essenziale per gestire i flussi migratori. Tuttavia, questa cooperazione ha sollevato questioni relative ai diritti umani e alla sicurezza, poiché entrambi i paesi devono bilanciare la gestione delle migrazioni con il rispetto dei diritti delle persone coinvolte (Formica Blu, 2018).

In conclusione, la storia migratoria della Spagna è caratterizzata da continui cambiamenti e sfide. Dall'emigrazione di massa verso l'America Latina e l'Europa durante i periodi di crisi economica e politica, alla trasformazione in un importante punto d'ingresso per i migranti africani, la Spagna ha vissuto e continua a vivere un'evoluzione dinamica delle sue politiche e pratiche migratorie. Le attuali sfide legate alla gestione dei flussi migratori e al rispetto dei diritti umani dimostrano l'importanza di una strategia bilanciata e cooperativa, capace di affrontare le necessità immediate senza compromettere i principi fondamentali dei diritti umani.

1.2. In Italia

La penisola italiana è stata per millenni un punto d'incontro e scontro tra le culture africane, europee e mediterranee e per questo centro di migrazioni dal e nel paese. L'emigrazione italiana, per la sua intensità, durata e varietà, rappresenta un esempio unico nell'ambito delle migrazioni globali. Tra il 1861 e il 1985, quasi 30 milioni di italiani emigrarono, con oltre 14 milioni durante la "grande emigrazione" (1876-1915). Principalmente piccoli proprietari terrieri, molti emigranti si dirigevano verso gli Stati Uniti, affrontando viaggi duri e discriminazione, trovando rifugio nelle "*Little Italy*". La storia dell'emigrazione italiana può essere suddivisa in diverse fasi. La prima fase (1876-1900) è caratterizzata da una crescente tendenza migratoria dovuta a crisi economiche, come la grande depressione del 1873-1896, e a una politica migratoria

liberale che non regolava l'assistenza agli emigranti. Questa ondata si distribuisce tra paesi europei come Francia e Germania e paesi extraeuropei come Argentina, Brasile e Stati Uniti.

La seconda fase (1900-1914) coincide con l'industrializzazione dell'Italia settentrionale, che però non riuscì ad assorbire l'eccesso di manodopera, portando a un vero e proprio esodo di mezzo milione di emigranti l'anno, principalmente verso gli Stati Uniti. La legge del 1901 introdusse un Commissariato generale per la tutela dell'emigrazione, regolamentando trasporto e assistenza.

La terza fase (1918-1939) vede una forte contrazione del fenomeno migratorio a causa di restrizioni negli Stati Uniti, politiche anti-emigratorie del fascismo e la crisi del 1929. Le destinazioni principali divennero Francia e Germania.

Dopo la Seconda Guerra Mondiale, l'emigrazione riprese per un breve periodo, attenuandosi progressivamente. Questa ondata interessò prevalentemente le regioni meridionali, con molti emigranti che soggiornavano temporaneamente come Gastarbeiter in paesi europei come Belgio, Svizzera, Francia e Germania.

Oggi, la storia migratoria italiana è ripresa con cifre significative. Nel 2020, 120.950 cittadini italiani emigrarono, segnando un incremento del 183% rispetto al 2010. Tuttavia, la pandemia da Covid-19 ha temporaneamente ridotto i flussi migratori. Dal 2012 al 2021, oltre un milione di italiani è emigrato, molti dei quali giovani laureati. Le principali destinazioni restano paesi europei, con il Regno Unito, la Germania, la Francia, la Svizzera e la Spagna come mete preferite.

Alcuni studi analizzano le recenti dinamiche migratorie italiane, evidenziando anche il fenomeno delle famiglie transnazionali e il "turismo delle radici" nelle nuove mobilità (Rotondi, 2018; Fondazione Paolo Cresci per la storia dell'Emigrazione Italiana, s.d.). Parlando di immigrazione in Italia, si tende spesso a considerarla un fenomeno recente, in realtà, l'immigrazione è un fenomeno strutturale da almeno 25 anni, con radici che risalgono alla fine della Seconda guerra mondiale. Le discussioni pubbliche spesso trascurano questa prospettiva storica, enfatizzando invece il carattere emergenziale del fenomeno.

Nel corso degli anni Sessanta e dei primi anni Settanta del Novecento, l'Italia vide i primi movimenti migratori postbellici, con sfollati, ex prigionieri e profughi della diaspora ebraica. Numerosi civili lasciarono regioni come Istria, Dalmazia e le ex colonie italiane in Africa e Grecia. I campi profughi, spesso ex strutture belliche, furono allestiti in tutto il paese. Parallelamente, arrivarono studenti e lavoratori da Eritrea,

Etiopia, Somalia e altri paesi africani. Le donne si inserirono principalmente nel lavoro domestico.

Negli anni Sessanta, anche le aree di frontiera come Friuli-Venezia Giulia e Sicilia occidentale videro flussi migratori, con immigrati tunisini impiegati nei pescherecci di Mazara del Vallo. Alla fine del decennio, giunsero dissidenti politici dalle dittature latinoamericane, cercando rifugio nelle città italiane.

Negli anni Settanta e Ottanta, l'interesse istituzionale e scientifico verso l'immigrazione crebbe. La legge Foschi del 1986 fu la prima normativa sull'immigrazione in Italia. Tuttavia, l'immigrazione rimase in parte invisibile e sottovalutata, con gli immigrati impiegati in settori meno strutturati come l'agricoltura e il lavoro domestico.

La svolta avvenne tra il 1989 e il 1992, con la caduta del muro di Berlino, le prime mobilitazioni antirazziste, l'approvazione della legge Martelli del 1990 e l'arrivo dei profughi albanesi. L'uccisione di Jerry Masslo nel 1989 evidenziò le lacune legislative e lo sfruttamento lavorativo dei migranti.

Nel 1998, la legge Turco-Napolitano segnò la fine di un'epoca per il movimento antirazzista. Nonostante nel 2002 il governo di centrodestra regolarizzasse quasi 700mila persone, il dibattito pubblico sull'immigrazione divenne centrale a partire dal 2001, quando il censimento registrò oltre un milione di stranieri residenti.

Dal 2011, l'esplosione delle primavere arabe in Nordafrica e Medio Oriente ha portato una nuova ondata migratoria, mettendo alla prova il sistema d'asilo europeo. Recentemente, il decreto Salvini ha ulteriormente complicato la permanenza dei lavoratori immigrati in Italia. Tra il 2011 e il 2017, i permessi di soggiorno concessi sono diminuiti significativamente, passando da 361.690 nel 2011 a 226.934 nel 2016. In Italia, fino a metà giugno 2023, sono giunti 6.000 minori non accompagnati attraversando il Mediterraneo, una delle rotte migratorie più pericolose al mondo. Il rinnovo del Memorandum Italia-Libia non pone limiti alle violazioni dei diritti umani nei confronti dei migranti (Camilli, 2018).

2. Le leggi

Le dinamiche migratorie, inclusi i flussi, le rotte e gli andamenti, sono fortemente influenzate dalle decisioni politiche e dalle normative internazionali e nazionali.

La Convenzione delle Nazioni Unite del 1951, nota come Convenzione di Ginevra (ONU, 1951), ha introdotto il principio del diritto di asilo e ha definito il concetto di rifugiato. Questo trattato rappresenta un pilastro del diritto internazionale che impone

agli Stati firmatari, tra cui l'Italia, l'obbligo di fornire protezione a individui in pericolo di vita o di libertà, stabilendo chiaramente i diritti dei rifugiati e gli obblighi legali di proteggerli.

Nonostante ciò, le normative successive hanno complicato l'applicazione di questo diritto, aumentando le restrizioni per l'ottenimento di visti di lavoro e spingendo molti migranti a cercare asilo attraverso rotte pericolose, costose e talvolta mortali. Questo ha anche alimentato un lucrativo mercato illecito gestito dai trafficanti di persone.

La Convenzione di Dublino del 1990 (ONU, 1990), firmata da dodici Stati membri dell'Unione Europea, stabilisce che la richiesta di asilo deve essere presentata nel primo paese di ingresso. Tuttavia, non stabilisce criteri uniformi per l'esame delle domande, che variano significativamente da paese a paese.

L'accordo tra l'Unione Europea e la Turchia del 2016 (Consiglio Europeo & Turchia, 2016) prevedeva un finanziamento di tre miliardi di euro alla Turchia per affrontare l'emergenza migratoria sul proprio territorio. In base a questo accordo, tutte le persone che entravano attraverso la Grecia e non ottenevano lo status di rifugiato o rifiutavano l'identificazione venivano respinte verso la Turchia. Questi provvedimenti hanno drasticamente ridotto gli arrivi di rifugiati via mare in Grecia dopo un picco nel 2015, principalmente dovuto alla crisi in Siria.

Una parte significativa dei migranti è composta da bambini, bambine e adolescenti in fuga da conflitti, crisi umanitarie, disastri naturali, povertà e regimi oppressivi. Molti di loro lasciano i propri paesi d'origine con la famiglia o da soli, privati del loro diritto a un futuro sicuro. Nel 2021, su un totale di 24.147 minori arrivati in Europa, il 71% erano non accompagnati. Tuttavia, il numero potrebbe essere molto più elevato se si considerano i molti minori di cui non si ha più traccia (UNHCR, 2024).

2.1 In Spagna

Le politiche migratorie della Spagna rappresentano una complessa interazione tra la necessità di gestire i flussi migratori e l'obbligo di rispettare i diritti umani. Mantenere questo equilibrio risulta particolarmente arduo in periodi di crisi economica o di aumento significativo dei flussi migratori.

Madrid ha sempre adottato le politiche di difesa dei confini dell'Unione Europea e le conseguenti misure di interdizione in mare. È noto che la Spagna ha rafforzato le proprie coste continentali e insulari con fondi europei, utilizzando dispositivi di

sorveglianza mirati a individuare le imbarcazioni in avvicinamento per intercettarle, inseguirle, arrestare i trafficanti ed eventualmente respingere i migranti.

Questo sistema, noto come "*Sistema Integrado de Vigilancia Exterior*" (*SIVE*) e il sistema europeo di sorveglianza delle frontiere (*Eurosur*), è volto allo scambio di informazioni e alla cooperazione operativa con altri Paesi europei e Frontex. Gli accordi con Marocco, Senegal e Mauritania per la rapida riammissione dei migranti irregolari, minori inclusi, e per l'interdizione delle partenze illegali mediante pattugliamenti congiunti, completano il cosiddetto "pacchetto frontiere".

In particolare, Rabat si è impegnata a intervenire al di fuori delle acque territoriali spagnole per riportare indietro i migranti salvati, in cambio di consistenti finanziamenti da Bruxelles e Madrid per rafforzare i controlli alle frontiere e le capacità di soccorso. Inoltre, le ONG della Spagna non intervengono in modo diretto in aiuto dei migranti per salvarli davanti alle coste di Mauritania, Senegal e Marocco e portarli alle Canarie, esse si limitano a segnalare le situazioni di pericolo ai centri di *Sociedad de Salvamento y Seguridad Marítima* (Società di salvataggio e sicurezza marittima) competenti.

Il primo disciplinamento del diritto d'asilo e rifugio in Spagna è contenuto nella legge 5 del 1984. Sebbene riconosca entrambi i diritti, non indica criteri concreti per determinare i differenti statuti giuridici.

Questa legge verrà aggiornata nel 2009 con la legge 12/2009 (Cortes Generales, 2009), conosciuta anche come "Legge sull'asilo e la protezione sussidiaria", questa rappresenta un quadro legislativo completo e umanitario per la gestione delle richieste di asilo e della protezione internazionale in Spagna, mirato a garantire la sicurezza e la dignità dei richiedenti e dei beneficiari.

La procedura di asilo è dettagliata e include i criteri per la valutazione delle richieste, garantendo un processo equo e trasparente. Oltre al diritto di asilo, la legge introduce la protezione sussidiaria per coloro che, pur non qualificandosi come rifugiati, necessitano di protezione internazionale a causa di rischi di danni gravi nel loro paese di origine, come torture, pene o trattamenti inumani o degradanti.

Nel 2019, viene assunta una posizione da varie personalità spagnole, incluso l'allora ministro degli esteri Josep Borrell, contro Matteo Salvini, allora ministro dell'interno italiano, dopo il divieto di ingresso imposto da Roma a una nave di una ONG spagnola. Seguendo questa linea, nel 2022, Madrid ha preso le distanze dall'iniziativa assunta dall'Italia con Malta, Grecia e Cipro, rifiutando una cooperazione rafforzata nel settore

del SAR e nel modus operandi delle ONG. Questo è forse dovuto alla volontà della Spagna di mantenere un profilo autonomo rispetto all'Italia, ottenendo vantaggi politico-economici nei rapporti con l'UE.

Nel 2024, in Spagna verranno regolarizzati mezzo milione di migranti grazie all'iniziativa di legge popolare arrivata in Parlamento e che ha ricevuto il nullaosta dei deputati. Il governo Sánchez ha tempo fino a ottobre dello stesso anno per implementare la misura. La Spagna ha deciso di avviare l'iter legislativo per regolarizzare un numero significativo di migranti, circa mezzo milione, a seguito di un'iniziativa popolare sostenuta da una vasta fetta della società civile e giunta fino al Congresso di Madrid (Bortoletto, 2024).

2.2 In Italia

Negli anni Ottanta la presenza straniera in Italia aumenta, portando all'approvazione della prima legge sull'immigrazione nel 1986, la legge Foschi (Legge Foschi - Legge 943/1986, 1986). Prima di allora, l'immigrazione era regolata da una circolare del 1963 del Ministero del Lavoro, risultando in una gestione legislativa inadeguata. In altri paesi europei, l'immigrazione si concentrava in aree visibili come grandi città e fabbriche.

La svolta arriva tra il 1989 e il 1992, con cambiamenti significativi nei flussi migratori dopo la caduta del muro di Berlino. In questo periodo, si verificano le prime mobilitazioni antirazziste di massa ed entra in vigore la legge Martelli del 1990 (Legge Martelli - Legge 39/1990, 1990). Gli sbarchi dall'Albania colpiscono l'opinione pubblica e aumentano gli arrivi di profughi. Nel 1992 viene approvata una nuova legge sulla cittadinanza. Un episodio chiave è l'uccisione di Jerry Masslo, un bracciante sudafricano assassinato nel 1989 a Villa Literno. Questo evento porta a una grande manifestazione antirazzista a Roma, con 200mila partecipanti, e influenza la politica italiana per un decennio. La legge Martelli del 1990 è stata approvata grazie alla spinta popolare e ha portato a varie sanatorie di regolarizzazione.

Il periodo si conclude con la legge Turco-Napolitano del 1998 (Legge Turco-Napolitano - Legge 40/1998, 1998), che divide il movimento antirazzista. Questa legge introduce l'espulsione dei migranti senza documenti e istituisce i Centri di permanenza temporanea. Nonostante la previsione di ingressi per motivi di lavoro, la legge del 1998 non include il diritto di voto amministrativo per gli immigrati e le misure sull'integrazione risultano deboli.

Il 2001 è un anno cruciale: il censimento registra per la prima volta oltre un milione di stranieri residenti in Italia e le elezioni politiche vedono l'immigrazione al centro del dibattito. Nel 2002 viene approvata la legge Bossi-Fini (Legge Bossi-Fini - Legge 189/2002, 2002), che modifica in senso restrittivo la legge Turco-Napolitano e regolarizza centinaia di migliaia di migranti irregolari. Una cesura importante nella legislazione sull'immigrazione è l'approvazione del pacchetto sicurezza del 2008 e la firma degli accordi con la Libia, rafforzando le frontiere esterne dell'UE e riducendo i canali legali di ingresso.

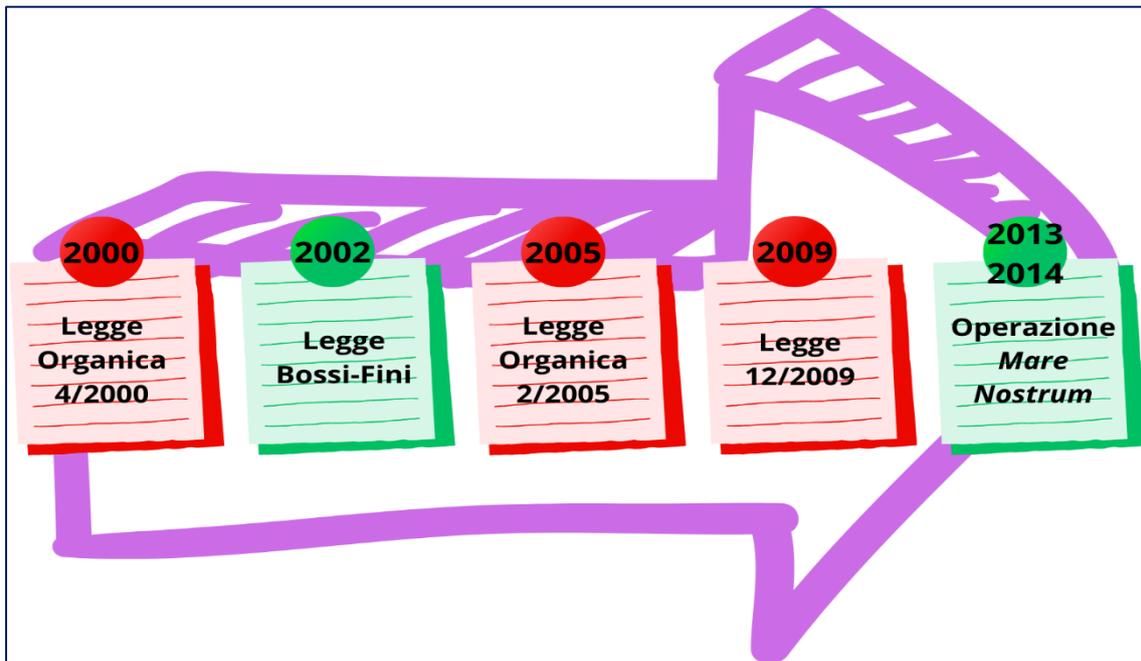
L'ultima ondata migratoria inizia nel 2011 con le primavere arabe, mettendo alla prova il sistema d'asilo europeo. Il decreto Salvini del 2018 penalizza la permanenza dei lavoratori immigrati, rendendo difficile convertire i permessi di soggiorno speciali in permessi per motivi di lavoro. La legge Bossi-Fini del 2002 abolisce il testo unico, stabilendo che solo chi ha già un lavoro può ottenere un permesso di soggiorno, e prevede l'espulsione per chi non ha permesso e il reato di clandestinità. L'accordo Italia-Libia del 2017 riduce gli sbarchi attraverso la rotta mediterranea centrale, con una significativa diminuzione degli arrivi.

Nel 2018, il Decreto Sicurezza e Immigrazione (Decreto-Legge 113/2018, 2018) di Matteo Salvini entra in vigore, prevedendo misure per contrastare l'immigrazione illegale e disciplinando casi speciali di permesso di soggiorno temporaneo per esigenze umanitarie.

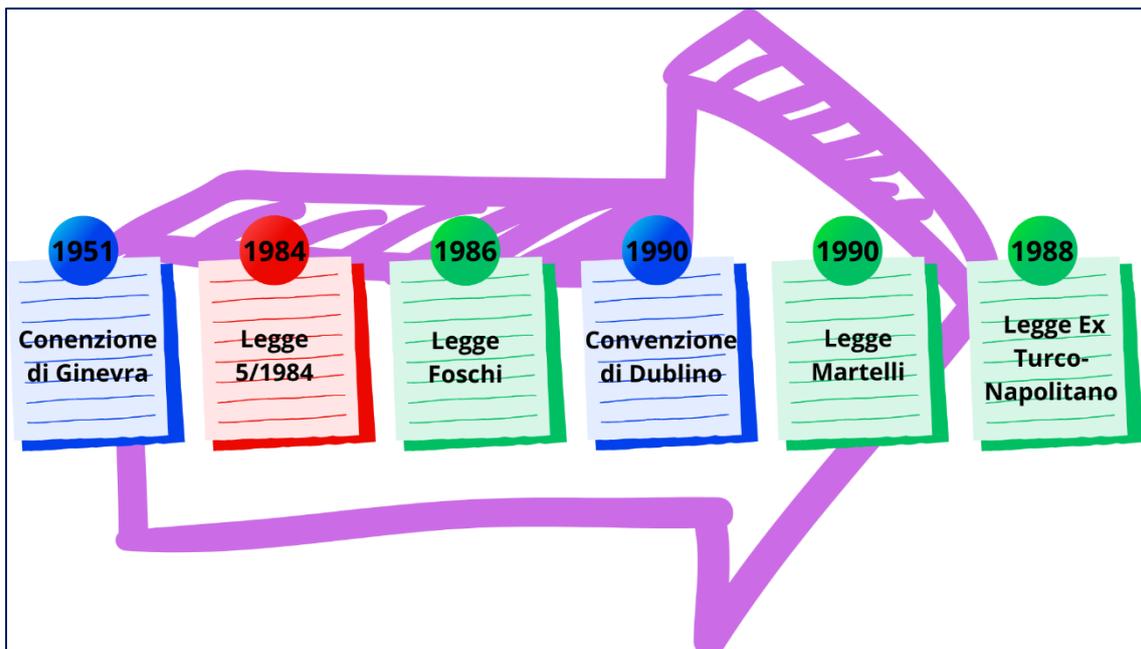
Nel 2022 l'Italia ha aderito alla dichiarazione congiunta dei ministri dell'interno di Italia, Malta e Cipro, e del ministro della migrazione e dell'asilo della Grecia (Dichiarazione congiunta sui flussi migratori dei ministri competenti di Italia, Malta, Cipro e Grecia, 2022). In quanto Paesi di primo ingresso in Europa lungo le rotte del Mediterraneo centrale e orientale, l'Italia, la Grecia, Malta e Cipro si trovano a sostenere il maggior peso nella gestione dei flussi migratori nel Mediterraneo, adempiendo a tutti gli obblighi internazionali e alle normative dell'UE.

Rispettando le competenze degli Stati costieri secondo il diritto internazionale, è cruciale avviare una discussione seria per migliorare il coordinamento delle operazioni nel Mediterraneo. È imperativo assicurare che le navi private rispettino le convenzioni internazionali pertinenti e le normative applicabili, e che tutti gli Stati di bandiera adempiano ai propri doveri in conformità con gli obblighi internazionali.

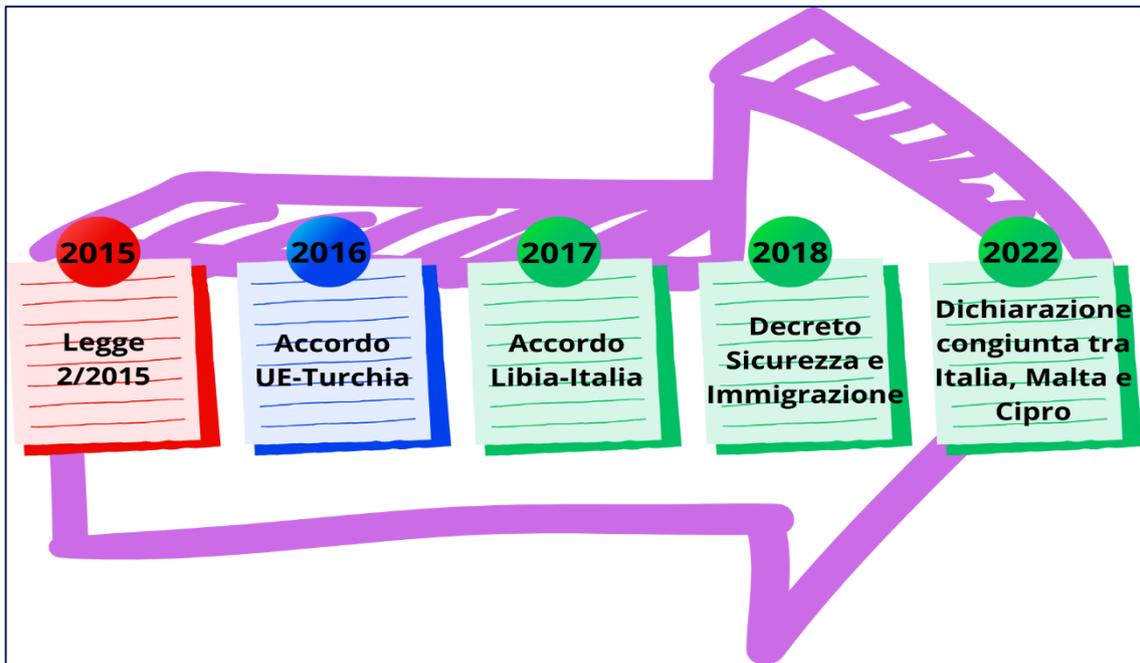
Le varie leggi Europee, Spagnole e Italiane sono state schematizzate in tre linee del tempo suddivise in tre periodi storici: il '900 (Linee del tempo A), i primi anni 2000 (Linee del tempo B) e i tempi più vicini a noi (Linee del tempo C). Esse permetteranno di avere una visione complessiva e intrecciata della legislazione inerente alla migrazione nei paesi interessati dalla ricerca.



Linee del tempo A Linea del tempo delle leggi susseguitesi nei primi anni 2000, in Europa - indicate con il colore azzurro -, in Italia - indicate con il colore verde - e in Spagna - indicate con il colore rosso



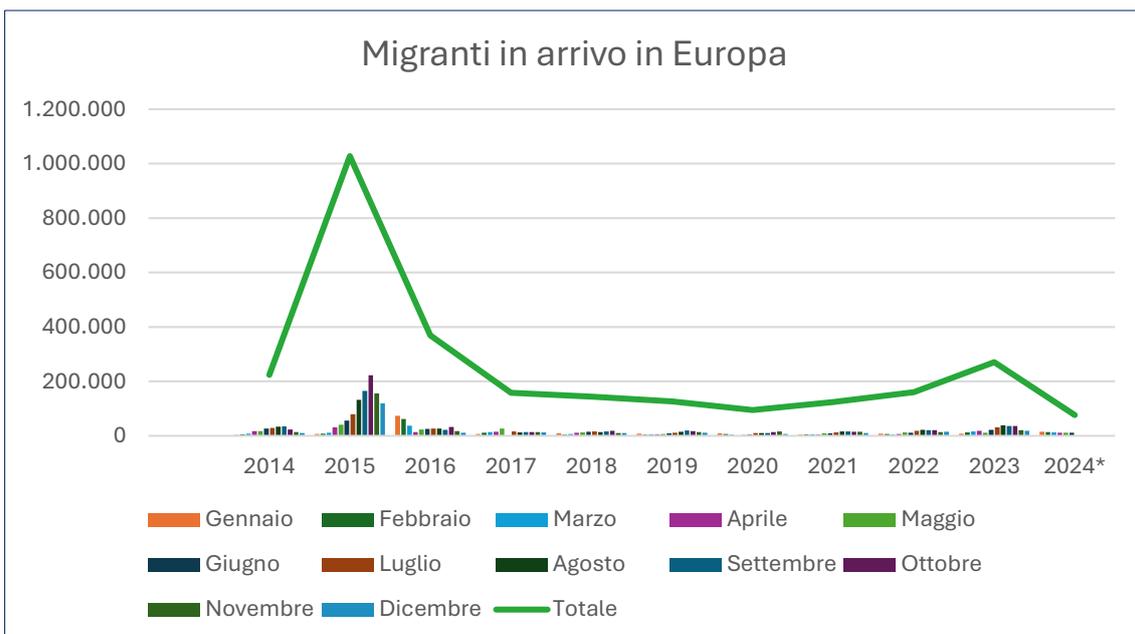
Linee del tempo B Linea del tempo delle leggi susseguitesi nel '900, in Europa - indicate con il colore azzurro -, in Italia - indicate con il colore verde - e in Spagna - indicate con il colore rosso



Linee del tempo C Linea del tempo delle leggi susseguitesi in tempi recenti (2015-oggi), in Europa - indicate con il colore azzurro -, in Italia - indicate con il colore verde - e in Spagna - indicate con il colore rosso

3. I dati

Le persone sbarcate in Europa attraverso le tre rotte mediterranee dal 2014 al 2018 hanno visto una considerevole diminuzione. Contrariamente, secondo i dati più recenti, nel 2023 sono stati registrati oltre 94.000 arrivi via mare nel Mediterraneo, con un aumento significativo rispetto all'anno precedente, come evidenziato nel Grafici B. (UNHCR, 2024).



Grafici B Arrivi via mare e via terra in Europa tra il 2014 e il 2024; suddivisi per mese e totali. *Sono stati tenuti in considerazione i dati fino al mese di giugno 2024. Dati aggiornati al 30 giugno 2024 (UNHCR, 2024)

I dati evidenziano che le rotte del Mediterraneo continuano a essere tra le più trafficate (visibile nel Grafici C), con una notevole concentrazione di arrivi irregolari nelle isole greche e italiane. Ad esempio, nel 2023, si è registrato un aumento degli attraversamenti in Grecia, con oltre 46.000 arrivi, mentre l'Italia ha visto circa 28.000 migranti entrare irregolarmente nel paese attraverso il Mediterraneo. Inoltre, la rotta centrale, che collega principalmente la Libia all'Italia, è tra le più trafficate, con migliaia di persone che tentano pericolosi attraversamenti in condizioni spesso estreme.



Grafici C Proporzione tra gli arrivi via mare (Blu) e quelli via terra (Arancione). Dati aggiornati il 30 giugno 2024 (UNHCR, 2024)

Altro elemento di rilevanza è le nazionalità prevalenti tra i migranti, con cittadini afgani, siriani e iracheni che costituiscono una parte significativa degli arrivi. Questi dati aiutano a comprendere meglio le cause sottostanti alla migrazione, come conflitti, persecuzioni e instabilità economica, che spingono le persone a cercare rifugio o opportunità in Europa. Nel 2023 i principali gruppi di nazionalità dei migranti erano costituiti da persone provenienti principalmente dall'Africa subsahariana e dal Medio Oriente, fuggendo da conflitti, persecuzioni e povertà estreme.

Per quanto concerne gli attraversamenti illegali, l'andamento degli arrivi irregolari ha subito significative variazioni nel corso degli anni, con picchi particolarmente rilevanti durante la crisi migratoria del 2015.

Nel 2015, si è osservato un drammatico aumento degli arrivi in Grecia, con oltre 850.000 persone, principalmente provenienti dalla Siria, dall'Afghanistan e dall'Iraq, in

fuga da conflitti e persecuzioni. Simultaneamente, l'Italia ha visto circa 155.000 arrivi irregolari, principalmente attraverso il Mar Mediterraneo.

Nel corso degli anni successivi, i dati mostrano come i flussi migratori siano diminuiti, riflettendo i cambiamenti nelle politiche europee sull'immigrazione, inclusi accordi bilaterali con paesi di transito e misure di rinforzo delle frontiere esterne dell'UE. Nel 2020, ad esempio, gli arrivi irregolari sono scesi drasticamente a circa 140.000, segnando una riduzione significativa rispetto ai picchi precedenti.

Secondo i dati più recenti il numero totale di attraversamenti delle frontiere esterne dell'UE è aumentato nel 2023, raggiungendo circa la cifra di 125.000, segnando un significativo incremento rispetto all'anno precedente. Nel 2024 si è rilevato un record di circa 1.8 milioni di arrivi irregolari in Europa, concentrati principalmente lungo le rotte del Mediterraneo.

I flussi migratori verso l'Europa si sviluppano lungo diverse rotte cruciali. Nel Mediterraneo centrale, vi è stato un significativo aumento degli arrivi via mare in Italia e Malta, con migranti principalmente dall'Africa subsahariana e settentrionale, transitando attraverso Tunisia e Libia. L'UE ha intensificato le azioni per affrontare le cause profonde di questa migrazione, particolarmente evidente dal 2020.

Nel Mediterraneo orientale, si registra un notevole decremento degli arrivi in Grecia, Cipro e Bulgaria, principalmente da parte di rifugiati siriani, grazie alla cooperazione rafforzata tra UE e Turchia a partire dal 2016.

Il Mediterraneo occidentale vede arrivi irregolari in Spagna, sia via mare sia attraverso le enclave di Ceuta e Melilla dall'Africa settentrionale, con migranti soprattutto dall'Algeria, Marocco e Africa subsahariana. La collaborazione tra Spagna e Marocco è stata intensificata dopo il picco del 2018.

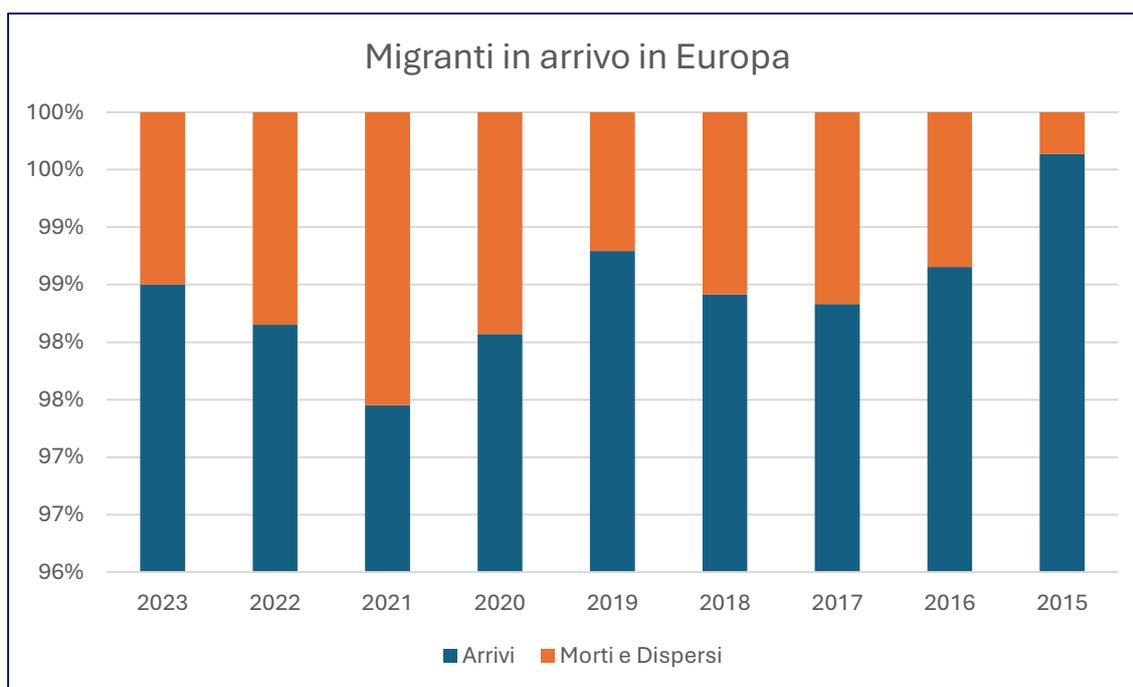
L'Africa occidentale registra un aumento significativo degli arrivi irregolari nelle Isole Canarie, con transiti attraverso Marocco, Sahara occidentale, Mauritania, Senegal e Gambia negli ultimi anni.

Con la crisi russo-ucraina, l'Unione Europea ha assistito a un massiccio afflusso di rifugiati, rispondendo con misure concrete come l'attivazione della protezione temporanea e significativi stanziamenti finanziari.

Le agenzie responsabili utilizzano queste informazioni per valutare i rischi associati ai flussi migratori e coordinare le risposte operative con gli Stati membri dell'UE. Questo approccio strategico non solo supporta la sicurezza delle frontiere, ma contribuisce anche alla gestione umanitaria e legale degli arrivi irregolari. L'infografica dei Grafici

B e D e i dati non si limitano a mostrare dei numeri, ma offrono anche una prospettiva temporale e geografica sulle dinamiche migratorie, evidenziando l'importanza della cooperazione internazionale e delle politiche comuni per affrontare l'immigrazione irregolare in Europa. Questo strumento non solo informa sul passato, ma fornisce anche una base per discutere e plasmare le future strategie europee sull'immigrazione, promuovendo una gestione equilibrata ed efficace dei flussi migratori nel continente.

In sintesi, i dati rappresentano una risorsa fondamentale per gli studiosi, i responsabili politici e il pubblico interessato alla comprensione delle dinamiche migratorie in Europa. Attraverso la i dettagli da essi cogliibili e la loro analisi approfondite, questo strumento non solo informa sulle tendenze attuali, ma aiuta anche a plasmare le politiche europee sull'immigrazione, promuovendo una gestione più efficace e umana dei flussi migratori verso il continente.

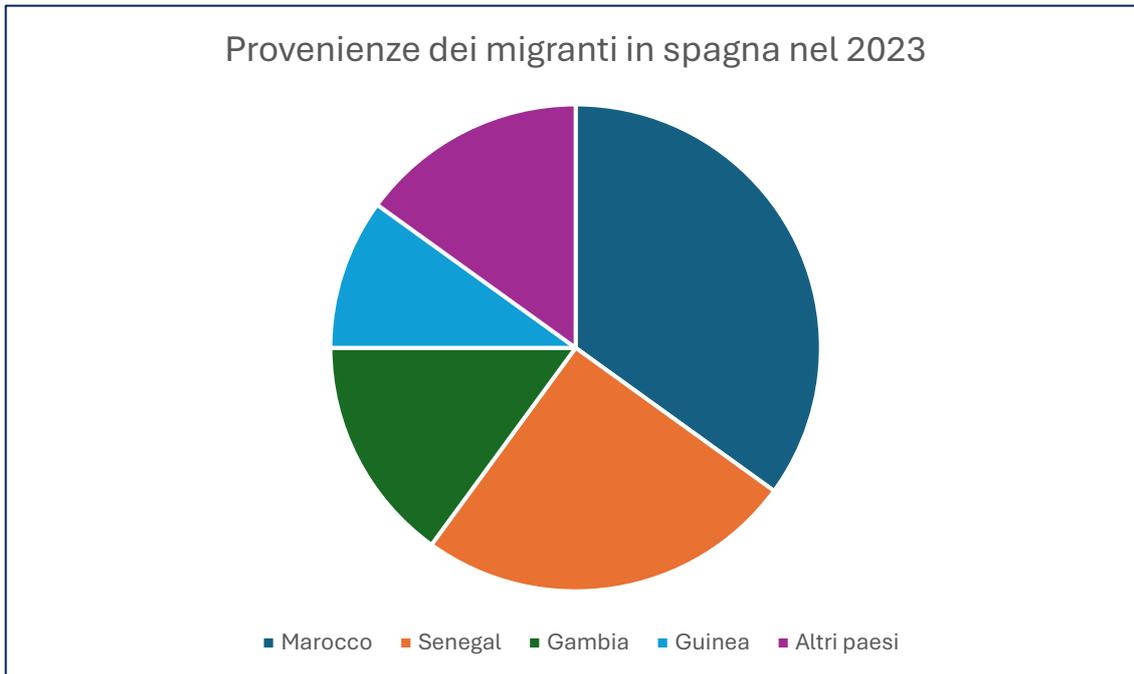


Grafici D Arrivi dei migranti in Europa (Blu) e numero di morti o dispersi (Arancione) nel viaggio verso il continente in percentuali. I dati sono aggiornati al 31 dicembre 2023 per tutti i paesi (UNHCR, 2024)

3.1 In Spagna

Nel 2023, il numero dei migranti irregolari che sono arrivati in Spagna ha registrato un significativo aumento, quasi raddoppiando rispetto all'anno precedente, come riportato dal governo spagnolo il 3 gennaio nel rapporto annuale del ministero dell'interno: il totale è stato di 56.852 migranti, le cui provenienze sono osservabili nel Grafici E, segnando un incremento dell'82,1% rispetto al 2022. Questo dato rappresenta il valore più alto dal 2018, quando 64.298 migranti raggiunsero il paese,

confermandosi come una delle principali porte d'accesso all'Europa insieme all'Italia e alla Grecia (FRONTEX, 2024).



Grafici E Provenienze dei migranti arrivati in Spagna nell'anno 2023 (FRONTEX, 2024)

Dei migranti giunti nel 2023, 39.910 hanno scelto di approdare alle Canarie, situata nell'arcipelago dell'Africa nord-occidentale. Questo numero rappresenta un aumento del 154,5% rispetto all'anno precedente, superando il record del 2006. Secondo Frontex, l'agenzia europea per la gestione delle frontiere esterne, i migranti che hanno raggiunto le Canarie provengono principalmente da Marocco e Senegal, con un numero significativo anche dal Gambia e dalla Guinea. Nonostante la pericolosità di un viaggio marittimo di oltre mille chilometri, negli ultimi mesi si è registrato un incremento delle partenze dal Senegal, tanto che il presidente Macky Sall ha adottato misure di emergenza a novembre per limitare il flusso migratorio (FRONTEX, 2024). Fernando Grande-Marlaska, il ministro dell'interno spagnolo, ha collegato principalmente alla crescente precarietà nella regione del Sahel l'accrescimento dei migranti che scelgono come destinazione le Canarie. Un'analisi condotta dall'ONG spagnola *Caminando fronteras* ha rivelato che oltre 7.800 migranti hanno perso la vita tra il 2018 e il 2022 nel tentativo di raggiungere le Canarie dal continente africano. Le autorità regionali delle Canarie hanno segnalato difficoltà nell'accogliere i migranti, inclusi più di quattromila minori non accompagnati. A fronte di questa emergenza, il governo spagnolo sta lavorando su una legge che prevede la distribuzione di questi

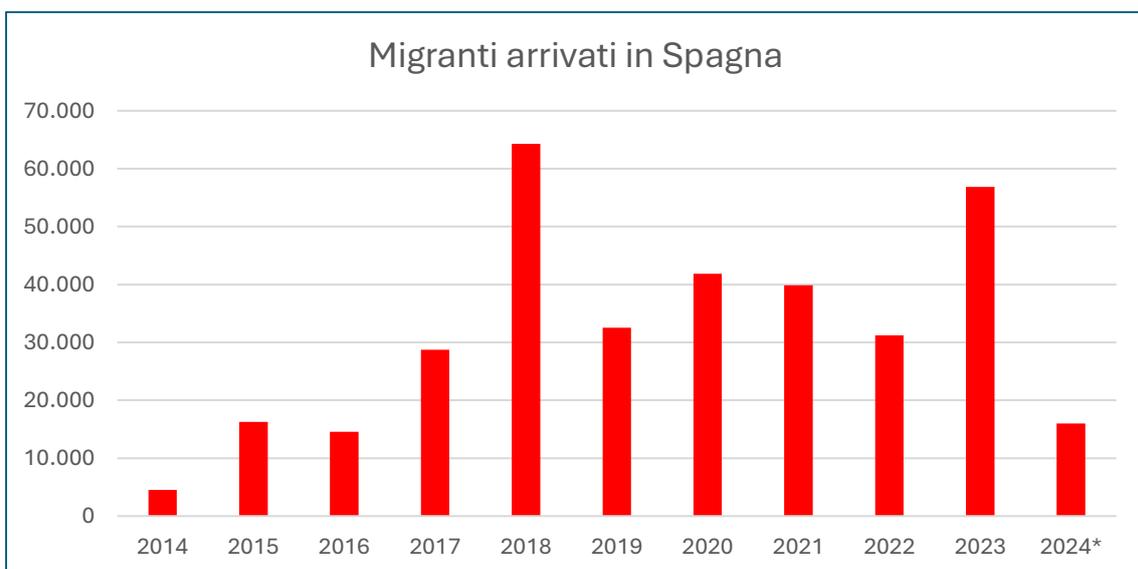
minori in tutto il paese, come dichiarato dalla ministra per le migrazioni Elma Saiz durante la sua visita alle Canarie il 2 gennaio.

Parallelamente, il numero di migranti che sono arrivati in Spagna attraverso il Mediterraneo, partendo da Marocco o Algeria, è aumentato del 19,1% rispetto al 2022, raggiungendo le 15.435 unità. Tuttavia, il numero di persone che sono arrivate a Ceuta e Melilla, le enclaves spagnole sulla costa settentrionale del Marocco, è diminuito del 46%, attestandosi a 1.234.

È importante sottolineare che questo decremento è stato influenzato dalla normalizzazione delle relazioni diplomatiche tra Spagna e Marocco, facilitata dal cambiamento di posizione di Madrid sulla questione del Sahara Occidentale. Il primo ministro spagnolo, Pedro Sánchez, in questo contesto si è dimostrato favorevole all'accordo raggiunto a dicembre sul nuovo *Patto sulla migrazione e l'asilo dagli stati dell'Unione europea*.

Nel 2022, dopo Germania e Francia, il paese che ha riscosso il numero più elevato di richieste di asilo è la Spagna. Tuttavia, il numero totale dei migranti arrivati in Spagna nel 2023 rimane quasi tre volte inferiore rispetto a quello dell'Italia, la principale porta d'accesso all'Unione europea.

Questi dati (osservabili nel Grafici F) riflettono un panorama complesso delle dinamiche migratorie verso la Spagna nel 2023, evidenziando sfide significative e l'importanza di politiche coordinate a livello nazionale ed europeo per affrontare le emergenze umanitarie e garantire una gestione equa e sostenibile dei flussi migratori nel continente.

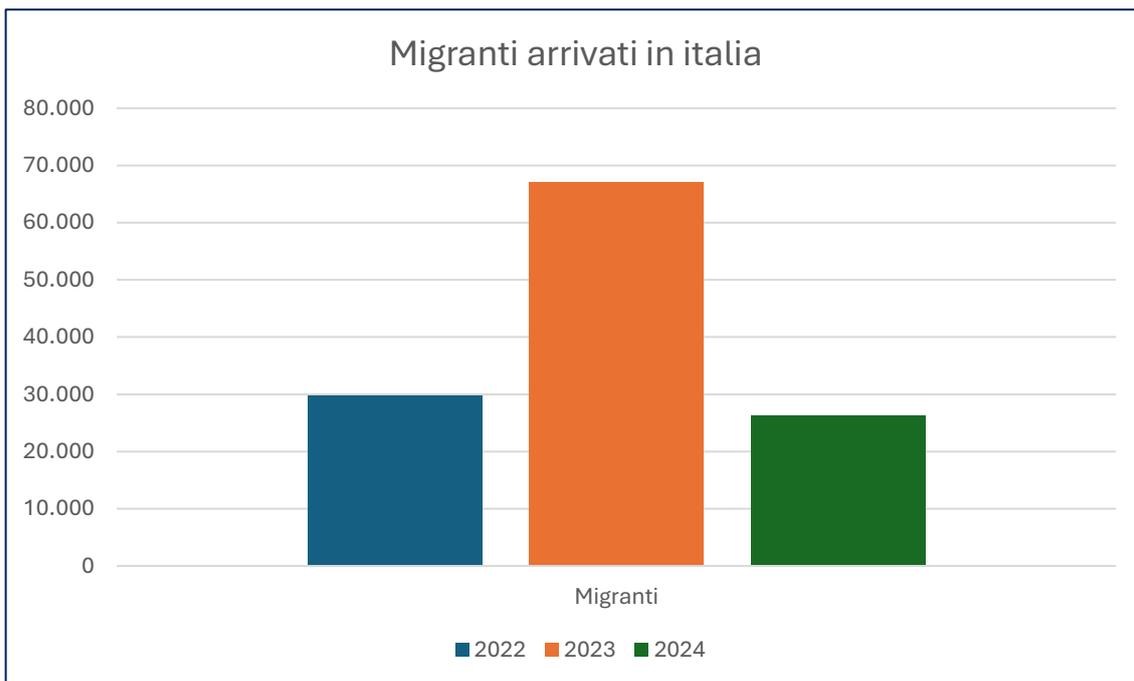


Grafici F Arrivi in Spagna tra il 2014 e il 2024. *Sono stati tenuti in considerazione i dati fino al mese di giugno 2024. Dati aggiornati al 30 giugno 2024 (FRONTEX, 2024)

3.2 In Italia

Negli ultimi anni, l'Italia ha continuato a essere un punto focale dei flussi migratori verso l'Europa, con un numero significativo di migranti che arrivano attraverso il Mediterraneo centrale. Tra il 2023 e il 2024, i dati sui migranti in arrivo in Italia mostrano una tendenza che riflette sia le continue sfide che le risposte istituzionali alle crisi migratorie (Dati visibili nel Grafici G).

Secondo i dati del Ministero dell'Interno italiano, nel corso del 2023 sono sbarcati sulle coste italiane circa 105.000 migranti, un aumento rispetto agli anni precedenti. Questo incremento è stato attribuito a vari fattori, tra cui l'instabilità politica in diverse regioni dell'Africa e del Medio Oriente, nonché l'intensificarsi delle attività delle reti di traffico di esseri umani. Frontex, l'Agenzia europea della guardia di frontiera e costiera, ha confermato che la rotta del Mediterraneo centrale rimane una delle più attive e pericolose, con un numero crescente di partenze dalla Libia e dalla Tunisia (FRONTEX, 2024).



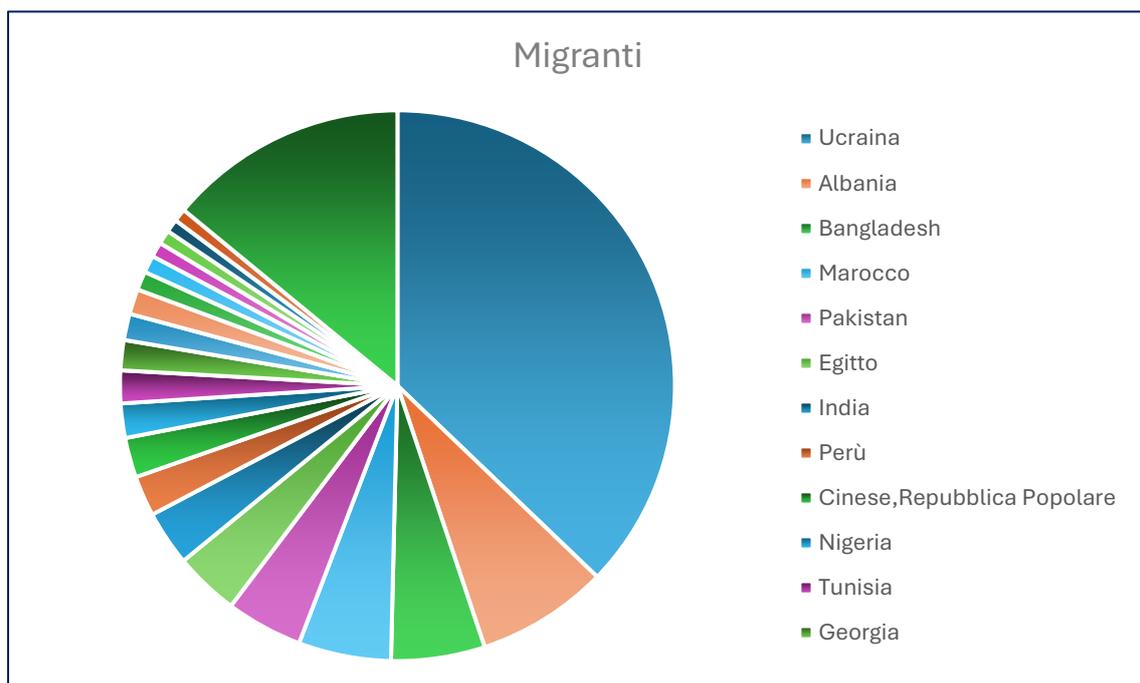
Grafici G Numero dei migranti sbarcati dal 1° gennaio al 5 luglio negli anni tra il 2022 e il 2024 (FRONTEX, 2024)

Il profilo demografico dei migranti è variegato. La maggioranza proviene da paesi dell'Africa subsahariana, come Nigeria, Eritrea e Somalia, ma si registrano anche significative presenze di migranti da Siria, Afghanistan e Bangladesh. Un elemento particolarmente preoccupante è l'aumento del numero di minori non accompagnati, che rappresentano circa il 15% del totale degli arrivi. Questi giovani migranti

affrontano rischi enormi durante il viaggio e necessitano di particolari attenzioni e protezioni una volta giunti in Italia.

L'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR) ha evidenziato come l'Italia abbia accolto un numero significativo di richiedenti asilo, le cui provenienze sono riassunte nel Grafici H. Nel 2023, le richieste di asilo presentate in Italia sono state circa 50.000, con un tasso di riconoscimento del 25% per lo status di rifugiato o altre forme di protezione internazionale. Tuttavia, l'accoglienza e l'integrazione di questi migranti rimangono sfide cruciali per il governo italiano e le comunità locali (UNHCR, 2024).

L'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) ha sottolineato l'importanza di interventi umanitari per salvare vite umane in mare. Nel 2023, sono stati documentati oltre 1.500 decessi nel Mediterraneo centrale, un tragico promemoria dei pericoli affrontati dai migranti. Le operazioni di soccorso in mare, spesso condotte da ONG in collaborazione con le autorità italiane, sono essenziali per prevenire ulteriori perdite di vite umane.

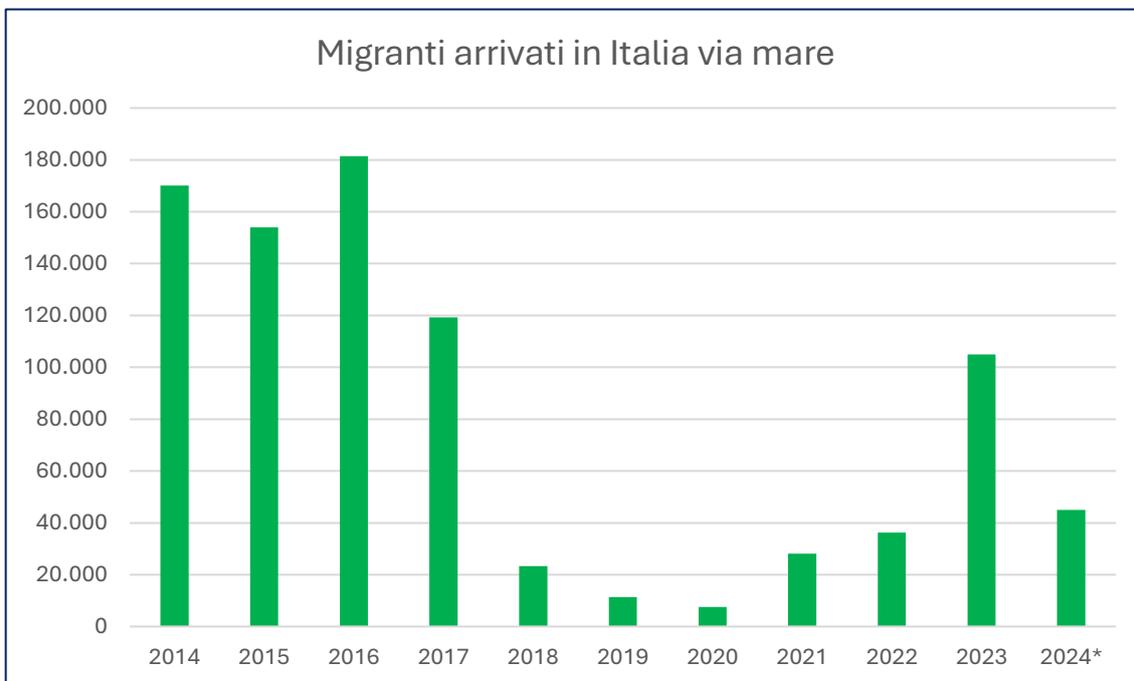


Grafici H Migranti arrivati in Italia nel 2023 divisi per paese di provenienza (ISTAT, 2024)

Nel 2024, la situazione rimane complessa. I primi sei mesi dell'anno hanno visto l'arrivo di circa 45.000 migranti, un leggero calo rispetto allo stesso periodo dell'anno precedente. Questo può essere attribuito a una combinazione di condizioni meteorologiche avverse e a un rafforzamento delle misure di controllo alle frontiere da parte delle autorità italiane e libiche. Tuttavia, l'instabilità politica in molte delle

regioni di origine continua a spingere migliaia di persone a intraprendere il pericoloso viaggio verso l'Europa.

Le politiche di accoglienza e integrazione rimangono al centro del dibattito politico italiano. Il governo ha adottato una serie di misure per migliorare le condizioni dei centri di accoglienza e facilitare l'integrazione dei migranti nelle comunità locali. Tuttavia, le risorse limitate e le pressioni sociali e politiche pongono sfide significative. In conclusione, i dati sui migranti in arrivo in Italia tra il 2023 e il 2024 (osservabili nel Grafici I) riflettono una realtà complessa e in continua evoluzione. Gli sforzi congiunti delle istituzioni italiane, delle organizzazioni internazionali e delle ONG sono cruciali per affrontare le sfide umanitarie, garantire la sicurezza e i diritti dei migranti e promuovere una gestione sostenibile e solidale dei flussi migratori.



Grafici I Arrivi via mare in Italia tra il 2014 e il 2024. *Sono stati tenuti in considerazione i dati fino al mese di giugno 2024. Dati aggiornati al 30 giugno 2024 (ISTAT, 2024)

CAPITOLO 2 - Cosa mettere in valigia?

Teoria: letteratura specifica di riferimento

Partendo per un viaggio, cosa mettere in valigia è sempre difficile da decidere, ma aiutarsi con le esperienze di chi è già stato in quei luoghi può aiutare a comprendere cosa sia utile avere con sé. Si vuole ora dare un'inquadratura della teoria a cui si è fatto riferimento durante lo svolgimento della ricerca grazie alla letteratura preesistente sui temi affrontati. Il bagaglio è stato arricchito con l'indagine in diversi campi, ognuno dei quali ha appesantito la valigia, ma anche permesso di portare nuove prospettive in essa.

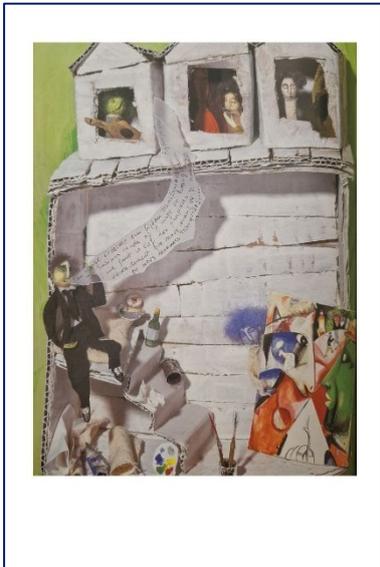


Figure C Come sono diventato Marc Chagall (Landmann, 2015)

Marc Chagall nelle sue opere guarda al futuro, ma anche al passato racchiudendo nella medesima tela immagini metaforiche tipicamente connesse al viaggio e ai paesi occidentali industrializzati, ma anche alla casa e al suo paese d'origine, pertanto elementi riconducibili ai paesi rurali dell'est (Figure C).

Proprio a questa unione di futuro e passato, di movimento e staticità possiamo ricondurre idealmente la teoria.

I riferimenti sono in continua mutazione proprio grazie alle nuove ricerche e sono pertanto quegli elementi che pongono in relazione il futuro dato dalle continue novità

e il passato che si ritrova come base di partenza per generare domande di ricerca.

"Le teorie sono necessarie non perché ci diano una risposta definitiva, ma perché ci aiutano a formulare la giusta domanda."

Werner Heisenberg

Autobiografia *La parte e il tutto* Pag. 252 (Heisenberg, 2001)

Nel presente capitolo si darà una prospettiva sulla letteratura esistente a cui si è fatto riferimento nelle varie fasi della ricerca rispondendo alle domande che seguono mantenendo il medesimo ordine e dedicando un paragrafo ad ognuna:

1. Quali approcci riguardanti l'inclusione si è preso come principale riferimento? Cos'è l'approccio DEIB? E la psicologia positiva? Come questi approcci entrano in relazione con la migrazione e la scuola?

2. Quali studi sulla letteratura dell'infanzia sono stati presi come riferimento? Cos'è l'eco-criticismo? E l'estetica?
3. Quale correlazione è presente tra gli approcci inclusivi e la letteratura per l'infanzia?
4. Che metodologie si è scelto di utilizzare per la ricerca in aula?

1. Inclusione, specialmente verso i migranti

Per quanto concerne la psicologia dell'inclusione i riferimenti teorici sono stati due l'approccio DEIB (Diversità, Equità, Inclusione e Appartenenza) e la psicologia positiva. Essi sono stati posti in relazione alla migrazione, focalizzandosi su diversi aspetti dell'inclusione sociale e educativa di gruppi emarginati. Le ricerche analizzate mettono in luce le sfide specifiche che affrontano i minori immigrati e le strategie per favorire la loro integrazione attraverso politiche educative inclusive e interventi mirati. Si sottolinea l'importanza di creare ambienti scolastici che non solo accolgano ma valorizzino la diversità culturale, e si evidenzia la necessità di superare approcci superficiali all'inclusione.

1.1. Approccio DEIB

Il principale riferimento teorico nella psicologia dell'inclusione è l'approccio *DEIB* (*Diversity, Equity, Inclusion, e Belonging*), derivante dalla neuropsicologia, spesso applicata alle scienze umane e anche a quelle mediche. Essa costituisce un quadro essenziale per comprendere e promuovere l'inclusione in vari contesti, tra cui organizzazioni, istituzioni educative e comunità. Questo approccio non solo affronta le dimensioni della diversità, dell'equità e dell'inclusione, ma intreccia con essi anche il concetto di appartenenza, riconoscendo che sentirsi parte integrante di un gruppo è fondamentale per il benessere e la produttività degli individui (Allen, et al., 2024). Approfondiamo ora le singole componenti di questo approccio grazie alla componente teorica, che sarà accompagnata da rappresentazioni grafiche relative alle singole componenti e all'approccio DEIB.

La prima lettera è la D di diversità: essa si riferisce alla presenza di differenze tra le

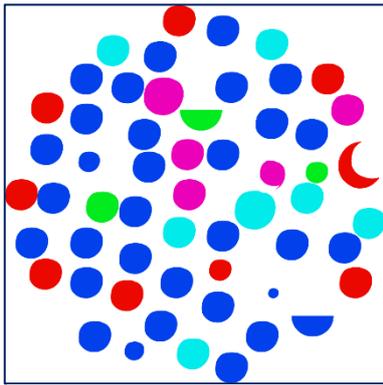


Figure D Rappresentazione grafica della diversità

persone, incluse, ma non limitate a razza, genere, orientamento sessuale, abilità fisiche, età, religione e background socioeconomico. La teoria della diversità sottolinea che una maggiore varietà di prospettive può arricchire il pensiero critico e l'innovazione, promuovendo un ambiente più dinamico e creativo (Page, 2017). Per darne una rappresentazione visiva è possibile rappresentarla come un insieme di pallini, di colori, dimensioni e tagli differenti. Come visibile in

Figure D partendo da una medesima figura è possibile giungere ad una novità grazie ad una modifica anche minima, come lo spostamento.

La seconda lettera è la E di equità, che riguarda la giustizia e l'imparzialità nei processi e nelle politiche, e pertanto l'assicurare che tutti abbiano accesso alle stesse opportunità. Ciò è rappresentato nella Figure E, dove viene mostrato come a tutti venga data la possibilità di avere dei complementi (le parti grigie) per avere la medesima forma e grandezza e, pertanto, per essere posti nelle medesime condizioni di partenza rispetto agli altri. Le teorie dell'equità si concentrano su come identificare e rimuovere le barriere strutturali, fisiche, sociali, psicologiche, economiche, e

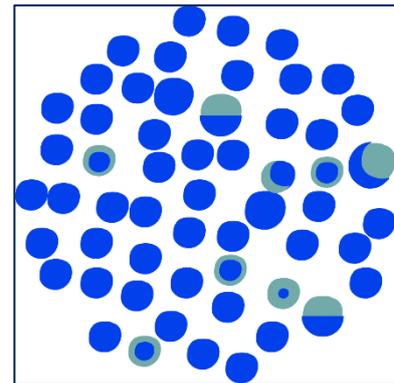


Figure E Rappresentazione grafica di equità

non solo, che impediscono a certi gruppi di raggiungere il loro pieno potenziale. Questo implica non solo trattare tutti in modo giusto, ma anche fornire supporto differenziato per colmare le disuguaglianze preesistenti (Livingston, 2021).

La terza lettera è la I di inclusione: questo è il processo di creazione di un ambiente in cui tutte le persone siano accolte, rispettate, supportate e valorizzate. Le teorie dell'inclusione sottolineano l'importanza di un ambiente che non solo tolleri, ma celebri le differenze, e che incoraggi la partecipazione attiva di tutti i membri del gruppo. Nella Figure F possiamo osservare come nell'esclusione, i gruppi diversi sono lasciati fuori dal gruppo principale; nell'integrazione, i diversi pur essendo parte del gruppo, rimangono isolati; nell'inclusione, tutti i gruppi sono pienamente integrati e mescolati senza separazioni. Un ambiente inclusivo è essenziale per garantire che la diversità diventi un valore aggiunto e non una fonte di divisione (Brown J. , 2019).

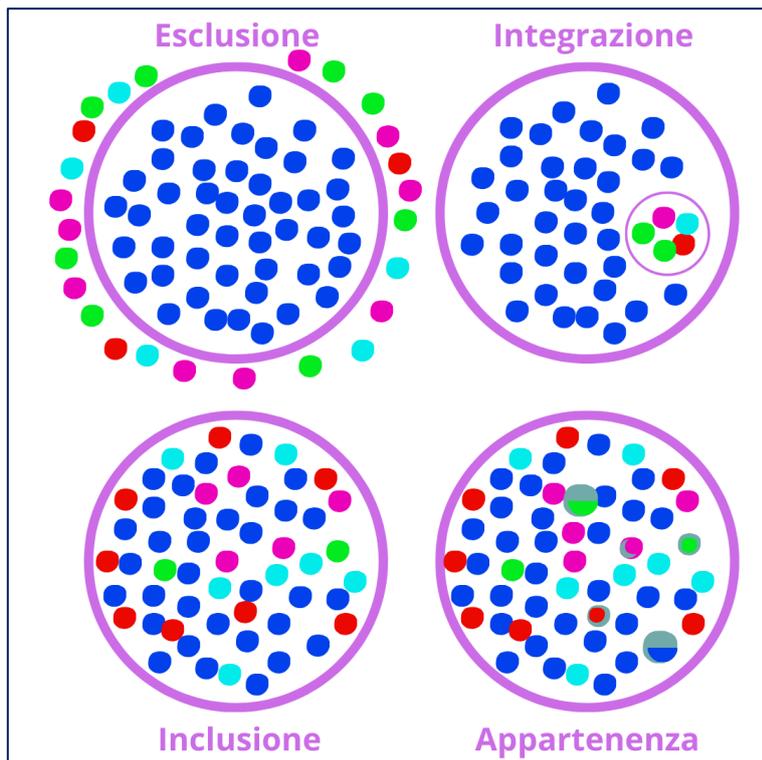


Figure F Rappresentazioni grafiche di Esclusione, Integrazione, Inclusione e Appartenenza

Infine, la quarta e ultima lettera è la B di *Belonging*: l'appartenenza, è un concetto che dilata l'inclusione, enfatizzando il bisogno umano di sentirsi parte di un gruppo. La Figure F mostra l'evoluzione da un modello dall'esclusione verso l'appartenenza essenziale per creare ambienti più inclusivi e accoglienti, poiché in essa ogni individuo non solo è incluso, ma si sente parte attiva e valorizzata del gruppo. Le teorie

dell'appartenenza esplorano come le persone possano sentirsi connesse e accettate in un contesto più ampio. Sentirsi parte di un gruppo influisce positivamente sul benessere psicologico e sulla motivazione, facilitando la collaborazione e la coesione (Brown B. , 2017).

Gli studi neuropsicologici relativi all'approccio DEIB (Diversità, Equità, Inclusione e Appartenenza) esplorano come il cervello risponde alla diversità e all'inclusione. La diversità stimola il pensiero critico e la creatività, mentre la discriminazione causa stress cronico che danneggia l'amigdala e l'ippocampo. Ambienti inclusivi migliorano il benessere e la neuroplasticità, favorendo l'apprendimento sociale. L'equità nelle opportunità educative e lavorative è cruciale per lo sviluppo cognitivo. Promuovere l'approccio DEIB migliora il benessere mentale e sociale. (Allen, et al., 2024)

L'approccio DEIB suggerisce che per creare un ambiente veramente inclusivo, è

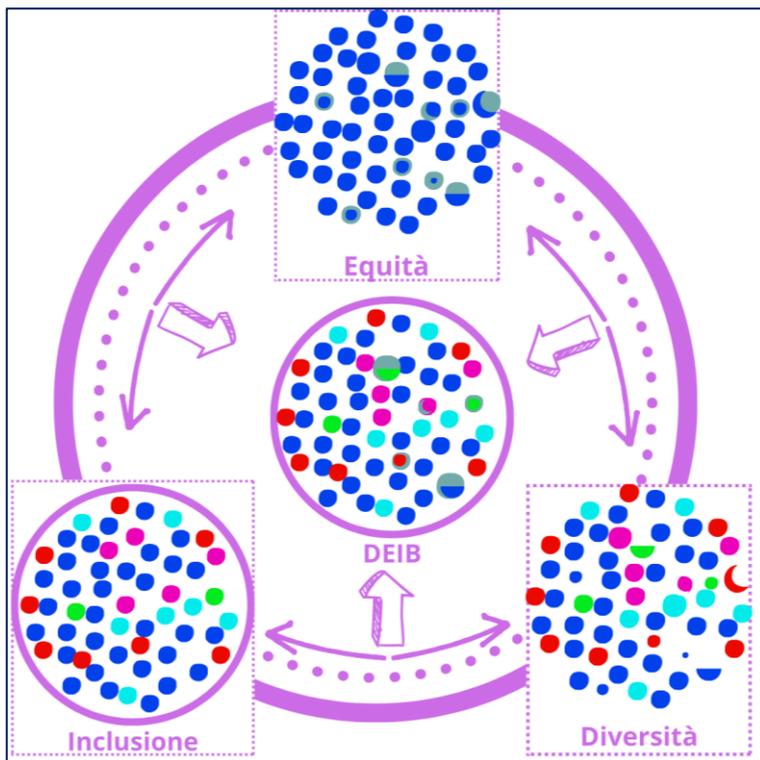


Figure G Rappresentazione grafica dell'approccio DEIB

necessario un approccio olistico (rappresentato nella Figure G dalle frecce che si intrecciano nel centro) che integri tutti e quattro questi elementi. Le organizzazioni e le istituzioni devono sviluppare politiche e pratiche che non solo attraggano una popolazione diversificata, ma che promuovano anche l'equità e l'inclusione, assicurando che ogni individuo si senta appartenente. (Chrobak,

2024)

L'importanza del senso di appartenenza e le strategie per ridurre i divari di rendimento attraverso interventi di appartenenza sociale. Come rilevato da Allen et al. che conducono una revisione sistematica ventennale, evidenziando come il senso di appartenenza sia cruciale per il successo accademico e il benessere degli studenti. Le loro ricerche mostrano che ambienti universitari inclusivi e supportivi possono migliorare le esperienze educative, riducendo il tasso di abbandono e aumentando il coinvolgimento accademico (Allen, et al., 2024). Anche Chrobak, nel suo articolo, esamina interventi specifici mirati a ridurre i divari di rendimento tra gruppi diversi attraverso il rafforzamento del senso di appartenenza. Questa dimostra che metodologie, come attività di gruppo, *mentoring* e supporto personalizzato, possono significativamente migliorare i risultati accademici e il benessere psicologico degli studenti svantaggiati (Chrobak, 2024). Entrambi gli studi sottolineano l'importanza di politiche e pratiche istituzionali che promuovano un senso di appartenenza per tutti gli studenti, riconoscendo che questo è un fattore chiave per il loro successo e sviluppo complessivo.

Un'ulteriore conferma a questo arriva dall'articolo di Hue e Karim, pubblicato sull'*International Journal of Comparative Education and Development* (Hue & Karim,

2024), che esplora le sfide e le opportunità nel promuovere un senso di appartenenza tra i giovani delle minoranze etniche a Hong Kong. La ricerca evidenzia come questi giovani affrontino numerosi ostacoli nell'integrazione sociale, scolastica e culturale, derivanti da discriminazione, pregiudizi e barriere linguistiche. Gli autori sottolineano l'importanza delle istituzioni educative nel facilitare un ambiente inclusivo e accogliente, che possa promuovere il rispetto della diversità culturale e linguistica.

Le scuole hanno un ruolo cruciale nell'aiutare questi studenti a sviluppare un senso di appartenenza, attraverso politiche educative inclusive, supporto psicologico e programmi extracurricolari mirati. Tuttavia, gli autori rilevano che spesso mancano risorse adeguate e formazione specifica per gli insegnanti, il che limita l'efficacia degli interventi. La ricerca suggerisce inoltre che il coinvolgimento delle famiglie e delle comunità locali sia essenziale per sostenere i giovani delle minoranze etniche nel loro percorso di integrazione.

Un altro aspetto chiave discusso è l'importanza di creare spazi sicuri dove questi giovani possano esprimere liberamente la propria identità culturale e linguistica, contribuendo a rafforzare il loro senso di appartenenza. Gli autori presentano diverse iniziative di successo implementate in altre realtà internazionali, suggerendo che pratiche simili potrebbero essere adattate al contesto di Hong Kong per migliorare l'integrazione delle minoranze etniche.

Infine, gli autori propongono una serie di raccomandazioni per i responsabili politici, gli educatori e le organizzazioni non governative. Tra queste, l'importanza di un approccio intersettoriale che coinvolga vari attori sociali, la necessità di monitorare e valutare costantemente l'efficacia delle politiche di inclusione, e l'urgenza di promuovere una maggiore sensibilizzazione e comprensione delle sfide affrontate dai giovani delle minoranze etniche.

L'articolo evidenzia che, nonostante le difficoltà, esistono numerose opportunità per migliorare l'inclusione e il senso di appartenenza dei giovani delle minoranze etniche a Hong Kong, attraverso un impegno concertato da parte di scuole, famiglie, comunità e istituzioni.

In sintesi, l'approccio DEIB fornisce un quadro per comprendere come promuovere un ambiente inclusivo e giusto. Implementando queste teorie, le organizzazioni possono non solo migliorare il benessere e la soddisfazione dei propri membri, ma anche trarre vantaggio dalla ricchezza di prospettive che una vera diversità, equità, inclusione e appartenenza possono offrire.

1.2. Psicologia positiva

Si passa ora a un ambito differente della psicologia dell'inclusione, che sarà successivamente posto in relazione con l'approccio DEIB. Tale ambito è rappresentato dalla psicologia positiva, che verrà esaminata in dettaglio, con particolare attenzione alla sua applicazione nella scuola e, in particolare, al suo utilizzo con bambini con esperienze o background migratori.

Alcuni lavori esplorano l'inclusione e la psicologia positiva nei contesti educativi.

È possibile trovare un esempio di ciò nel testo *La psicologia positiva a scuola e nei contesti formativi* (Nota & Soresi, 2014), è esaminato come la psicologia positiva possa essere applicata nell'educazione per migliorare il benessere e le prestazioni degli studenti. Gli autori propongono strumenti e strategie basati su ricerche empiriche per promuovere la resilienza, l'ottimismo e altre qualità positive negli studenti, sostenendo che un approccio positivo può migliorare significativamente l'ambiente scolastico e i risultati educativi.

Ulteriore approfondimento è presente in un lavoro dell'anno successivo, *L'inclusione per il XXI secolo* (Nota, Ginevra, & Sores, 2015), gli autori analizzano come le scuole possano adattarsi alle esigenze di una società diversificata, promuovendo politiche inclusive che rispettino e valorizzino la diversità. L'accento è posto sull'importanza di creare ambienti educativi che favoriscano il senso di appartenenza e il benessere di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro origini culturali o abilità.

Entrambi i testi sottolineano l'importanza di politiche educative che promuovano l'inclusione e il benessere, riconoscendo che la diversità rappresenta una risorsa preziosa. Gli autori suggeriscono che per affrontare le sfide del XXI secolo, è essenziale adottare un approccio olistico che integri la psicologia positiva e l'inclusione nelle pratiche educative quotidiane, creando un ambiente in cui tutti gli studenti possano prosperare.

1.3. Approccio DEIB e Psicologia Positiva

Alcuni articoli mettono in relazione l'approccio DEIB e la psicologia positiva con la migrazione trattando vari aspetti dell'inclusione sociale e educativa di gruppi emarginati, focalizzandosi principalmente su minori immigrati, strategie di appartenenza, e diversità nella forza lavoro nel settore della salute mentale.

Tale intreccio è esposto nel testo *I minori stranieri immigrati di seconda generazione: aspetti pedagogici e psicologici dell'inclusione* (Di Bello & Meringolo, 2010), che

esplora le sfide che affrontano i minori stranieri di seconda generazione in Italia, evidenziando gli aspetti pedagogici e psicologici dell'inclusione. Gli autori sottolineano l'importanza di politiche educative inclusive per prevenire l'esclusione sociale e promuovere il benessere psicologico. Viene argomentato che l'integrazione scolastica è cruciale per lo sviluppo di un senso di appartenenza e identità nei giovani immigrati, i quali spesso affrontano barriere linguistiche, culturali e sociali. Gli autori suggeriscono che interventi mirati e il coinvolgimento attivo delle famiglie possono facilitare un'integrazione più efficace, contribuendo a un ambiente scolastico più inclusivo e supportivo.

Inoltre, nel medesimo anno è stato pubblicato un articolo che avvalora ulteriormente tale approccio, *Educazione scolastica: inclusione degli immigrati* (Taliani, 2010); esso si concentra sull'inclusione scolastica degli immigrati, analizzando le politiche e le pratiche educative necessarie per favorire l'integrazione. L'autore sostiene che le scuole devono adottare un approccio interculturale, valorizzando le diversità culturali degli studenti come risorse piuttosto che come ostacoli. Taliani evidenzia, inoltre, l'importanza della formazione degli insegnanti per gestire classi culturalmente eterogenee e promuovere un ambiente educativo equo e inclusivo.

Ulteriore conferma dell'importanza di tale approccio olistico lo troviamo in un testo più recente, che ci mette in guardia dalla visione carica di pregiudizi tipica degli approcci settoriali è *Developing strategies to improve the sense of belonging and mitigate tokenism* (Camargo, 2023); nel quale vengono discusse le strategie per migliorare il senso di appartenenza e mitigare il *tokenism*, cioè l'inclusione superficiale di membri di gruppi minoritari senza un reale impegno verso l'uguaglianza. L'autore propone approcci pratici per creare ambienti più inclusivi e autentici, dove tutti i membri si sentano valorizzati e rispettati. Tra le strategie suggerite vi sono la promozione di un dialogo aperto e onesto sulle diversità, la formazione continua del personale per riconoscere e combattere i pregiudizi, e l'implementazione di politiche che supportino la partecipazione equa e significativa di tutti i membri. Camargo sottolinea l'importanza di un impegno genuino da parte delle istituzioni per trasformare le strutture sociali e lavorative in spazi di vera inclusione.

In un articolo successivo si è ampliata la definizione dell'inclusione ponendola in contrapposizione con il suo opposto. In *Inclusion and exclusion* (Echeverría & Finotelli, 2024) gli autori esplorano i concetti di inclusione ed esclusione nel contesto della migrazione, esaminando come le politiche migratorie e le pratiche sociali influenzino

l'integrazione degli immigrati. Gli autori discutono le dinamiche di inclusione sociale e come queste possano essere ostacolate da barriere strutturali e istituzionali. Viene evidenziato che le politiche di inclusione devono andare oltre l'accesso formale ai diritti, promuovendo l'effettiva partecipazione degli immigrati alla vita sociale, economica e politica. Gli autori propongono una revisione critica delle pratiche esistenti e l'adozione di approcci più inclusivi per affrontare le sfide dell'integrazione. Nel medesimo anno tale approccio viene posto in relazione ad un approccio creativo: *Fostering mental health workforce diversity with courage and creativity* (Liu & Stewart, 2024) affronta la necessità di promuovere la diversità nella forza lavoro nel settore della salute mentale, sottolineando il valore del coraggio e della creatività nel raggiungere questo obiettivo. Gli autori argomentano che una maggiore diversità tra i professionisti della salute mentale può migliorare l'accesso e la qualità dei servizi per le popolazioni minoritarie e sottorappresentate. Viene discussa l'importanza di creare ambienti di lavoro inclusivi che supportino lo sviluppo professionale dei lavoratori di diversa provenienza. Liu e Stewart suggeriscono che la formazione continua, le pratiche di assunzione inclusive e il supporto istituzionale sono fondamentali per promuovere una forza lavoro diversificata e culturalmente competente.

Questi articoli offrono una panoramica delle sfide e delle strategie legate all'inclusione sociale e educativa, evidenziando l'importanza di politiche e pratiche che promuovano l'equità, la diversità e l'inclusione in vari contesti.

Pertanto, è possibile affermare che l'approccio DEIB e la psicologia positiva siano cruciali per migliorare le esperienze dei migranti in società, scuole e luoghi di lavoro. La diversità culturale, etnica e linguistica, arricchita dalla migrazione, stimola l'innovazione e la creatività. Tuttavia, i migranti affrontano spesso disparità nell'accesso all'istruzione, al lavoro e ai servizi sanitari. Gli approcci equi mirano a eliminare queste barriere, garantendo a tutti pari opportunità. L'appartenenza è essenziale per l'integrazione, sono richieste pratiche che promuovano l'accoglienza e il rispetto delle differenze, come la formazione interculturale e il supporto linguistico. Sentirsi parte di una comunità è fondamentale per il benessere psicologico dei migranti, riducendo stress e isolamento. Politiche e pratiche che favoriscono l'appartenenza, come programmi di *scaffolding* ed eventi culturali, sono cruciali.

In conclusione, applicare l'approccio DEIB al contesto migratorio promuove società più giuste e inclusive, migliorando la vita dei migranti e rafforzando la coesione sociale.

In sintesi, queste teorie forniscono un quadro per affrontare le sfide dell'interculturalità e promuovere il progresso umano.

2. Letteratura per l'infanzia

La letteratura per l'infanzia i principali risentimenti teorici hanno fatto riferimento all'importanza degli albi illustrati nell'educazione e la loro lettura eco-critica con una visione estetica e dialogica.

Alcuni lavori esaminano il potenziale degli albi illustrati nella formazione dell'infanzia, evidenziando come questi strumenti possano arricchire l'esperienza educativa attraverso un approccio che combina estetica, narrazione e interazione.

Il ruolo degli albi illustrati nella relazione educativa è approfondito nel testo *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa* (Campagnaro & Dallari, 2013). Dove gli autori sostengono che gli albi illustrati sono strumenti fondamentali per costruire legami emotivi e cognitivi tra adulti e bambini. L'incanto delle figure e la magia delle storie creano un ambiente favorevole all'apprendimento e alla crescita personale. Campagnaro e Dallari esplorano come gli albi illustrati possano essere utilizzati in vari contesti educativi per stimolare la creatività, l'empatia e la comprensione critica. Gli albi illustrati vengono presentati non solo come strumenti didattici, ma come mezzi per facilitare il dialogo e la riflessione, promuovendo un'educazione più integrata e olistica.

Ulteriore approfondimento si può ritrovare in un successivo lavoro della medesima autrice, *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea* (Campagnaro, 2017), che esplora le tendenze nella letteratura per l'infanzia, concentrandosi su come gli albi illustrati siano diventati un elemento centrale. Viene analizzato come questi libri siano in grado di piegare, o meglio, di rispecchiare le pieghe della realtà e della fantasia, creando un'interazione dinamica tra testo e immagine. L'autore identifica varie tendenze, tra cui l'uso innovativo delle illustrazioni per raccontare storie complesse, la crescente attenzione alla diversità culturale e alle questioni sociali, e l'importanza del design e della qualità estetica. Questi elementi rendono gli albi illustrati non solo strumenti di intrattenimento, ma anche potenti veicoli di messaggi educativi e sociali.

Un'ulteriore conferma a questo approccio si ritrova anche in *I nuovi albi illustrati di divulgazione per l'infanzia: la conoscenza come esperienza attiva, dialogica, estetica* (Grilli, 2023), viene discusso come gli albi illustrati moderni rappresentino un mezzo

efficace per trasmettere conoscenza ai bambini. Sottolinea che questi libri non sono solo strumenti educativi, ma anche esperienze estetiche che stimolano la curiosità e l'immaginazione dei giovani lettori. Grilli evidenzia l'importanza di un approccio attivo e dialogico nella lettura, dove il bambino è incoraggiato a interagire con il testo e le immagini, promuovendo un apprendimento più profondo e significativo. Questo tipo di letteratura contribuisce anche alla formazione della cittadinanza e alla partecipazione democratica, riflettendo i valori educativi promossi da Mario Lodi.

I tre lavori convergono sull'idea che la letteratura per l'infanzia, in particolare attraverso gli albi illustrati, svolga un ruolo cruciale nello sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini, facilitando una comprensione più profonda del mondo e delle relazioni umane. I loro contributi offrono una visione approfondita delle potenzialità pedagogiche e formative degli albi illustrati, proponendo una letteratura per l'infanzia che sia al tempo stesso educativa, stimolante e inclusiva.

Altri articoli esplorano approcci diversi all'eco-criticismo e alla pedagogia ambientale attraverso la letteratura per l'infanzia, evidenziando come i libri illustrati possano educare e sensibilizzare i giovani lettori sui temi ecologici. Molti degli articoli analizzati si concentrano sulla sostenibilità ambientale, ma grazie agli intrecci sottili tra tutti i tipi di sostenibilità gli elementi individuati possono facilmente essere trasferiti alla sostenibilità sociale.

2.1. Eco-criticismo ed estetica

L'eco-criticismo e l'estetica negli albi illustrati rappresentano due approcci teorici significativi nel campo della letteratura per l'infanzia, integrando la sensibilità ecologica con l'apprezzamento estetico per creare opere che educano e ispirano giovani lettori.

L'eco-criticismo si occupa della rappresentazione dell'ambiente naturale nella letteratura, analizzando come i testi riflettano e influenzino le percezioni e le interazioni con il mondo naturale.

L'estetica negli albi illustrati si riferisce alla teoria dell'arte e della bellezza applicata alla letteratura per l'infanzia. Le illustrazioni non sono semplici decorazioni, ma integrano il testo per arricchirlo visivamente.

Uno studio a sostegno di tali teorie è *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Culture* (Goga, Guanio-Uluru, Halls, & Nyrnes, 2018) che esplora come l'eco-criticismo possa essere applicato alla letteratura per l'infanzia, enfatizzando come i

libri destinati ai giovani lettori possano riflettere e influenzare la loro comprensione dell'ambiente naturale e delle questioni ecologiche. Goga et al. sostengono che i testi per l'infanzia possono agire come strumenti educativi potenti per promuovere la consapevolezza ambientale, utilizzando rappresentazioni della natura e delle relazioni umane con essa per trasmettere messaggi sull'importanza della conservazione ambientale e della sostenibilità. Il libro esplora come autori e illustratori possano utilizzare la narrativa e le immagini per stimolare l'empatia verso il mondo naturale e promuovere comportamenti responsabili.

Una conferma la si ritrova anche in *Verso una eco-pedagogia della letteratura ambientale per l'infanzia* (Gaard, 2020) che propone un'eco-pedagogia che integra l'ecologia con la letteratura per l'infanzia, enfatizzando l'importanza di educare i bambini sui temi ambientali attraverso storie e rappresentazioni visive. Qui si sostiene che la letteratura ambientale può fungere da strumento per insegnare ai bambini la complessità delle interazioni umane con l'ambiente naturale e per promuovere un senso di responsabilità verso la conservazione della biodiversità e la mitigazione del cambiamento climatico. L'autrice suggerisce che le narrazioni letterarie possono aiutare i giovani lettori a sviluppare una comprensione critica delle questioni ecologiche e a intraprendere azioni per preservare l'ambiente.

Ulteriore ampliamento sul tema dell'eco-criticismo si ritrova nell'articolo *Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature: Conversations about Beatrice Alemagna's On a Magical Do-Nothing Day* (Goga & Pujol-Valls, 2020) le teorie eco-critiche vengono applicate nell'analisi dell'albo illustrato di Beatrice Alemagna, *Un grande giorno di niente* (Alemagna, 2016). Le autrici analizzano come il testo e le illustrazioni del libro esplorino temi ecologici, invitando i giovani lettori a riflettere sulla natura e sull'importanza della connessione con il mondo naturale. Utilizzando conversazioni letterarie, Goga e Pujol-Valls incoraggiano un dialogo critico che aiuta i bambini a esplorare il significato simbolico delle immagini e delle storie nel contesto delle loro esperienze personali e della loro comprensione dell'ambiente.

Aggiornamento di questi studi lo si ritrova in *Green Dialogues and Digital Collaboration on Nonfiction Children's Literature* (Campagnaro & Goga, 2021) esplora l'uso delle tecnologie digitali per facilitare un dialogo verde nella letteratura per l'infanzia non fiction. Le autrici discutono di come i libri che trattano argomenti ecologici possano essere utilizzati in collaborazioni digitali per arricchire l'apprendimento e l'interesse dei giovani lettori sulle questioni ambientali urgenti. Goga e Campagnaro sottolineano

l'importanza di creare spazi educativi interattivi che incoraggino i bambini a esplorare, discutere e agire sulla base delle conoscenze acquisite attraverso la letteratura ecologica.

Tutti gli studi esaminati evidenziano come l'eco-criticismo e la pedagogia ambientale siano integrate attraverso la letteratura per l'infanzia, utilizzando narrazioni e rappresentazioni visive per educare e sensibilizzare i giovani lettori sui temi ecologici (in un'ecologia ambientale, sociale ed economica) e per motivarli a diventare attori del cambiamento verso un futuro più sostenibile. Utilizzando approcci diversi come le conversazioni letterarie e le tecnologie digitali, gli autori dimostrano come i libri illustrati possano giocare un ruolo fondamentale nell'incoraggiare una comprensione critica e un impegno attivo verso la conservazione dell'ambiente tra i bambini.

Dagli studi sopra citati sono stati estrapolati dei criteri per la valutazione della letteratura (vedi Allegato 1 - Criteri di valutazione per le fonti), che sono stati utilizzati sia in fase di ricerca degli albi illustrati utilizzati in aula con gli studenti durante la ricerca, che nella stesura della tesi per i riferimenti bibliografici che verranno citati nel capitolo successivo, non solo per la letteratura, ma sono stati ampliati anche a film, immagini, canzoni e rappresentazioni.

La valutazione degli albi illustrati, e più in generale delle fonti, richiede un'analisi articolata e complessa. Gli albi illustrati rappresentano attentamente paesaggi, animali e piante, prestando particolare attenzione alla loro bellezza e al loro significato simbolico. Educano i bambini su temi ecologici cruciali come la conservazione della biodiversità e il cambiamento climatico, promuovendo comportamenti più sostenibili e un'empatia più profonda verso la natura. Spesso sfidano l'antropocentrismo, mostrando l'interconnessione tra tutte le forme di vita e la fragilità degli ecosistemi.

L'uso sapiente di colore, forma, composizione e prospettiva crea un'esperienza visiva coinvolgente per i giovani lettori, stimolando la loro immaginazione e comprensione emotiva delle storie. Le immagini narrano una storia parallela al testo scritto, offrendo nuovi livelli di significato e suscitando una gamma di emozioni che vanno dall'ilarità alla riflessione profonda.

Questi criteri, considerati nel loro insieme, consentono di valutare la qualità di un albo illustrato in modo approfondito, riconoscendo il valore educativo, estetico ed emotivo delle opere destinate ai bambini.

L'intersezione tra eco-criticismo ed estetica negli albi illustrati crea opere che non solo intrattengono ma anche educano e stimolano la sensibilità ecologica ed estetica dei

bambini. Questi libri possono ispirare azioni positive verso un ambiente sano, sviluppare competenze critiche nell'analisi delle relazioni umane con la natura e promuovere la creatività e l'espressione personale attraverso la narrazione visiva. Queste due prospettive integrative arricchiscono l'esperienza letteraria dei giovani lettori, contribuendo a una maggiore consapevolezza culturale, ecologica ed estetica necessaria per affrontare le sfide del mondo contemporaneo.

3. Letteratura per l'infanzia e Inclusione

L'utilizzo degli albi illustrati e della letteratura per l'infanzia in contesti educativi, con un particolare focus sull'inclusione, le diversità di provenienza e l'educazione alla lettura. Ciascuna opera analizzata offre una prospettiva differente e approfondimenti su come questi strumenti possano essere utilizzati per promuovere valori di equità, diversità e comprensione tra i giovani lettori.

Uno studio che approfondisce l'importanza di tale incontro è *A Picture (Book) is Worth a Thousand Words: Picture Books in the EFL Primary Classroom* (Hempel, 2015); si esplora l'efficacia degli albi illustrati nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera (EFL) nelle scuole primarie. L'autore sostiene che le immagini nei libri illustrati facilitano l'apprendimento linguistico e culturale degli studenti, offrendo un contesto visivo che aiuta a comprendere il significato delle parole e delle espressioni. Questi libri non solo migliorano le competenze linguistiche, ma anche la comprensione della cultura e delle emozioni, incoraggiando la partecipazione attiva degli studenti. L'uso strategico di albi illustrati crea un ambiente di apprendimento stimolante e inclusivo, favorendo una didattica che valorizza l'interazione e la creatività degli studenti nel processo di acquisizione della lingua inglese.

Un approfondimento è reperibile in *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati: ricerche e prospettive pedagogiche* (Francis, 2018), che affronta la rappresentazione dei colori della pelle e delle differenze di genere negli albi illustrati. Questo studio nasce dalla necessità di comprendere come i libri per l'infanzia riflettano e talvolta perpetuino stereotipi sociali legati alla razza e al genere. Attraverso un'analisi dettagliata di numerosi albi illustrati, gli autori mettono in luce le tendenze predominanti e i modelli ricorrenti che possono influenzare la percezione dei bambini riguardo alle diversità etniche e di genere. La ricerca sottolinea come, spesso, i personaggi con la pelle scura siano relegati a ruoli secondari o stereotipati, mentre quelli con la pelle chiara tendano ad essere i protagonisti delle storie. Questo

fenomeno contribuisce a costruire una visione del mondo parziale e distorta, che non rispecchia la reale diversità della società contemporanea. Gli autori propongono una riflessione critica sul ruolo degli educatori e dei genitori nella scelta dei libri per bambini, incoraggiando una selezione che favorisca la rappresentazione equa e positiva di tutte le etnie.

Inoltre, il testo esplora le differenze di genere nei racconti per l'infanzia, evidenziando come spesso i personaggi femminili siano rappresentati in maniera stereotipata, limitando le loro possibilità di azione e competenze a ruoli tradizionali. Gli autori propongono una serie di strategie pedagogiche per contrastare questi stereotipi, suggerendo l'adozione di albi illustrati che presentino personaggi femminili forti e indipendenti, capaci di sfidare le norme di genere convenzionali.

Il libro di Francis rappresenta un contributo significativo alla pedagogia della letteratura per l'infanzia, offrendo strumenti e prospettive per promuovere un'educazione più inclusiva e consapevole delle diversità.

Un aggiornamento sull'incontro di questi due campi è in *Leggere l'inclusione: albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno* (Emili & Macchia, 2020); esso si concentra sull'importanza degli albi illustrati come strumenti per promuovere l'inclusione e l'accettazione della diversità nelle scuole. Il testo parte dall'idea che la letteratura per l'infanzia non sia solo un mezzo di intrattenimento, ma anche un potente strumento educativo in grado di influenzare le percezioni e gli atteggiamenti dei giovani lettori. Attraverso un'analisi di vari albi illustrati, gli autori esplorano come questi libri possano essere utilizzati per affrontare temi complessi come la disabilità, le differenze culturali, e le diversità socioeconomiche. La ricerca evidenzia come i libri per l'infanzia possano diventare veicoli di valori positivi, promuovendo l'empatia, la comprensione e il rispetto reciproco tra i bambini.

Uno dei punti chiave del testo è l'importanza della scelta consapevole dei libri da parte degli educatori. Gli autori suggeriscono che i libri utilizzati in classe debbano essere selezionati non solo per la loro qualità letteraria, ma anche per la loro capacità di rappresentare in modo equo e realistico la diversità della società. Viene enfatizzato il ruolo degli insegnanti nel guidare le discussioni sui temi trattati nei libri, creando un ambiente di apprendimento inclusivo e aperto.

Inoltre, il testo offre una serie di strategie pratiche per l'implementazione di programmi di lettura inclusiva nelle scuole. Vengono presentati casi di studio e testimonianze di insegnanti che hanno utilizzato gli albi illustrati per affrontare e superare le barriere

all'inclusione. Queste esperienze dimostrano come la letteratura per l'infanzia possa diventare un potente alleato nella costruzione di una comunità scolastica più equa e solidale.

Una pubblicazione più recente aggiorna le nozioni reperibili su tale tematica è *Fare scuola con le storie: esperienze di educazione alla lettura in classe* (Bruno, 2023); essa esplora l'uso delle storie e degli albi illustrati come strumenti didattici per promuovere l'educazione alla lettura nelle scuole. Il testo si basa su una serie di esperienze pratiche condotte in diverse scuole italiane, dimostrando come le storie possano essere utilizzate per stimolare l'interesse per la lettura e per sviluppare competenze linguistiche e cognitive nei bambini. Gli autori sottolineano l'importanza della narrazione come metodo educativo, capace di coinvolgere emotivamente gli studenti e di rendere l'apprendimento più significativo e memorabile. Le storie, infatti, permettono ai bambini di identificarsi con i personaggi, di vivere esperienze variegata e di esplorare mondi e situazioni diverse dalla loro quotidianità. Questo processo di immedesimazione e scoperta favorisce lo sviluppo dell'empatia e della comprensione, due competenze fondamentali per la crescita personale e sociale dei giovani lettori.

Il testo offre una panoramica di diverse metodologie didattiche basate sulla narrazione, illustrando come queste possano essere integrate nei curricula scolastici. Vengono presentate attività di lettura condivisa, laboratori di scrittura creativa, e progetti interdisciplinari che utilizzano le storie per insegnare diverse materie, dalla storia alla scienza. Queste esperienze dimostrano come la lettura possa diventare un'attività coinvolgente e interdisciplinare, capace di stimolare la curiosità e il desiderio di apprendere dei bambini.

Un aspetto particolarmente innovativo del testo è l'attenzione alla personalizzazione dell'apprendimento. Gli autori propongono strategie per adattare le attività di lettura alle esigenze e agli interessi specifici di ciascun bambino, creando percorsi educativi individualizzati. Questo approccio, che mette al centro l'unicità di ogni studente, si rivela particolarmente efficace nel motivare i bambini alla lettura e nel supportare quelli con difficoltà di apprendimento.

Esso rappresenta una guida pratica e ispiratrice per gli insegnanti che desiderano utilizzare la narrazione come strumento didattico. Attraverso un'ampia gamma di esempi e testimonianze, il testo dimostra come le storie possano diventare un potente alleato nell'educazione, capace di rendere la scuola un luogo più accogliente, stimolante e inclusivo per tutti gli studenti.

Le opere esaminate offrono un quadro ricco e articolato delle potenzialità educative degli albi illustrati e della letteratura per l'infanzia. *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati* di Francis analizza criticamente la rappresentazione della diversità etnica e di genere nei libri per bambini, evidenziando l'importanza di una scelta consapevole dei materiali didattici per promuovere l'inclusione e combattere gli stereotipi. *Leggere l'inclusione: albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno* di Emili e Macchia si focalizza sull'uso degli albi illustrati come strumenti per affrontare temi complessi come la disabilità e le differenze culturali, proponendo strategie pratiche per creare ambienti di apprendimento inclusivi. Infine, *Fare scuola con le storie: esperienze di educazione alla lettura in classe* di Bruno esplora l'uso delle storie come metodo educativo, mostrando come la narrazione possa rendere l'apprendimento più coinvolgente e personalizzato, e favorire lo sviluppo di competenze linguistiche e cognitive. Nel loro insieme, questi testi offrono un'ampia gamma di approcci e strategie per utilizzare la letteratura per l'infanzia come strumento educativo, promuovendo valori di equità, diversità e inclusione nelle scuole. Essi rappresentano risorse preziose per educatori, insegnanti e genitori che desiderano utilizzare i libri per bambini non solo come mezzo di intrattenimento, ma anche come potenti strumenti di crescita personale e sociale per i giovani lettori.

4. Metodologie didattiche

Le metodologie principalmente utilizzate in aula durante lo svolgimento della ricerca sono derivate dalle teorie di riferimento provenienti da vari campi con riferimento comune a tecnologie e metodologie per l'insegnamento.

Durante la ricerca sono stati privilegiati approcci dialogici, che stimolassero la criticità nei partecipanti coinvolti e che potessero portare a una riflessione aperta e consapevole degli stessi sui temi affrontati.

Uno degli approcci utilizzati è quello dello **scaffolding** che viene studiato in *Scaffolding Reading Experiences for Multilingual Classrooms* (Graves & Fitzgerald, 2003) approfondisce il concetto di *scaffolding* nell'insegnamento della lettura agli studenti multilingue. Lo *scaffolding* si basa sull'idea di fornire supporto strutturato e graduale agli studenti mentre si avvicinano alla lettura di testi più complessi. Gli autori esplorano varie strategie, tra cui il *modeling*, l'insegnamento esplicito, il supporto diretto e l'uso di strumenti visivi e digitali per facilitare la comprensione dei testi. Lo scopo principale è quello di aiutare gli studenti non madrelingua a sviluppare sia

competenze linguistiche che strategie di comprensione del testo. Inoltre, viene evidenziata l'importanza di creare un ambiente di apprendimento inclusivo che valorizzi la diversità linguistica e culturale degli studenti. La Figure H vuole rappresentare il meccanismo di funzionamento dello *scaffolding* che prevede la graduale costruzione della conoscenza (rappresentata dall'edificio).

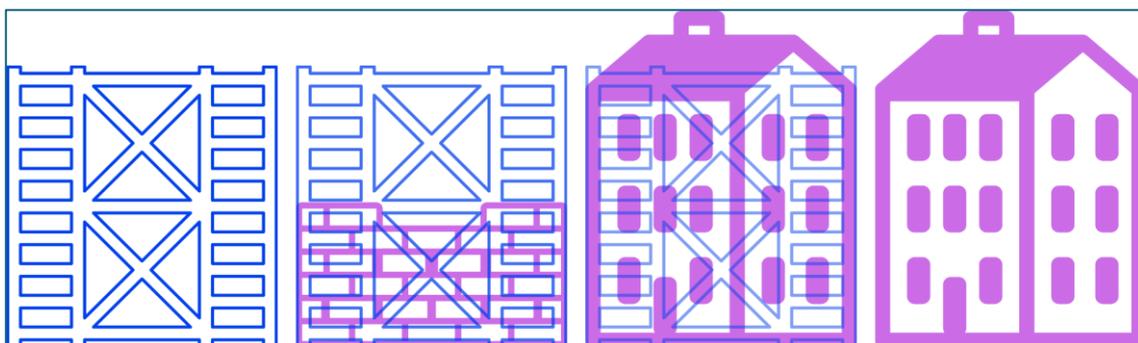


Figure H Rappresentazione grafica della metodologia dello Scaffolding

Ulteriore metodologia è quella della **lettura ad alta voce** basata sullo studio *Demystifying the Read-Aloud. English Teaching Professional* (Ellis & Mourão, 2021).

Analizza il ruolo cruciale della lettura ad alta voce (*read-aloud*) nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera. Gli autori illustrano come la lettura ad alta voce possa essere un'attività pedagogica potente per migliorare le abilità linguistiche degli studenti, la comprensione dei testi e la motivazione nell'apprendimento (rappresentate nella Figure I).

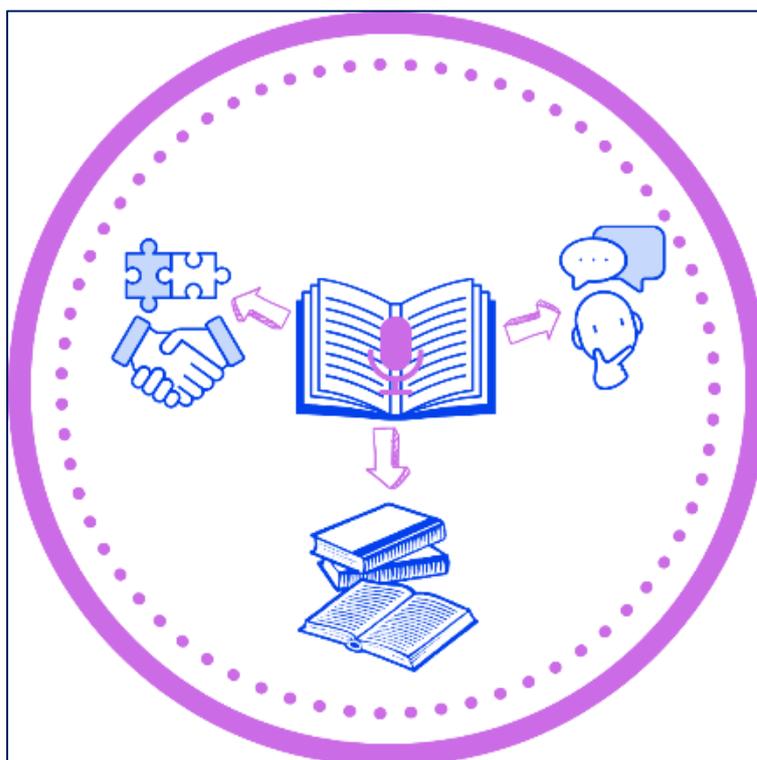


Figure I Rappresentazione grafica della metodologia della lettura ad alta voce

gli insegnanti possano selezionare e utilizzare testi appropriati per stimolare l'interesse degli studenti e favorire la riflessione critica. Vengono esplorate anche le modalità di interazione durante la lettura ad alta voce, enfatizzando l'importanza di

coinvolgere attivamente gli studenti nel processo di apprendimento linguistico e culturale.

Un riferimento generale alle metodologie didattiche lo si trova in *Tecnologie, formazione e didattica* (Messina e De Rossi, 2015) che esamina il rapporto tra tecnologie digitali, formazione e didattica nell'ambito dell'educazione contemporanea. Gli autori analizzano come le tecnologie digitali possano essere integrate in modo efficace nelle pratiche didattiche per migliorare l'apprendimento degli studenti e sostenere lo sviluppo professionale dei docenti. Vengono esplorate diverse applicazioni delle tecnologie digitali, inclusi software educativi, piattaforme di apprendimento online, strumenti di collaborazione e dispositivi mobili. Il libro evidenzia le opportunità offerte dalle tecnologie digitali per l'innovazione pedagogica, la personalizzazione dell'apprendimento e la creazione di ambienti educativi inclusivi. Allo stesso tempo, affronta le sfide associate all'uso delle tecnologie digitali, come la necessità di formazione continua dei docenti, l'accesso equo alle risorse tecnologiche e la gestione della sicurezza e della privacy dei dati.

CAPITOLO 3 - Cosa c'è in valigia?

Valigia: la metafora in vari campi artistici

Si entra ora nella valigia e nei suoi significati: una valigia può contenere diversi sensi in sé, anche contemporaneamente. La metafora della valigia è un potente strumento concettuale utilizzato per rappresentare concetti complessi e/o profondi attraverso un simbolo tangibile e facilmente comprensibile. Essa si basa sull'idea di mettere dentro una valigia concetti che hanno significato o peso emotivo per un individuo o una comunità: migrazione e identità, emozioni ed esperienze personali, processi educativi, responsabilità e decisioni. Queste differenti sfaccettature di un oggetto all'apparenza molto semplice rappresenta il carico personale, culturale o esperienziale che ogni



Figure J Cosa c'è nella tua valigia?
(Naylor-Ballesteros, 2019)

individuo porta con sé nel percorso della propria vita.

La casa viene sempre portata con noi nei nostri viaggi, che siano pochi giorni o molti anni. Nell'albo illustrato *Cosa c'è nella tua valigia?* (Naylor-Ballesteros, 2019) uno strano animale risponde a questa domanda descrivendo la propria casa, ma gli altri animali si chiedono come possa una casa entrare in una valigia; la risposta è semplice: in primo luogo per la foto e i piccoli oggetti presenti nella valigia (Figure J), ma anche per i ricordi che il protagonista porta con sé e che lo accompagnano nel suo viaggio.

La valigia diviene pertanto una metafora che permette di rendere visibile una cosa con degli occhi differenti, e ci premette di portare con noi dei concetti complessi alleggerendoli nel senso calviniano (Calvino, 1988).

"Le metafore permettono alla mente di vedere ciò che gli occhi non possono. Sono come valigie per il pensiero, che ci permettono di portare con noi idee complesse in modo semplice e comprensibile."

James Geary

Letteratura critica *Il Mondo in una Parola: La Vita Segreta delle Metafore e Come Modella la Nostra Visione del Mondo* Pag. 83

(Geary, 2012)

Nel presente capitolo si darà una prospettiva sulla valigia, sulla sua raffigurazione e sul suo utilizzo in vari campi artistici rispondendo alle domande che seguono mantenendo il medesimo ordine e dedicando un paragrafo ad ognuna:

1. Come veniva e come viene rappresentata la valigia nelle pubblicità?
2. Come viene rappresentata e cosa rappresenta la valigia nell'arte?
3. Che film usano la valigia per rappresentare un viaggio?
4. Come si parla della valigia nelle canzoni?
5. Come viene utilizzata la valigia nelle rappresentazioni teatrali?
6. Come viene rappresentata e cosa rappresenta la valigia nella letteratura? Che testi usano la valigia per rappresentare un viaggio?

Ogni fonte verrà analizzata secondo i criteri descritti nel capitolo precedente (Allegato 1 - Criteri di valutazione per le fonti) che sono facilmente adattabili ad ognuna di esse nonostante le loro diversità e le loro analisi saranno reperibili all'Allegato 2 - Analisi delle fonti con metafora della valigia.

1. Pubblicità

Le prime fonti esaminate sono pubblicità di valigie, con l'intento di osservarne l'evoluzione nel tempo. L'analisi si focalizza sulla presenza di elementi eco-critici ed estetici, nonché sulla metafora della valigia. È fondamentale ricordare che, trattandosi di pubblicità, queste fonti sono principalmente concepite per mettere in risalto il prodotto da vendere. Nella carrellata delle esposizioni scelte si inizierà dalle locandine per poi giungere alle pubblicità videoregistrate; per mantenere una coerenza nell'ordine esse verranno presentate in ordine cronologico, partendo dalle meno recenti e arrivando all'attualità.

La prima pubblicità di cui si parlerà è quella del Baule Guardaroba Hartmann del 1931



Figure K Pubblicità del Baule Guardaroba Hartmann del 1931

(Bello D'Epoca, 1995-2024); essa riflette il suo tempo, puntando sull'emotività e una visione antropocentrica per stimolare l'acquisto (Figure K). Il testo evoca i commenti dei compagni di viaggio, enfatizzando il timore di essere derisi senza quel bagaglio e sottolineando l'importanza del giudizio basato sul bagaglio posseduto.

Utilizzando la stampa in bianco e nero, armonizza forme e testo con ampi margini, mostrando le valigie realisticamente grazie alla prospettiva. Gli elementi testuali

approfondiscono le caratteristiche del prodotto, completando la grafica senza simbolismi ed esponendo chiaramente tutti gli aspetti.

Nell'arco temporale di una decina di anni troviamo poi la pubblicità delle valigie Vipla del 1942 (Fondazione Fiere di Milano, 2016); questa riflette il clima postbellico italiano, enfatizzando la fattura italiana e l'innovazione del prodotto per stimolare l'orgoglio nazionale (Figure L). Focalizzata sull'acquisto piuttosto che sulla criticità del lettore, la pubblicità utilizza una figura femminile disegnata per evocare emotività e desiderio. Le valigie, fotografate in bianco e nero con un contrasto tra forme ondulate e squadrate, sono disposte in ordine di grandezza per mostrare la loro estetica precisa e suggerire eleganza. Infatti, immagini e testo lavorano sinergicamente per creare una narrazione efficace.



Figure L Pubblicità delle valigie Vipla del 1942

La pubblicità successiva è collocata vent'anni dopo, nel 1961, ed è la pubblicità della



Figure M Pubblicità della valigia Silhouette di Samsonite del 1961

valigia Silhouette di Samsonite (Saturday Evening Post, 2024), che riflette il fascino delle vacanze esotiche, utilizzando uno sfondo rosso e un paesaggio orientale per evocare passione e fantasia (Figure M). La valigia, mostrata con linee semplici e colori contrastanti con il fondale ed è rappresentata come pratica e pronta per il viaggio. La prospettiva fotografica realistica, applicata solo alle valigie, e il design bidimensionale dello sfondo creano l'impressione che le valigie stiano per uscire dal foglio, completando il messaggio descrittivo e suggerendo

vacanze "intelligenti".

Si passa alla fine del decennio con le pubblicità delle valigie Bric's (Bello D'Epoca, 1995-2024) e Samsonite (RelicPaper, 1995-2024) del 1969, che condividono un approccio antropocentrico, concentrandosi sull'estetica e la funzionalità delle valigie. Bric's (Figure N) utilizza un design in bianco e nero per enfatizzare la forza e l'importanza delle sue valigie, mentre Samsonite (Figure N) si distingue per l'uso di colori vivaci in un contesto aeroportuale, mettendo in risalto la moda e la varietà dei modelli. Entrambe le pubblicità utilizzano prospettive



Figure N A sinistra la pubblicità delle valigie Samsonite e a destra quella delle pubblicità delle valigie Bric's entrambe del 1969

realistiche e simbolismi per attrarre i consumatori e sottolineare il valore dei loro prodotti.

Pubblicità maggiormente moderne diminuiscono la presenza di simbolismi e mostrano



Figure P Pubblicità delle valigie Gucci del 2022

una visione più semplice e minimalista. Quelle prese in esame sono, le pubblicità di Gucci (Gucci, 2022) (2022), Piquadro (Piquadro, 2024), Roncato (Roncato, 2024) e Samsonite (MultiPress, 2024) (tutte del

2024); anche esse condividono un approccio antropocentrico, focalizzato sull'indurre l'acquisto delle valigie attraverso un design accattivante e visivamente piacevole. Gucci (Figure P)



Figure O Pubblicità delle valigie Roncato del 2024

utilizza valigie color sabbia integrate nell'ambiente, mentre



Figure Q In alto la pubblicità delle valigie di Piquadro del 2024 e in basso la pubblicità delle valigie Samsonite del 2024

Piquadro (Figure Q) impiega un monocolor rosa per creare dinamismo. Roncato (Figure O) usa colori

contrastanti e forme semplici per esprimere leggerezza e dinamicità, e Samsonite (Figure Q) adotta un design ispirato ai social media, evidenziando la forza e leggerezza della valigia.

Passando ora alle pubblicità videoregistrate; si trova per prima quella della valigia rigida Samsonite del 1992 (La Pubblicità, 2020), che riflette la visione sociale del periodo, mostrando un caos iniziale con persone di diverse etnie e del ceto medio, mentre la coppia protagonista, bianca e curata, rappresenta l'ordine; ciò favorisce l'identificazione con la coppia rispetto alla folla. La pubblicità non stimola la criticità ma promuove l'acquisto attraverso l'empatia, contrastando il caos con la calma portata dalla valigia, l'unico elemento colorato con linee morbide che simboleggia capienza e robustezza.

La pubblicità analizzata in seguito è della medesima marca, ma risalente a due anni dopo. La pubblicità della valigia morbida Samsonite del 1994 (RicordiTV, 2021), mantiene analogie con quella del 1992, ma si distingue per i vestiti dell'epoca e un contesto di lusso. Non stimola la criticità ma promuove l'acquisto attraverso una rappresentazione antropocentrica e altamente espressiva. La pubblicità mostra la resistenza della valigia, che non subisce danni nonostante schiacciamenti e morsi del cane, e ambienta il tutto in una scalinata di un albergo di lusso per creare un contesto

desiderabile. Il contrasto tra la valigia rigida e quella morbida, insieme ai colori e alle forme, evidenzia i vantaggi del nuovo modello, mentre il testo finale ribadisce la resistenza del prodotto.

Alla fine del decennio si colloca la pubblicità della valigia Sfera di Roncato del 1998 (SblindoStudios, 2021), che riflette il periodo storico attraverso linguaggio e vestiario, puntando sull'acquisto con un approccio antropocentrico ed emotivo. Presenta la valigia come alla moda, leggera e resistente, con colori brillanti e forme morbide che ne evidenziano le caratteristiche. L'ambiente aeroportuale è implicito, mentre la diversità è rappresentata dai diversi modi di chiamare le persone e dai contrastanti stili di abbigliamento. La composizione, che evoca il caos degli aeroporti tramite primi piani ravvicinati, e il testo finale ribadiscono la funzionalità e l'estetica del prodotto.

Successivamente troviamo la pubblicità di Carpisa del 2008 (direct2braintube, 2008), con il ballerino spagnolo Joaquin Cortez, che umanizza la valigia facendola diventare una ballerina, creando empatia attraverso una visione antropocentrica. L'ambiente neutro esalta la valigia con un contrasto tra le forme circolari circostanti e la sua forma squadrata, mentre il rosso della valigia su sfondo nero e i riflessi creati dalle luci la mettono in risalto. Il parlato in spagnolo alla fine sottolinea la robustezza e la leggerezza del prodotto, enfatizzando la sua capacità di resistere a salti e rotazioni senza danneggiarsi.

Torniamo infine alla Samsontie, da cui è iniziata questa carrellata di pubblicità videoregistrate, che nel 2011 pubblicizza la valigia Cubelite (Valigeria Cremonini, 2011) presenta in un ambiente artificiale e neutro, privo di caratteristiche distintive e rappresentato in toni di grigio, per favorire una visione antropocentrica. La valigia, centrale nel messaggio, è mostrata con toni grigi scuri e linee smussate, simili a una roccia, mentre il contrasto tra le forme spigolose dell'ambiente e quelle morbide della valigia è accentuato dalla prospettiva e dal montaggio che ne esaltano la resistenza. Come si è potuto vedere, nel corso del tempo, la valigia è stata simbolicamente rappresentata nelle pubblicità in modi che riflettono i cambiamenti nelle preferenze dei consumatori e nelle tecnologie di produzione. Nel 1931, la valigia era associata a eleganza, comodità e qualità. Nel 1942, l'accento era posto sulla novità, la comodità, la provenienza italiana e la resistenza. Nel 1953, la valigia rappresentava organizzazione ed eleganza. Con il passare del tempo, altri attributi sono stati enfatizzati: nel 1960, la varietà; nel 1961, la velocità; nel 1966, leggerezza e versatilità; nel 1969, forza, importanza e bellezza. Negli anni successivi, le pubblicità hanno

continuato a evolversi. Nel 1992, la valigia era simbolo di affidabilità, capienza, ordine e resistenza; nel 1994, la resistenza rimaneva un elemento centrale. Nel 1998, si aggiungevano leggerezza, praticità e bellezza. Nel 2008, resistenza, leggerezza ed estetica erano i tratti distintivi. Nel 2011, la resistenza era nuovamente enfatizzata. Le pubblicità più recenti, come quelle del 2022, mettono in risalto la versatilità, mentre quelle del 2024 continuano a sottolineare resistenza e leggerezza, spesso senza l'uso di simbolismi complessi.

In conclusione, è possibile affermare che l'analisi delle pubblicità di valigie, attraverso diverse epoche e formati, rivela un'evoluzione significativa sia nei temi trattati che nei metodi di presentazione. Le prime pubblicità si concentrano sull'emotività e il giudizio sociale, mentre quelle del periodo postbellico riflettono l'orgoglio nazionale e l'innovazione. Negli anni '60 emergono il fascino delle vacanze esotiche e la sofisticatezza del design; alla fine del decennio sottolineano l'estetica e la funzionalità attraverso prospettive realistiche e vivaci. Le pubblicità moderne abbracciano un design minimalista e centrato sul consumatore, mentre quelle videoregistrate, a partire dagli anni '90, aggiungono una dimensione narrativa più complessa e visivamente accattivante. L'umanizzazione delle valigie crea una forte connessione emotiva, enfatizzando la robustezza e la leggerezza del prodotto. Infine, le pubblicità moderne rappresentano un ritorno alla centralità del prodotto in un contesto neutro e artificiale, sottolineando la resistenza attraverso un design contrastante. Questa panoramica dimostra come le pubblicità di valigie abbiano saputo adattarsi ai cambiamenti socioculturali e tecnologici, utilizzando vari approcci per mantenere l'interesse dei consumatori e rispondere alle loro mutevoli esigenze e desideri.

2. Arte visiva

L'arte funge da riflesso dei sentimenti degli artisti e delle esperienze condivise dall'umanità, rivelando attraverso simbolismi e forme le emozioni e le preoccupazioni collettive. Anche in questo contesto, la valigia emerge come un potente simbolo di migrazione e cambiamento, rappresentando non solo il viaggio fisico ma anche le trasformazioni interne e le riflessioni sull'identità e l'appartenenza.

La valigia, come oggetto di trasporto e simbolo di movimento, ha un ruolo centrale nella narrazione artistica; essa rappresenta non solo il viaggio materiale, ma anche le esperienze di transizione e trasformazione personale. In particolare, la valigia si connette strettamente al tema della migrazione, offrendo un richiamo visivo al

movimento tra luoghi e stati d'animo, e riflettendo le sfide e le speranze legate al cambiamento. Nel corso della storia dell'arte, la valigia ha assunto ruoli significativi, contribuendo a importanti evoluzioni nella pratica artistica. Durante il periodo impressionista, ad esempio, le valigie hanno facilitato il passaggio alla pittura *en plein air*, permettendo agli artisti di lavorare all'aperto e di catturare l'evanescente qualità della luce e dell'atmosfera naturale. Questo uso innovativo dell'oggetto ha segnato una svolta nel modo in cui gli artisti rappresentano il mondo, influenzando profondamente le tecniche e gli stili successivi.

La carrellata di opere analizzate nei paragrafi successivi mostra come la valigia continui a essere un simbolo potente e rilevante, esplorando temi di mobilità e cambiamento attraverso diverse epoche e stili. Dalle creazioni degli anni '30 fino ai giorni nostri, ciascun artista utilizza la valigia per riflettere su temi di viaggio, identità e memoria. Attraverso questi approcci distintivi, la valigia diventa un veicolo per esprimere e riflettere sulla nostra esperienza umana, dimostrando la sua capacità di evocare significati profondi e personali.

La prima opera è *Boîte-en-valise* (Duchamp, 1935-1941) di Marcel Duchamp,



Figure R Duchamp, M. (1935-1941).
Boîte-en-valise. Musée National
d'Art Moderne, Parigi, Francia

realizzata tra il 1935 e il 1941 e conservata al *Musée National d'Art Moderne* di Parigi (Figure R), è un'opera d'arte concettuale che utilizza una valigia per contenere riproduzioni di sue opere precedenti. Questo assemblaggio sfida i concetti tradizionali di originalità e autenticità, stimolando una riflessione critica sulla riproducibilità e il valore dell'arte; la

disposizione e il contenuto della valigia offrono una prospettiva innovativa sull'accessibilità e la funzione dell'arte, invitando a considerare la sua natura in un formato riprodotto e assemblato.

Con un salto temporale di quasi trent'anni si arriva all'opera *La Valigia* (Chagall, 1960) di Marc Chagall, realizzata nel 1960 e conservata al Museum of Modern Art di New York (Figure S); essa è una stampa di acquaforte e acquatinta che esplora temi onirici e simbolici attraverso forme surreali e colori contrastanti. Con la sua composizione visivamente armoniosa e l'uso simbolico della prospettiva, l'opera invita lo spettatore a riflettere profondamente su emozioni



Figure S Chagall, M.
(1960). *La Valigia*.
Museo di Arte Moderna
(MoMA), New York,
USA

personali e identità, stimolando l'immaginazione e offrendo una visione unica del mondo artistico e personale di Chagall.

Il medesimo distacco di tempo porta a *Un ville* (Folon, 1986-1987) di Jean-Michel



Figure T Folon, J.-M. (1986-1987).
Un ville. Lontains. Varie collezioni

Folon, realizzato tra il 1986 e il 1987, parte di una serie di acquetinte e acqueforti intitolata *Lontains* (Figure T). Nello specifico l'acquatinta scelta esplora temi della solitudine e della speranza attraverso l'uso di luci e ombre e colori tenui. Le immagini stilizzate e simboliche, includono rappresentazioni di animali e figure umane e,

stimolano la riflessione personale; inoltre, coinvolgono emotivamente lo spettatore. L'opera si caratterizza per la sua narrazione evocativa e il suo linguaggio visivo stilizzato e simbolico, che invita a esplorare significati profondi attraverso una prospettiva onirica.

Si giunge ora al XXI sec. con l'opera *The Zionist* (Yairi, 2006) di Yuval Yairi, pubblicata nel 2006, come parte della serie *Palaces of Memory* ed esposta in varie gallerie d'arte

(Figure U). Essa utilizza colori dall'apparenza sbiadita e forme strutturate per creare un'atmosfera onirica e riflessiva, esplorando temi di memoria e identità attraverso simboli come la valigia. Inoltre, la fusione di elementi naturali e artificiali suggerisce un legame tra natura e cultura, invitando a una riflessione profonda e personale sul passato e la storia.



Figure U Yairi, Y. (2006). *The Zionist. Palaces of Memory. Varie collezioni*

A soli tre anni di distacco si ritrova l'opera *Traveling City* (Xiuzhen, 2009), parte della



Figure V Xiuzhen, Y. (2009).
Traveling City. Portable Cities. Varie collezioni

serie *Portable Cities* di Yin Xiuzhen, realizzata nel 2009 (Figure V); installazione artistica che utilizza materiali riciclati e indumenti personali per esplorare temi di urbanizzazione e globalizzazione. Attraverso un colore monotonale e forme orientali classiche, l'opera stimola riflessioni su viaggio, memoria e identità culturale, evocando emozioni di nostalgia. La combinazione di

oggetti personali e architettura crea un'interazione significativa tra il mondo umano e quello costruito, invitando il pubblico a riflettere su come percepiamo e viviamo nelle città moderne.

La sesta opera analizzata è la scultura *Le Voyageur* (Catalano, 2013) di Bruno Catalano, realizzata nel 2013, che presenta una figura umana in bronzo parzialmente mancante, associata a una valigia (Figure W). Esposta in gallerie pubbliche come la *Galerie Templon* di Parigi, viene più spesso posta in zone aperte in cui possa interagire con i paesaggi. L'opera esplora i temi del viaggio incompleto e dell'identità frammentata: Catalano utilizza la scultura per evocare riflessioni sull'incompletezza e sull'esplorazione personale, stimolando una connessione emotiva attraverso il simbolismo della figura parziale e della valigia.



Figure W Catalano, B. (2013). *Le Voyageur*. I Viaggiatori. Varie collezioni

Tre anni dopo, nel 2016 Chiharu Shiota ha presentato l'installazione artistica di *Dialogues in Walsall* (Shiota, 2016) presso The New Art Gallery di Walsall nel Regno Unito (Figure X). Questa opera utilizza valigie e una rete di fili rossi per creare un ambiente immersivo e altamente simbolico. Le valigie, collegate dai fili rossi, evocano



Figure X Shiota, C. (2016). *Dialogues in Walsall*. Varie Valigie di Pietra e Valigie Volanti. The New Art Gallery Walsall, Walsall, Regno Unito

temi di viaggio, memoria e connessione umana, guidando l'osservatore attraverso l'installazione e stimolando riflessioni profonde sull'identità e la comunicazione. Sebbene non includa edifici o paesaggi, l'installazione crea un'atmosfera emozionante e riflessiva, enfatizzando la memoria attraverso oggetti simbolici e invitando i visitatori a esplorare significati personali e culturali. La complessità e l'estetica

dell'opera arricchiscono l'esperienza visiva, rendendo l'opera un'esplorazione unica delle esperienze umane. Proprio da questa opera trae ispirazione il titolo stesso della tesi, che vede della creazione di reti di valigie grazie al dialogo tra nazioni differenti.

Del medesimo anno, 2016, è *Valigia Dentro Las Meninas* (Toral, 2016) di Cristóbal Toral, conservato alla Galleria d'Arte Contemporanea di Madrid (Figure Y). Una pittura su tela che reinterpreta il celebre dipinto di Diego Velázquez *Las Meninas* sostituendo i suoi personaggi umani con valigie dipinte. Questa opera, realizzata in un contesto contemporaneo, esplora i temi dell'assenza e dell'identità attraverso la sostituzione dei soggetti



Figure Y Toral, C. (2016). *Valigia Dentro Las Meninas*. Varie Valigie Dipinte. Galleria d'Arte Contemporanea, Madrid, Spagna

umani con oggetti simbolici, mantenendo la prospettiva e l'atmosfera originali del dipinto.



Figure Z Jossé, A.
(2019). *L'Uomo con la
Valigia. Varie
Rappresentazioni di
Uomini con Valigie.*
Galleria d'Arte
Contemporanea,
Parigi, Francia

Infine, la nona ed ultima opera analizzata è del 2019, dell'artista Antoine Jossé, *L'Uomo con la Valigia* (Jossé, 2019), una scultura in bronzo esposta alla Galleria d'Arte Contemporanea di Parigi parte della serie dal titolo *Varie Rappresentazioni di Uomini con Valigie* (Figure Z). L'opera presenta una figura umana stilizzata che regge una valigia, esplorando temi di mobilità e cambiamento. La scultura, esteticamente piacevole e simbolicamente ricca, invita a riflettere sul significato del viaggio e dell'esperienza personale attraverso la postura e il dettaglio della valigia.

In conclusione, il simbolo della valigia ha dimostrato di essere un elemento di straordinario significato all'interno del panorama artistico, fungendo da specchio delle dinamiche di viaggio, identità e trasformazione. Attraverso le diverse epoche e stili, dall'arte concettuale di Duchamp alla riflessione onirica di Chagall, fino alle esplorazioni contemporanee di Shiota e Toral, la valigia emerge come un potente catalizzatore di significati complessi e sfaccettati. Essa rappresenta non solo il movimento fisico ma anche le esperienze di transizione personale e collettiva, rivelando le tensioni e le speranze legate ai cambiamenti della vita.

Infatti, le opere analizzate mettono in luce come la valigia, pur nella sua apparente semplicità, possa servire da veicolo per esprimere e riflettere su temi universali come la memoria, l'identità e la connessione umana. Che si tratti della riflessione critica sull'autenticità artistica di Duchamp, della narrazione simbolica di Chagall, o della riflessione sulla solitudine e la speranza in Folon, ogni artista utilizza questo simbolo per indagare le profondità della condizione umana. L'evoluzione di questo tema nelle opere più recenti, come quelle di Shiota e Jossé, continua a dimostrare come l'arte possa affrontare e reinterpretare le complessità del viaggio e della memoria attraverso linguaggi visivi innovativi. La valigia, dunque, non è semplicemente un oggetto di trasporto, ma un simbolo ricco di significato che attraversa i confini del tempo e dello spazio, invitando gli spettatori a esplorare e riflettere sulle loro proprie esperienze di mobilità e cambiamento. Attraverso questa prospettiva, l'arte continua a offrire uno specchio della nostra esperienza umana, arricchendo la nostra comprensione della trasformazione personale e collettiva.

3. Cinema

Nel contesto cinematografico, diversi film hanno esplorato temi universali come la migrazione e il viaggio, utilizzando narrazioni visive e simboliche che ci invitano a riflettere sulla condizione umana. Attraverso diverse epoche e stili, i film condividono un focus comune su esperienze di spostamento e di ricerca di un futuro migliore, mettendo in luce le sfide e le speranze dei protagonisti.

Nel racconto dei film analizzati, il viaggio e la migrazione sono rappresentati con grande attenzione ai dettagli estetici e simbolici. Le valigie e gli oggetti personali diventano potentissimi simboli del cambiamento e delle risorse limitate degli individui in movimento. Questi elementi, sebbene variabili nella loro rappresentazione, servono a illustrare le difficoltà e le aspirazioni dei migranti. Attraverso l'uso del colore, della composizione e della prospettiva, i film riescono a trasmettere una connessione emotiva profonda con i personaggi e le loro esperienze, offrendo una narrazione che stimola la riflessione e l'immaginazione.

Inoltre, la rappresentazione visiva dei paesaggi e degli ambienti, che varia da interni opprimenti a panorami vasti e desolati, contribuisce a creare un contesto significativo per la storia di ciascun protagonista. L'analisi di questi elementi offre uno spaccato complesso delle esperienze di viaggio e migratorie, permettendo agli spettatori di confrontarsi con le difficoltà e le speranze condivise dai personaggi. Attraverso una narrazione ricca di simbolismo e una cura meticolosa dei dettagli visivi, questi film non solo documentano le sfide del viaggio, ma anche la resilienza e la determinazione degli individui in cerca di un futuro migliore.

Il primo, film *Un tram che si chiama Desiderio* (Kazan, 1951), diretto da Elia Kazan e pubblicato nel 1951, rimane un classico per la sua qualità artistica e la sua esplorazione profonda di temi come la fragilità umana e le dinamiche di potere. Utilizzando il bianco e nero e un'attenzione meticolosa alla composizione visiva e al simbolismo, il film crea un'atmosfera opprimente e intensifica le emozioni dei personaggi. Inoltre, i dettagli estetici e simbolici, come il tram chiamato "Desiderio", arricchiscono la narrazione e stimolano una riflessione critica sugli aspetti umani e psicologici del racconto.

In seguito, si trova il film *14 kilómetros* (Olivares, 2007), diretto da Gerardo Olivares e pubblicato nel 2007, che mantiene la sua rilevanza grazie alla sua esplorazione delle tematiche migratorie, anche se non è una pubblicazione recentissima; proprio perché il film stimola una riflessione profonda e critica sulle difficoltà e le ingiustizie affrontate

dai migranti. Attraverso un uso attento del colore, della composizione e del simbolismo, il film arricchisce la narrazione, con paesaggi che enfatizzano sia la durezza del deserto che la speranza di un futuro migliore. Gli ambienti, per lo più realistici, e i personaggi umani sono rappresentati con empatia, creando una connessione emotiva con il pubblico; mentre gli oggetti nel film hanno significati simbolici, riflettendo le risorse limitate dei migranti. Grazie a tutto ciò la narrazione visiva e il simbolismo, facilmente interpretabili, supportano la storia e offrono una prospettiva toccante sul viaggio dei protagonisti.

Il terzo si allontana dalla linea narrativa dei precedenti; il film documentario *Il sale della terra* (Salgado & Wenders, 2014), diretto da Wim Wenders e Sebastião Salgado del 2014, esplora la condizione umana e l'ambiente attraverso una narrazione visivamente potente e simbolica. Sebbene non recente, rimane rilevante per la sua analisi della bellezza e della devastazione causate dall'azione umana. Anch'esso utilizza il bianco e nero, non per una questione di strumentazione, ma bensì, per accentuare l'impatto emotivo, mostrando paesaggi, animali, piante e oggetti con grande attenzione estetica e simbolica. Tra quelli analizzati esso è l'unico a stimolare la riflessione e immaginazione, mantenendo un equilibrio tra la rappresentazione dell'umanità e della natura e coinvolgendo profondamente gli spettatori attraverso una rappresentazione empatica e dettagliata delle emozioni.

Sullo stesso tracciato dell'opera precedente troviamo il documentario *Alla ricerca di una vita migliore* (D'Angelo, 2020-2023) di D'Angelo B. del 2020-2023, che esplora in modo approfondito le tematiche attuali della migrazione e del cambiamento climatico. Utilizzando un uso efficace di colore, figure e prospettive, il film arricchisce la narrazione e stimola la riflessione critica, mostrando come il cambiamento climatico contribuisca alla migrazione e presentando una vasta gamma di paesaggi e culture. Sebbene l'enfasi sia sulla veridicità piuttosto che sull'estetica, il documentario riesce a evocare emozioni profonde e a mantenere un equilibrio tra la rappresentazione dell'uomo e della natura, attraverso simbolismi e immagini che coinvolgono emotivamente gli spettatori.

Infine, *Io Capitano* (Garrone, 2023), diretto da Matteo Garrone e pubblicato nel 2023, affronta le tematiche attuali dell'immigrazione e della ricerca di un futuro migliore. Il film utilizza un'accurata narrazione visiva con un uso ponderato di colore, forma e prospettiva per rappresentare le difficoltà e le speranze dei migranti. I personaggi sono mostrati con grande dettaglio emotivo, creando un forte legame empatico con il

pubblico. Gli oggetti e i paesaggi nel film, pur essendo esteticamente curati, riflettono simbolicamente le esperienze umane e le sfide del viaggio. Il film stimola riflessione e immaginazione, offrendo una prospettiva intensa e realistica sulle esperienze dei protagonisti.

Si può concludere che questi cinque film, pur differenti per epoca e stile, sono uniti da un filo conduttore che esplora temi universali come la migrazione e il viaggio, e le complessità della condizione umana. Attraverso narrazioni visive attentamente curate, ricche di simbolismo e dettagli estetici, essi riescono a rappresentare le difficoltà e le speranze dei protagonisti, stimolando una riflessione critica e un'immaginazione profonda negli spettatori. Le valigie e gli oggetti personali, potenti simboli del cambiamento, insieme ai paesaggi che variano da opprimenti a vasti e desolati, arricchiscono le narrazioni, offrendo uno spaccato complesso delle esperienze di viaggio e migratorie. Questi film, con la loro capacità di coinvolgere emotivamente il pubblico, documentano non solo le sfide del viaggio, ma anche la resilienza e la determinazione degli individui in cerca di un futuro migliore, consolidando il loro messaggio universale e senza tempo.

4. Musica

La musica, con la sua capacità di toccare le corde più intime dell'animo umano, è da sempre uno strumento potente per esplorare e comunicare esperienze personali e universali. Tra i vari temi trattati nelle canzoni, il viaggio è uno dei più ricorrenti e significativi. Esso non è solo un movimento fisico da un luogo all'altro, ma spesso rappresenta un percorso interiore di crescita, scoperta e trasformazione. In questo contesto, la valigia emerge come un simbolo ricco di significato; come compagna inseparabile di ogni viaggiatore, racchiude non solo oggetti materiali, ma anche emozioni, ricordi e storie. Essa diventa una metafora del bagaglio emotivo che ogni individuo porta con sé nel corso della vita, rappresentando il peso delle esperienze accumulate, delle scelte fatte e dei sentimenti vissuti. Attraverso la valigia, gli artisti riescono a creare un collegamento immediato e profondo con l'ascoltatore, invitandolo a riflettere sul proprio viaggio personale.

Le canzoni prese in considerazione pur appartenendo a epoche e generi musicali diversi, condividono questa tematica centrale. Ciascuna di queste opere musicali utilizza un linguaggio evocativo e una struttura musicale tradizionale per esplorare temi universali come la scoperta di sé, il cambiamento e le esperienze di vita

accumulate. Il simbolismo della valigia in queste canzoni è una metafora potente e versatile, capace di rappresentare il carico delle esperienze, delle scelte e delle emozioni che ogni individuo porta con sé nel corso della vita. Nei testi delle canzoni, la valigia diventa un contenitore di ricordi e di vissuti, un compagno di viaggio. Questa immagine universale risuona profondamente con l'ascoltatore, che può identificarsi con le storie narrate e riflettere sulle proprie esperienze personali.

La fusione tra melodie energiche e testi riflessivi è un elemento comune che rende queste canzoni particolarmente potenti e coinvolgenti; la capacità di stimolare l'immaginazione e l'empatia attraverso immagini poetiche e metafore aggiunge una dimensione emotiva che va oltre la semplice fruizione musicale. Le canzoni non solo raccontano una storia, ma invitano l'ascoltatore a un viaggio introspettivo, a confrontarsi con i propri sentimenti e a riconoscere il proprio percorso di vita.

Si inizia dalla canzone *La mia valigia* (Litfiba, 2010) dei Litfiba, parte dell'album *Infinito* del 1999, è una pietra miliare del rock italiano degli anni '90. Essa esplora temi universali come il viaggio, la scoperta di sé e il cambiamento, utilizzando un linguaggio evocativo e una struttura musicale tradizionale. Il simbolismo della valigia rappresenta il peso delle esperienze e delle scelte di vita, creando una connessione emotiva profonda con l'ascoltatore. La fusione tra melodia energica e testi riflessivi rende la canzone un'opera potente e coinvolgente, capace di stimolare l'immaginazione e l'empatia.

La seconda opera analizzata è *Il peso della valigia* (Ligabue, 2005) di Ligabue, parte dell'album *Arrivederci, Mostro!* del 2010; anche essa esplora temi come il viaggio, la crescita personale e le esperienze di vita. La canzone utilizza un linguaggio evocativo e una struttura musicale tradizionale per stimolare la riflessione e creare una connessione emotiva con l'ascoltatore. Il simbolismo della valigia rappresenta il carico emotivo e le esperienze accumulate, aggiungendo profondità al racconto. L'opera è fortemente antropocentrica, focalizzandosi sulle emozioni umane e stimolando l'immaginazione attraverso immagini poetiche e metafore.

Infine, la terza canzone è *Suitcase* (Sia, 2016) di Sia, che fa parte dell'album *1000 Forms of Fear* del 2014; come le precedenti essa esplora temi come il cambiamento, il viaggio emotivo e la ricerca di sé stessi. Utilizza un linguaggio evocativo e una struttura musicale tradizionale per creare un'esperienza coinvolgente. Il simbolismo della valigia rappresenta il carico emotivo e le esperienze accumulate, aggiungendo

profondità al racconto. La melodia potente e i testi sinceri riflettono l'emotività umana, stimolando la riflessione e creando una forte connessione con l'ascoltatore.

In conclusione, la valigia emerge come un simbolo universale e potente nelle opere musicali di artisti come i Litfiba, Ligabue e Sia. Questi brani, pur appartenendo a contesti musicali e culturali diversi, riescono a intrecciare temi di viaggio, scoperta e crescita personale attraverso un linguaggio evocativo e melodie coinvolgenti. La valigia, rappresentando il carico delle esperienze e delle emozioni umane, diventa il filo conduttore che unisce questi racconti musicali, permettendo agli ascoltatori di riflettere sul proprio percorso di vita e di riconoscersi nelle storie narrate. La fusione di testi poetici e melodie potenti non solo crea un'esperienza emotiva profonda, ma invita anche a un viaggio introspettivo, rendendo queste canzoni non solo opere d'arte, ma anche strumenti di introspezione e crescita personale. In sintesi, si può affermare che queste tre canzoni dimostrano come la valigia, sebbene sia apparentemente un oggetto semplice, possa essere trasformata in un simbolo ricco di significato, capace di evocare un ampio spettro di emozioni e di esperienze umane. L'analisi di queste opere rivela una profonda connessione emotiva con l'ascoltatore, stimolata da melodie coinvolgenti e testi ricchi di simbolismo, che riflettono l'umanità e la complessità delle esperienze personali.

5. Teatro

L'uso della valigia come oggetto scenico nel teatro ha assunto un ruolo simbolico di grande rilievo, rappresentando molto più di un semplice contenitore fisico. Questo oggetto ha infatti acquisito una funzione narrativa e metaforica, divenendo un potente strumento per esplorare temi come l'identità, la memoria, il movimento e la condizione umana. Le tre opere analizzate pur appartenendo a tradizioni teatrali diametralmente distanti, come la commedia di costume, il teatro dell'assurdo e il teatro sociale, condividono un legame profondo nell'instaurazione di una connessione emotiva con il pubblico e nell'utilizzo di simboli per esplorare temi complessi; ad esempio, in entrambe le opere, la valigia compare come un oggetto di scena carico di significato, rivelandosi una potente metafora che va oltre la sua funzione pratica. Attraverso la sua presenza scenica, la valigia diventa uno strumento narrativo che riflette l'identità e le condizioni esistenziali dei personaggi, contribuendo a una riflessione critica e filosofica che continua a risuonare con il pubblico, indipendentemente dal contesto storico e stilistico.

La prima opera è *L'importanza di chiamarsi Ernesto* (Wilde, 1895) di Oscar Wilde, pubblicata nel 1895, è una commedia che unisce satira sociale e umorismo raffinato. Il titolo originale (*The Importance of Being Earnest*) gioca su un doppio significato tra il nome "Ernest" e l'aggettivo "earnest", che significa "onesto", evidenziando l'ipocrisia della società vittoriana. Grazie a ciò l'opera esplora temi come l'identità e le convenzioni sociali attraverso personaggi caricaturali e situazioni comiche, utilizzando simboli e dialoghi brillanti per coinvolgere il pubblico e stimolare la riflessione critica.

La seconda opera teatrale, che fa riferimento al teatro dell'assurdo, *Aspettando Godot* (Beckett, 1952) di Samuel Beckett, pubblicata nel 1952, è un'opera di grande rilevanza contemporanea nonostante la sua età. Attraverso una rappresentazione minimalista e simbolica, il testo esplora temi universali come l'attesa, l'esistenza e il significato della vita. L'atmosfera desolata, l'uso di simboli come l'albero e gli oggetti personali dei personaggi, e il dialogo surreale stimolano una riflessione filosofica profonda e continuano a suscitare dibattiti e analisi critiche. La composizione semplice e l'immobilità dei personaggi accentuano il senso di vuoto e attesa, creando una connessione emotiva duratura con il pubblico.

Infine, arriviamo all'attualità con *La valigia di Kumba* (Diagne, 2012) di Atou Diagne, messa in scena nel 2012; essa esplora le tematiche della migrazione e delle sfide ambientali con un'interpretazione attuale e coinvolgente. L'opera impiega una scenografia minimalista e un uso sapiente del colore e delle forme per enfatizzare i temi e le emozioni, mentre il simbolismo e la prospettiva aggiungono profondità alla narrazione. Attraverso una rappresentazione armoniosa di paesaggi e oggetti, che con una connessione emotiva profonda, permette di stimolare una riflessione critica e arricchire l'esperienza del pubblico.

In conclusione, l'uso della valigia nel teatro e nel cinema non si limita alla sua funzione pratica, ma assume un ruolo fondamentale nell'espressione di concetti profondi e complessi. Attraverso questo oggetto scenico, gli autori riescono a veicolare messaggi potenti, esplorando l'identità dei personaggi, le loro emozioni e le dinamiche sociali in cui sono immersi. La valigia, dunque, diventa un simbolo universale del viaggio interiore e della condizione umana. Infatti, si può riassumere dicendo che in *L'importanza di chiamarsi Ernesto* di Oscar Wilde, una valigetta diventa centrale nella trama, rivelando l'identità nobile del protagonista Jack Worthing e determinando il suo destino. Questo oggetto, oltre a risolvere l'intreccio, assume un significato simbolico legato allo status sociale e all'accettazione del personaggio nella società vittoriana.

Mentre in *Aspettando Godot* la valigia di Lucky assume un valore emblematico dell'assurdità e del vuoto dell'esistenza – inizialmente percepita come un contenitore di oggetti utili, si scopre a metà del dramma che la valigia contiene solo sabbia. Questo oggetto di scena diventa quindi un simbolo della futilità delle loro azioni e della loro condizione di perpetua attesa. Infine, la valigia appartente al personaggio di Kumba, una giovane migrante. È elemento centrale della trama dell'opera *La valigia di Kumba*, ma anche rappresentazione del carico di speranze, sogni e ricordi che Kumba porta con sé nel suo viaggio verso una nuova vita. Attraverso questo oggetto, si esplorano le sue esperienze personali e le sfide che affronta nel contesto della migrazione e del cambiamento ambientale.

6. Letteratura

La letteratura, in tutte le sue forme e manifestazioni, ha da sempre riflettuto e indagato le esperienze umane fondamentali. Tra questi temi universali, il viaggio e la migrazione occupano un posto centrale, rappresentando non solo il movimento fisico da un luogo all'altro, ma anche i profondi cambiamenti interiori e culturali che tali esperienze comportano. Le narrazioni che trattano questi argomenti spesso utilizzano simboli come la valigia per esplorare l'identità, la scoperta e il senso di appartenenza, rendendo il viaggio una metafora potente di crescita personale e collettiva.

Le opere letterarie che verranno esaminate pur appartenendo a contesti storici e culturali differenti, offrono uno sguardo variegato sulle sfide e le opportunità del viaggio. Esse invitano i lettori a riflettere non solo sul significato del movimento e dell'emigrazione, ma anche su come questi fenomeni influenzano la comprensione del sé e del mondo circostante. Attraverso l'uso di simboli evocativi, dettagli artistici e narrazioni coinvolgenti, la letteratura riesce a trasmettere la complessità e la bellezza delle esperienze di viaggio e migrazione, rendendole rilevanti e significative in ogni epoca. Questi testi, pur appartenendo a contesti storici e culturali distinti, condividono un comune interesse per l'esplorazione di concetti fondamentali come l'identità, il cambiamento e l'adattamento. Ogni opera offre una prospettiva unica sul viaggio, sia fisico che metaforico, utilizzando la valigia come simbolo centrale per rappresentare le sfide e le trasformazioni che caratterizzano il percorso dell'individuo. Le opere, con le loro caratteristiche distintive e i loro simbolismi, offrono un ricco panorama di come il viaggio e la valigia possano rappresentare aspetti complessi della condizione umana.

Le opere analizzate possono essere convenzionalmente suddivise in due categorie principali: quelle destinate a un pubblico adulto e quelle orientate verso bambini e ragazzi. In particolare, tre opere rientrano nella categoria per adulti, mentre le altre sette sono orientate a un pubblico più giovane. Tuttavia, la ricercatrice ha deciso di evitare questa classificazione, ritenuta eccessivamente restrittiva e limitativa. Anziché operare una divisione basata su categorie di età, la ricercatrice ha scelto di esaminare le opere seguendo un ordine cronologico. Questa scelta metodologica si allinea con l'approccio già adottato per le risorse precedentemente analizzate, permettendo una valutazione delle opere in base alla loro evoluzione temporale e ai temi trattati, piuttosto che secondo criteri di destinazione d'uso.

La prima è una delle opere letterarie classiche per eccellenza il poema epico l'*Odissea*

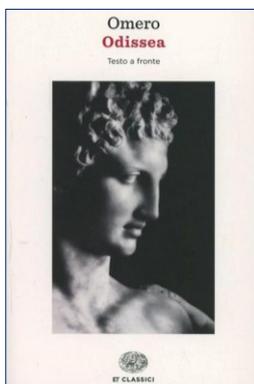


Figure AA Copertina del libro *Odissea* di Omero, edizione del 2014 di Giulio Einaudi Editore

(Omero, 2014) di Omero (copertina in Figure AA), risalente all'VIII secolo a.C., è un'opera che continua a essere studiata per i suoi temi universali come il viaggio, la lotta, e il destino. Caratterizzata da descrizioni evocative e una narrazione ricca, l'opera utilizza simboli attraverso paesaggi, animali, piante e oggetti per aggiungere profondità e significato alla narrazione del viaggio di Ulisse. La rappresentazione dettagliata di esseri umani e la loro interazione con la natura stimolano la riflessione emotiva e intellettuale.

Passiamo poi ad un'altra opera classica, ma del periodo medioevale con il poema allegorico-didascalico la *Divina Commedia* (Alighieri, 2014) di Dante Alighieri (copertina in Figure BB), scritta all'inizio del XIV secolo; essa affronta temi universali come la morale, la spiritualità e la natura umana attraverso la narrazione di un viaggio ricca di descrizioni evocative e simbolismi profondi. L'opera, che esplora Inferno, Purgatorio e Paradiso, è caratterizzata da una rappresentazione esteticamente piacevole di paesaggi, edifici, animali, piante e oggetti, tutti carichi di significato simbolico grazie a ciò stimola la riflessione e l'immaginazione dei lettori, creando una forte connessione emotiva e intellettuale con il lettore.



Figure BB Copertina del libro *Divina Commedia* di Dante Alighieri, edizione del 2014 di Newton Compton Editori

La prima poesia è *La valigia dell'emigrante* (Rodari, 1992) di Gianni Rodari, pubblicata



Figure CC Copertina del libro *Filastrocche in cielo e in terra* di Gianni Rodari, edizione di Emme Edizioni del 1992, illustrata da Bruno Munari

nel 1973 all'interno della raccolta "Filastrocche in cielo e in terra" (copertina in Figure CC), mantiene una rilevanza duratura grazie alla sua esplorazione dei temi dell'emigrazione e dell'identità. Utilizzando la metafora della valigia, Rodari simbolizza le esperienze migratorie, evocando precarietà e nostalgia attraverso versi brevi e semplici. Ogni elemento descritto nella filastrocca rappresenta qualcosa di caro e indispensabile, stimolando l'immaginazione del lettore. Il simbolismo è chiaro e facilmente interpretabile, rendendo la valigia un potente emblema della condizione dell'emigrante e delle emozioni legate all'emigrazione.

Il testo successivo pubblicato nel 1999 è il romanzo *La Valigia* (Dovlatov, 1999) di Sergej Dovlatov (copertina in Figure DD), che esplora temi universali come l'identità culturale e l'emigrazione attraverso una narrazione che stimola riflessione e connessione emotiva. L'opera si distingue per l'uso evocativo di oggetti, in particolare la valigia, che rappresentano simbolicamente i cambiamenti personali e culturali. Il suo focus principale è sulla rappresentazione emotiva e simbolica degli esseri umani che offre un'analisi profonda delle esperienze di migrazione e appartenenza.

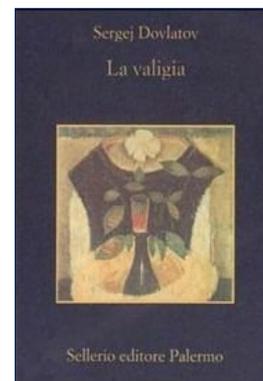


Figure DD Copertina del libro *La valigia* di Sergej Dovlatov, edizione del 1999 di Sellerio, citata nel testo

Il quinto libro è stato pubblicato nel 2010 e si intitola *Nel Mare Ci Sono i Coccodrilli*



Figure EE Copertina del libro *Nel mare ci sono i coccodrilli* di Fabio Geda, edizione del 2022 di Baldini+Castoldi,

(Geda, 2010) (copertina in Figure EE), l'autore Fabio Geda esplora le tematiche della migrazione e dell'adattamento culturale attraverso una narrazione emotivamente coinvolgente e descrizioni vivide. Inoltre, il libro utilizza simboli e oggetti per riflettere sulle sfide e sulle speranze del viaggio del protagonista, mentre le variazioni cromatiche delle edizioni arricchiscono il significato della storia in modi differenti. Con una profonda caratterizzazione dei personaggi e una narrazione creativa, l'opera stimola una riflessione critica ed empatica sui temi della migrazione e delle politiche di accoglienza.

Il primo tra gli albi illustrati è un libro strettamente connesso al paragrafo sull'arte, *Come Sono Diventato Marc Chagall* (Landmann, 2015) di Bimba Landmann pubblicato nel 2015 (copertina in Figure FF). Esso esplora la vita e l'arte di Marc Chagall stimolando la riflessione sull'arte e la creatività. Il libro utilizza colori e forme ispirati allo stile di Chagall, con paesaggi, edifici, animali e oggetti che arricchiscono la narrazione con simboli profondi ripresi dalle opere dell'artista stesso. La narrazione è visivamente coinvolgente e invita i lettori a una connessione emotiva e intellettuale, ed è accompagnata da elementi paratestuali che accentuano ulteriormente il significato della storia.

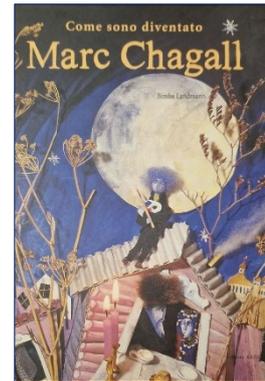


Figure FF Copertina del libro *Come sono diventato Marc Chagall* di Bimba Landmann, edizione del 2015 di Arka, citata nel testo

L'albo illustrato *L'approdo* (Tan, 2016) di Shaun Tan pubblicato nel 2016 (copertina in

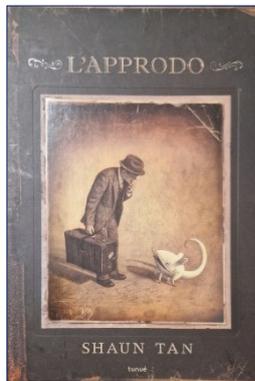


Figure GG Copertina del libro *L'approdo* di Shaun Tan, edizione del 2016 di Tunué, citata nel testo

Figure GG), è un *silnet book* che esplora l'immigrazione e l'integrazione attraverso illustrazioni in bianco e nero con toni seppia, creando un'atmosfera evocativa e senza tempo. Il libro utilizza paesaggi, edifici, animali e piante come simboli per riflettere la multiculturalità e le sfide dei migranti, mentre i personaggi umani e gli oggetti aggiungono profondità emotiva e significato. La narrazione coinvolge i lettori con una prospettiva antropocentrica e stimola la fantasia attraverso dettagli artistici e simbolici, con elementi paratestuali che amplificano il significato della storia.

Si è giunti all'ottavo libro che è un albo illustrato di Francesca Dafne Vignaga pubblicato nel 2018 (copertina in Figure HH) intitolato *Igor* (dal nome del piccolo mostro protagonista) (Vignaga, 2018); esso esplora temi universali come il cambiamento e la diversità attraverso una narrazione emotiva e visivamente coinvolgente. Le illustrazioni con colori pastello vivaci e forme stilizzate, arricchite da elementi simbolici, creano una connessione emotiva con i lettori e stimolano la fantasia. Gli animali, rappresentati dettagliatamente, fungono da simboli profondi, come anche gli oggetti, ad esempio il sacchetto del protagonista, sono utilizzati per trasmettere significati più complessi. L'opera mantiene un equilibrio tra la rappresentazione della natura e quella dell'uomo,

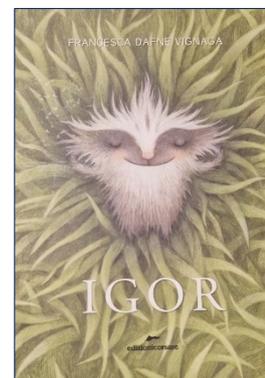


Figure HH Parte della copertina del libro *Igor* di Francesca Dafne Vignaga, edizione del 2018 di Edizioni Corsare, citata nel testo



Figure II Parte della copertina del libro *Cosa c'è nella tua valigia?* di Chris Naylor-Ballesteros, edizione del 2019 di Terre di Mezzo, citata nel testo

evitando un punto di vista eccessivamente antropocentrico nonostante l'antropomorfizzazione di mostri e animali.

La penultima opera letteraria analizzata è stata pubblicata nel 2019 è l'albo illustrato *Cosa c'è nella tua valigia?* (Naylor-Ballesteros, 2019) di Chris Naylor-Ballesteros (copertina in Figure II); essa esplora temi di appartenenza ed empatia attraverso illustrazioni stilizzate e colorate. Il libro utilizza animali antropomorfizzati e simboli come la valigia e la tazza per trasmettere messaggi di amicizia e inclusione. La narrazione coinvolge emotivamente i lettori, stimola l'immaginazione e favorisce la riflessione sulla comprensione reciproca e l'importanza di essere accoglienti.

Infine, la decima ed ultima opera analizzata è il libro illustrato *Storia di una valigia* (Parera, 2021) di Núria Parera, pubblicato nel 2021 (copertina in Figure JJ), che esplora tematiche di viaggio, identità e scoperta, usando la valigia come simbolo centrale. Con illustrazioni esteticamente piacevoli e simboliche, il libro stimola la riflessione su significati profondi attraverso dettagli artistici sottolineati dal colore rosso. La narrazione, pur mantenendo un punto di vista antropocentrico, coinvolge emotivamente i lettori e arricchisce la storia con elementi paratestuali che ampliano il significato del testo.



Figure JJ Copertina del libro *Storia di una valigia* di Núria Parera, edizione del 2021 di Beisler, citata nel testo

In conclusione, l'analisi delle opere letterarie esaminate offre una riflessione ricca e sfumata sul tema del viaggio e della migrazione, evidenziando il ruolo simbolico della valigia come elemento centrale nella narrazione. Questo oggetto semplice diviene un simbolo ricorrente in contesti storici e culturali differenti e si configura come una metafora potente delle trasformazioni personali e culturali che accompagnano il movimento da un luogo all'altro. La valigia, infatti, attraverso le sue molteplici rappresentazioni, diventa un contenitore di esperienze, identità e cambiamenti, riflettendo l'essenza stessa del viaggio.

Inoltre, Le narrazioni analizzate non solo offrono una rappresentazione dei cambiamenti interiori e culturali legati al viaggio, ma anche un confronto critico con l'ambiente che li accompagna. Grazie alla prospettiva eco-critica, intesa come l'analisi delle relazioni tra le opere letterarie e l'ambiente naturale, emerge come una lente

utile per comprendere le dinamiche tra l'individuo e il mondo che lo circonda. Pertanto, attraverso l'uso di simboli naturali e paesaggi, molte delle opere precedentemente analizzate stimolano una consapevolezza ecologica e riflettono le tensioni tra l'uomo e la natura, dimostrando come il viaggio, sia esso fisico o metaforico, sia intrinsecamente legato alla relazione con l'ambiente.

In questo contesto, la varietà di approcci e di simbolismi utilizzati nelle opere, che spaziano dalla narrativa epica alla rappresentazione illustrata contemporanea, dimostra come il viaggio e la valigia possano essere interpretati attraverso molteplici prospettive. Ogni opera, con le sue peculiarità stilistiche e tematiche, contribuisce a una comprensione più profonda delle esperienze umane di migrazione e adattamento. Inoltre, l'esplorazione di questi testi attraverso il prisma dell'eco-criticismo e del simbolismo della valigia non solo arricchisce la nostra comprensione delle narrazioni letterarie, ma anche dei complessi intrecci tra identità, ambiente e appartenenza. È pertanto possibile affermare che le opere analizzate offrono una visione articolata e multiforme di come il viaggio possa essere vissuto e narrato, rivelando la sua rilevanza come riflesso e catalizzatore delle dinamiche personali e collettive che caratterizzano l'esperienza umana. La metafora della valigia è un simbolo ricco e variegato che attraversa numerose opere letterarie e storiche, ciascuna delle quali esplora le sfumature dell'esperienza umana attraverso questo potente elemento. Nell'*Odissea* di Omero e nella *Divina Commedia* di Dante, il viaggio e il bagaglio rappresentano l'esplorazione e la crescita personale. Nel XX secolo, *La valigia dell'emigrante* di Rodari e *La valigia* di Dovlatov impiegano la valigia per esprimere le sfide e le speranze degli emigranti, rappresentando i loro sogni e le loro lotte attraverso un simbolismo evocativo. All'inizio del XXI secolo, *Nel mare ci sono i coccodrilli* Geda e *Come Sono Diventato Marc Chagall* Landmann continuano ad esplorare la valigia come simbolo di viaggio e identità, riflettendo le esperienze dei rifugiati e degli artisti in cerca di una nuova vita. *L'approdo* di Tan e *Igor* di Vignaga offrono rappresentazioni moderne della valigia come oggetto di speranza e cambiamento, con un focus sulle esperienze culturali e personali dei protagonisti. Infine, *Cosa c'è nella tua valigia?* di Naylor-Ballesteros e *Storia di una valigia* di Parera completano il quadro, utilizzando la valigia per esplorare la complessità delle esperienze migratorie e dei cambiamenti di vita. In tutte queste opere, la valigia e il viaggio servono come potenti metafore di trasformazione, identità e ricerca, connettendo storie e tempi attraverso il comune tema dell'esplorazione e del cambiamento.

CAPITOLO 4 - Com'è il viaggio?

Ricerca: esperienza sul campo in Spagna e Italia

Entriamo ora nel vivo del viaggio: il racconto di ciò che è accaduto durante lo svolgimento della ricerca. Il viaggio ha rappresentato l'inizio della ricerca non solo metaforicamente, ma anche fisicamente, inquanto tutto è iniziato con un'esperienza di Erasmus+ in Spagna, più precisamente a Barcellona.



Figure KK Igor (Vignaga, 2018)

Igor (Figure KK) è un piccolo mostro molto peloso e sempre sorridente che parte per un viaggio alla ricerca di sé stesso durante il quale incontra e imita molti animali fino a trovare un amico che gli insegna ad essere sé stesso con gli altri. Però il suo viaggio non si conclude con questo, ma continuerà per il gusto dell'esplorazione e della scoperta.

Il viaggio è un continuo movimento verso qualcosa, ma quando viene raccontato non si parla delle ricerche affrontate, ma delle persone incontrate, delle esperienze vissute e dei luoghi visitati, in altre parole di tutto ciò che

è stato messo nella nostra valigia durante il viaggio.

"Mentre Orlando apriva le sue valigie, ricordò tutti i luoghi che aveva visitato."

Virginia Woolf

Romanzo *Orlando* Pag. 150 (Woolf, 2024)

La ricerca ha avuto come punto di partenza la domanda "La metafora della valigia può essere utilizzata in progetti che promuovono atteggiamenti positivi verso la sostenibilità sociale?". Da questa domanda deriva l'obiettivo di ricerca che mira a "Aiutare lo sviluppo di atteggiamenti positivi verso la sostenibilità sociale e soprattutto verso la diversità di provenienza attraverso attività educative basate sulla metafora della valigia".

Per rendere questo obiettivo attuabile, tenendo conto delle teorie eco-critiche sulla letteratura per l'infanzia (Campagnaro & Goga, 2021), dell'approccio DEIB (Chrobak, 2024) e dell'intreccio tra le due nell'incontro tra sostenibilità ambientale e sociale negli albi illustrati (Emili & Macchia, 2020), con questo lavoro ci si propone di esplorare

come l'utilizzo della metafora della valigia negli albi illustrati per l'infanzia possa facilitare la promozione di atteggiamenti positivi verso la sostenibilità sociale e la diversità di provenienza. Attraverso l'integrazione delle teorie eco-critiche, che evidenziano il ruolo della letteratura per l'infanzia nel sensibilizzare i giovani lettori alle questioni ambientali e sociali, e dell'approccio DEIB, questo lavoro vorrebbe sviluppare attività educative che sfruttino la potenza narrativa della metafora della valigia per stimolare nei bambini e nelle bambine una maggiore consapevolezza e apertura verso le diversità culturali e la sostenibilità sociale.

Nel presente capitolo si darà una prospettiva sulla ricerca effettuata rispondendo alle domande che seguono mantenendo il medesimo ordine e dedicando un paragrafo ad ognuna:

1. Dove si sono svolte le varie parti dell'indagine?
2. Con chi si è svolto il percorso didattico?
3. Quali sono stati gli strumenti per lo svolgimento del progetto?
4. Quali metodologie didattiche sono state utilizzate durante il percorso educativo?
5. In cosa è consistito il percorso svolto in aula con i partecipanti?
6. Quali dati sono stati ricavati dalla ricerca?
7. Cosa ci dicono i dati ricavati?
8. Quali sono i risultati della ricerca?
9. Quali sono i limiti della ricerca?
10. A quali conclusioni è possibile giungere?

1. Il contesto

Il contesto scolastico riveste un ruolo cruciale nell'apprendimento degli studenti. La scuola non è soltanto un luogo fisico dove avviene la trasmissione del sapere, ma un ambiente complesso che influenza profondamente lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo degli alunni. Un contesto scolastico adeguato fornisce le condizioni necessarie affinché gli studenti possano esprimere al meglio le proprie potenzialità (Korczak, 1996).

L'ambiente scolastico deve essere sicuro e accogliente. La sicurezza fisica e psicologica degli studenti è fondamentale per creare un clima di fiducia e rispetto reciproco. Questo permette agli alunni di concentrarsi meglio sulle attività didattiche e di partecipare attivamente alle lezioni. Inoltre, un ambiente inclusivo, che valorizza le

diversità e promuove l'uguaglianza, contribuisce a far sentire ogni studente parte integrante della comunità scolastica (Hue & Karim, 2024).

In secondo luogo, la qualità dell'insegnamento è un elemento essenziale del contesto scolastico. Gli insegnanti devono essere adeguatamente preparati e costantemente aggiornati sulle nuove metodologie didattiche. Un corpo docente competente e motivato è in grado di stimolare l'interesse degli studenti, adattando l'insegnamento alle loro esigenze e ai loro ritmi di apprendimento. La disponibilità di risorse didattiche moderne e di tecnologie educative avanzate arricchisce ulteriormente l'esperienza formativa (Messina e De Rossi, 2015).

Infine, il contesto scolastico deve prevedere attività extracurricolari che stimolino l'interesse e la creatività degli studenti. Laboratori, progetti, attività sportive e artistiche arricchiscono il percorso educativo, offrendo opportunità di crescita personale e di sviluppo di competenze trasversali.

Il contesto scolastico è pertanto un elemento determinante per il successo dell'apprendimento. Un ambiente sicuro, inclusivo, stimolante e supportato da una rete di collaborazione tra scuola e famiglia rappresenta la base su cui costruire un percorso educativo efficace e gratificante per ogni studente (Emili & Macchia, 2020).

Inoltre, il contesto scolastico gioca un ruolo determinante nel processo di apprendimento e nello sviluppo complessivo degli studenti. Sono stati effettuati degli studi (Inchley, et al., 2016) che analizzano come il contesto scolastico influisca sui risultati educativi degli studenti di diverse nazioni. Questi utilizzano i dati raccolti da un ampio campione di studenti, esaminando vari fattori, tra cui il clima scolastico, il supporto degli insegnanti, le relazioni tra pari e il senso di appartenenza alla scuola. I risultati indicano che un clima scolastico positivo è strettamente correlato a migliori performance accademiche. Gli studenti che percepiscono un alto livello di supporto da parte degli insegnanti e buone relazioni con i compagni tendono a riportare risultati scolastici più elevati e un maggiore benessere psicologico. Inoltre, il senso di appartenenza alla scuola emerge come un fattore cruciale: gli studenti che si sentono parte integrante della comunità scolastica mostrano un impegno maggiore e una maggiore motivazione a imparare. Il rapporto evidenzia anche le differenze tra i vari paesi, suggerendo che il contesto culturale e le politiche educative nazionali influenzano significativamente il modo in cui il contesto scolastico impatta sui risultati educativi. Questi risultati sottolineano l'importanza di promuovere un ambiente

scolastico inclusivo e di supporto, che possa favorire lo sviluppo accademico e personale degli studenti. (Inchley, et al., 2016)

1.1. In Spagna

In Catalogna, l'istruzione è gratuita e obbligatoria per i bambini dai 6 ai 16 anni. Il sistema educativo è composto da tre principali gradi scolastici: il percorso inizia con il corrispettivo della scuola dell'infanzia in Italia (*Educación Infantil, segundo ciclo*) per i bambini dai 3 ai 6 anni. Successivamente si ha il corrispettivo della Scuola Primaria (*Educación Primaria*) che si estende dai 6 ai 12 anni e comprende sei gradi. A seguito di questo si trova l'istruzione secondaria obbligatoria (*Educación Secundaria Obligatoria*) per gli studenti di età compresa tra 12 e 16. Infine, esiste una scuola post-obbligatoria (*Bachillerato*) per studenti di 16 anni e oltre.

All'interno di ogni livello di istruzione, ci sono tre tipi di scuole: scuole pubbliche, scuole private e scuole private *concertate*, ovvero paritarie. Le scuole pubbliche sono finanziate dallo Stato e seguono linee guida specifiche, come l'uso del catalano come lingua di insegnamento. Le scuole private operano in modo indipendente, mentre le scuole private *concertate* ricevono un finanziamento parziale dal governo e devono rispettare determinati regolamenti. Un esempio di tale regolamentazione è nell'obbligo di utilizzo del catalano come lingua di insegnamento, ma è concesso un plurilinguismo; può venire utilizzato lo spagnolo per l'insegnamento da parte di insegnanti qualificati.

La scuola in cui si è svolta la parte spagnola della ricerca è stata l'*Escola Garbí Pere*

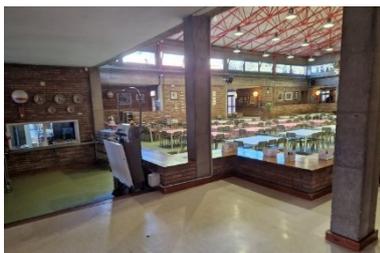


Figure MM Mensa della scuola Garbí Pere Vergés di Esplugues (BCN)



Figure LL Piscina della scuola Garbí Pere Vergés di Esplugues (BCN)

Vergés di Esplugues, situata nel comune di Esplugues de Llobregat (Barcellona) ed è una scuola privata *concertata*, non confessionale. Occupa un edificio inaugurato nel 1965, progettato da Oriol Bohigas e Josep Maria Martorell, e costruito intorno a una sala da pranzo centrale (Figure LL).

La scuola è inoltre dotata di una piscina (Figure MM), due giardini di cui uno con campi da calcio, basket,



Figure NN Giardino con campi da calcio, basket, pallavolo e pista da atletica della scuola Garbí Pere Vergés di Esplugues (BCN)

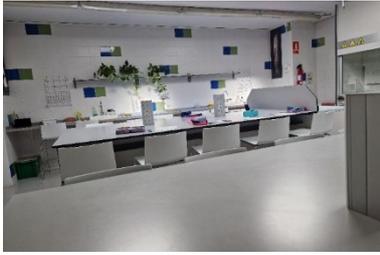


Figure OO Laboratorio di scienze della scuola Garbí Pere Vergés di Esplugues (BCN)

pallavolo e pista da atletica (Figure NN), un nuovo palazzetto dello sport e un laboratorio di scienze (Figure OO).

Vengono inoltre qui offerti il servizio di biblioteca e il Dop (Dipartimento di Orientamento Psicopedagogico).

Questa scuola annovera nel medesimo edificio la scuola dell'infanzia, la scuola primaria, la scuola media e, in un edificio adiacente, la scuola superiore, dotata dei suoi spazi separati. I primi tre, invece, condividono gli spazi per promuovere la collaborazione e la socializzazione tra studenti di diverse età. Questa struttura promuove anche progetti per responsabilizzare gli studenti delle scuole medie che, in alcune ore del giorno, sono tenuti ad aiutare un'insegnante durante le lezioni.

La filosofia sui cui si basa la scuola è quella che enfatizza l'importanza di un ambiente scolastico che promuova l'autonomia, la scoperta personale e lo sviluppo individuale dei bambini, favorendo un percorso di crescita personalizzato e orientato alle loro inclinazioni naturali.

“[La scuola deve essere il luogo dove] i bambini dai loro primi passi scolastici si sviluppa spontaneamente e in un piano d'iniziativa, e così scopre la sua strada di essere e, nel tempo, le sue attitudini e la loro manifestazioni affettive, per poterle canalizzare per il loro futuro in un modo specifico e particolare.”

(Fundació Escoles Garbí, 2022)

Questa frase di Pere Verges, uno dei pedagoghi più importanti nel movimento per l'aggiornamento l'istruzione in Catalogna, riassume gli ideali della scuola. Essa, infatti, mira a formare le persone di domani come cittadini proattivi in grado di trasformare la società in cui vivono in un ambiente equo e sostenibile. Gli studenti imparano a pensare, sentire e amare, con una metodologia esperienziale di apprendimento, che consente loro di controllare e sviluppare i loro progetti vitali. La scuola Garbí Pere Vergés è strutturata come una città ideale dove ognuno ha i propri diritti e doveri da adempiere.

Si lavora su progetti interdisciplinari, per acquisire una comprensione più globale e più profonda della realtà e dei soggetti. L'obiettivo è che gli studenti diventino competenti in una società complessa e in evoluzione; quindi, le metodologie consentono di avvicinarsi alla società ed evitare l'apprendimento di contenuti isolati. Promuovono

così i valori del lavoro di squadra, autonomia, abilità sociali, motivazione, fiducia e autostima.

Nella scuola primaria dal lunedì al giovedì l'orario scolastico è dalle 8.30 e alle 16.30, e il venerdì è dalle 8.30 alle 15.30. In questo tempo, c'è sempre un insegnante con gli alunni, e non lasciano mai la scuola. Tuttavia, cambiano aule e insegnanti di frequente in quanto hanno diversi docenti esperti per varie materie come inglese, arte, musica, teatro e danza, scienza, vita sociale, educazione fisica e nuoto. Ogni settimana, hanno un totale di dieci insegnanti diversi. L'insegnante principale li istruisce nelle lingue catalana e spagnola e in matematica ed è presente durante i pasti. Gli altri insegnanti specializzati nelle varie materie passano solo poche ore con i bambini ogni settimana e cambiano classe molto di frequente. Ogni lezione dura un'ora e gli studenti hanno tre pause durante il giorno: tra le 10.00 e le 10.30 e tra le 14.30 e le 15.00, durante le quali vanno in giardino; tra le 11.30 e le 12.30, durante la quale mangiano nella mensa scolastica; tra le 16.00 e le 16.30, durante la quale fanno una merenda con ciò che viene offerto dalla scuola.

Tutte le classi del terzo anno hanno il seguente programma settimanale (Figure PP):

- ✚ Otto ore di lingua (insegnante di classe);
- ✚ Cinque ore di arte, teatro, danza e musica (tre insegnanti esterni esperti);
- ✚ Quattro ore di matematica (insegnante di classe);
- ✚ Quattro ore di inglese (due insegnanti esterni esperti);
- ✚ Tre ore di educazione fisica, di cui un'ora di nuoto (due insegnanti esterni esperti);
- ✚ Due ore di vita sociale (una con un insegnante esterno esperto e una con l'insegnante di classe);
- ✚ Un'ora di scienze (insegnante esterno esperto; integrata durante la settimana con l'insegnante di classe in sostituzione ad altre materie).

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8.00					
9.00	P. Integrat EP3B Ponent	T. Matem. EP3B Ponent			
10.00	Jardi EP3B Ponent	Jardi EP3B Ponent	T. Llengües EP3B Ponent	Jardi EP3B Ponent	Jardi EP3B Ponent
11.00		Reunió coord. E REP1	Escacs EP3B Ponent	Jardi EP3B Ponent	Vida Social EP3B Ponent
12.00	Menjador EP3B Ponent	Menjador EP3B Ponent	Menjador EP3B Ponent	Menjador EP3B Ponent	Menjador EP3B Ponent
13.00	Biblioteca EP3B Ponent	T. Llengües EP3C Tramuntana		T. Llengües EP3C Tramuntana	T. Llengües EP3B Ponent
14.00	T. Llengües EP3B Ponent	Jardi EP3B Ponent	T. Matem. EP3B Ponent	T. Llengües EP3B Ponent	Ajut i suport Ajut i suport
15.00	Jardi EP3B Ponent	Jardi EP3B Ponent	Reunió equipa REP1	Jardi EP3B Ponent	Jardi EP3B Ponent
16.00	T. Llengües EP3B Ponent	P. Integrat EP3B Ponent		T. Matem. EP3B Ponent	Vida Social EP3B Ponent

Figure PP Orario delle lezioni settimanali della classe Ponent della scuola Garbi Pere Vergés di Esplugues (BCN)



Figure QQ Aula Ponent della scuola Garbí Pere Vergés di Esplugues (BCN)

Nella classe i banchi sono posizionati in isole con quattro, cinque o sei bambini per banco. La cattedra dell'insegnante è sotto una delle grandi finestre e vicino alla lavagna (Figure QQ e RR).



Figure RR Aula Ponent della scuola Garbí Pere Vergés di Esplugues (BCN)

1.2. In Italia

In Italia, il sistema educativo è regolato dal principio di obbligatorietà e gratuità dell'istruzione, sancito dalla Costituzione. Infatti, l'istruzione è obbligatoria dai 6 ai 16 anni, periodo in cui lo Stato garantisce l'accesso gratuito alla scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, nonché ai primi due anni della scuola secondaria di secondo grado o alla formazione professionale. Il sistema scolastico italiano è articolato in vari ordini e gradi. Si inizia con la scuola dell'infanzia (3-6 anni), che, sebbene non obbligatoria, ma ampiamente frequentata. Segue la scuola primaria (6-11 anni), suddivisa in cinque classi. La scuola secondaria di primo grado (11-14 anni) comprende tre anni di studio, mentre la scuola secondaria di secondo grado (14-19 anni) offre un percorso di cinque anni suddiviso in licei, istituti tecnici e istituti professionali.

Sono presenti sul territorio tre tipologie di scuole, come per la Spagna: scuole pubbliche, scuole private e scuole paritarie. La principale differenza tra scuole pubbliche, private e paritarie risiede nella gestione e nel finanziamento. Le scuole pubbliche sono finanziate per intero da fondi pubblici e gestite dallo Stato. Offrono un'istruzione gratuita e garantiscono un'elevata qualità educativa attraverso il controllo statale. Le scuole private, invece, sono gestite da enti o privati e si finanziano principalmente attraverso le rette pagate dalle famiglie. Offrono un'alternativa al sistema pubblico, ma a costi elevati. Le scuole paritarie, infine, rappresentano un modello intermedio: sono scuole private riconosciute dallo Stato che rispettano gli stessi standard delle scuole pubbliche. Pur essendo a pagamento, ricevono contributi statali e possono offrire una parziale gratuità a famiglie con redditi bassi.

Il plesso in cui si è svolta la parte italiana della ricerca è stata la *Scuola Primaria Giacomo Leopardi* dell'*Istituto Comprensivo Statale con Indirizzo Musicare Luigi Nono*, situata nel comune di Mira (Venezia) ed è una scuola pubblica.



Figure SS Mensa della scuola Giacomo Leopardi di Mira Porte (VE)

La scuola si sviluppa su due livelli, al piano terra si trovano le aule, la mensa (Figure SS) e la palestra (Figure TT); la biblioteca e l'aula di informatica sono situate al piano rialzato. L'edificio è circondato da un ampio giardino (Figure UU) con alberi



Figure TT Palestra della scuola Giacomo Leopardi di Mira Porte (VE)

ad alto fusto e da un piazzale asfaltato e un piccolo orto,



Figure UU Giardino con orto della scuola Giacomo Leopardi di Mira Porte (VE)

ed è direttamente collegato con la scuola dell'infanzia Peter Pan. Tutte le aule sono dotate di Lavagne Interattive Multimediali (LIM) e il laboratorio scientifico (Figure VV) è fornito di una vasta gamma di strumenti, attrezzature e

tecnologie per l'insegnamento. Ogni ingresso è provvisto di rampe per facilitare l'accesso.



Figure VV Laboratorio di scienze della scuola Giacomo Leopardi di Mira Porte (VE)

La scuola adotta metodologie e strategie didattiche che favoriscono la partecipazione attiva degli alunni e delle alunne, promuovendo un apprendimento attivo e un'interazione costante tra allievi e docenti. Le metodologie e le strategie educative vengono diversificate in base alla natura del compito e alla tipologia della classe.

Tra le metodologie integrate nelle attività di insegnamento e nella pratica quotidiana vi è la valorizzazione del gioco in tutte le sue forme, che consente agli alunni di vivere esperienze di apprendimento significative in tutte le dimensioni della loro personalità. L'approccio laboratoriale, attraverso attività che sviluppino competenze mediante metodologie come il *problem-solving*, il brainstorming, il lavoro di gruppo, il tutoraggio e il *role-playing*, pone l'accento sul *learning by doing* piuttosto che sui contenuti, incoraggiando la partecipazione e la valorizzazione delle diverse abilità per imparare a pensare collettivamente, condividendo valori e visioni del mondo.

L'approccio a spirale prevede che quanto appreso venga ripreso, rafforzato e ampliato in unità successive e negli anni successivi. L'approccio comunicativo e

interattivo facilita l'acquisizione di competenze attraverso attività significative e motivanti dal punto di vista emotivo, affettivo, motorio e linguistico. La metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) permette l'acquisizione di competenze linguistiche e abilità comunicative in una lingua straniera, sviluppando contestualmente conoscenze disciplinari.

Il *Task-based Learning*, basato sullo svolgimento di compiti mirati, stimola il coinvolgimento cognitivo degli alunni attraverso attività progettate come problemi da risolvere, offrendo sfide cognitive che aumentano l'engagement. Elementi di *Flipped Classroom* favoriscono un apprendimento più attivo e personalizzato: a casa gli alunni seguono esposizioni o spiegazioni tramite video, podcast, animazioni, testi o presentazioni, mentre in classe si dedicano allo studio, alla ricerca, agli approfondimenti, alle esercitazioni e alle discussioni, sempre sotto la guida del docente.

La lezione frontale rimane una componente fondamentale, così come l'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) per motivare e coinvolgere attivamente gli alunni, facilitando gli apprendimenti e lo sviluppo della creatività. Vengono utilizzate fonti bibliografiche tradizionali e multimediali, mappe cognitive e concettuali, che pongono le preconcoscenze come base dell'apprendimento e incentivano la capacità di costruire relazioni tra le conoscenze, supportando i processi cognitivi con facilitazioni procedurali per alleggerire il carico esecutivo di compiti complessi.

Nella scuola primaria il tempo scuola è di 40 ore settimanali dal lunedì al venerdì dalle ore 8.30 alle ore 16.30. In questo tempo, c'è sempre un insegnante con gli alunni, e non lasciano mai la scuola. Gli studenti passano la maggioranza della loro giornata nell'aula a loro assegnata, e si recano in altre aule per attività differenti quali le attività motorie, di scienze o attività laboratoriali. Ogni settimana, hanno un totale di quattro insegnanti diversi. Le due insegnanti di classe si occupano dell'insegnamento delle materie principali una insegna la lingua italiana, storia e geografia e l'altra insegna matematica, inglese e scienze. Queste sono affiancate da un insegnante di sostegno alla classe, che spesso affianca un bambino in particolare, ma viene sempre attivamente coinvolta nelle attività svolte in aula. Tutte e tre sono inoltre coinvolte per due pomeriggi a settimana nello svolgimento dei laboratori STEAM. A loro si affianca inoltre un'insegnante di religione. Ogni lezione dura un'ora e gli studenti hanno due pause durante il giorno: tra le 10.20 e le 10.40 e tra le 12.50 e le 13.30, durante le

quali vanno in giardino; tra le 12.20 e le 12.50, durante la quale mangiano nella mensa scolastica (Istituto Comprensivo "Luigi Nono", s.d.).

Nella classe i banchi sono posizionati a ferro di cavallo così da rendere visibile per tutti le lavagne, ma anche da favorire la collaborazione e il dialogo. Le cattedre delle insegnanti sono una sotto una delle grandi finestre e vicino alla lavagna e l'altra posta nel ferro di cavallo frontale rispetto ai banchi degli alunni.

2. I partecipanti

La ricerca ha coinvolto diversi partecipanti con ruoli distinti. La ricercatrice ha svolto un ruolo attivo nella conduzione dello studio, supervisionando e gestendo l'intero processo. Gli insegnanti di classe e, quando presenti, gli insegnanti di sostegno hanno partecipato in ruoli secondari, supportando l'attuazione delle attività di ricerca, pur non essendo al centro dell'indagine.

Il campione, ossia il gruppo di persone selezionate per partecipare alla ricerca è rappresentativo della popolazione target, è costituito dagli studenti di due sezioni, una situata sul territorio spagnolo e l'altra su quello italiano. Questi studenti hanno assunto il ruolo di gruppo sperimentale, partecipando attivamente al progetto educativo sperimentale basato sulla letteratura per l'infanzia e l'approccio DEIB previsto dallo studio. La ricerca, tuttavia, non ha incluso un confronto con un gruppo di controllo, focalizzandosi esclusivamente sull'analisi e l'osservazione degli effetti e dei risultati ottenuti all'interno dei gruppi sperimentali e sul confronto tra i risultati ottenuti in essi. Verranno nei seguenti paragrafi evidenziate le caratteristiche distintive dei singoli gruppi, ma vuole essere qui specificato che dall'analisi delle concorrenze dei due gruppi al pre è emerso che essi hanno fatto riferimento alle medesime categorie. Infatti, non sono stati individuati scarti significativi tra le risposte date dai partecipanti spagnoli e quelle date da quelli italiani. Questo evidenzia un'uniformità nei concetti e nelle conoscenze iniziali tra gli studenti spagnoli e quelli italiani nonostante le differenziazioni socioeconomiche e culturali.

2.1. In Spagna

La classe con cui si è svolta la prima fase della ricerca è una classe terza della scuola primaria, la classe Ponent, della scuola Garbí Pere Vergés School di Esplugues (BCN); appartenenti, pertanto, ad un contesto sociale di classe medio alta.

La classe è composta da 26 studenti (Figure WW), 12 ragazze, tutte di nove anni e



Figure WW Foto della ricercatrice con l'insegnante di classe e la classe Ponent del a scuola Garbí Pere Vergés School di Esplugues (BCN)

14 ragazzi, tra cui due di dieci anni e dodici di nove. Inoltre, ci sono due bambini con ADHD, LF, con diagnosi e seguito con un trattamento anche farmacologico, e, AA in fase di diagnosi. Ci sono anche due bambini con dislessia, MB e MD, quest'ultima ha anche una diagnosi di ansia sociale.

Inoltre, è presente una bambina con vissuto di migrazione, EL, arrivata da pochi mesi dai Paesi Bassi.

Questi studenti con bisogni speciali hanno necessità di più cure da parte degli insegnanti perché la loro capacità di attenzione è inferiore a quella dei loro compagni. A volte, se uno di loro è in una situazione complicata o molto nervoso, l'insegnante li manda a fare qualcosa al di fuori della classe. Tuttavia, tutte le attività sono create da insegnanti che conoscono i bambini della classe, in modo che possano facilmente adattare le lezioni al livello di conoscenza, lingua e concentrazione dei bambini. Inoltre, gli insegnanti preparano diverse attività per bambini con bisogni speciali, secondo il loro piano personale di apprendimento.

Durante lo svolgersi della ricerca l'insegnante di classe è stata fuori dall'aula, ad eccezione di alcuni casi in cui le è stato chiesto sostegno da parte della ricercatrice per la spiegazione di temi maggiormente complessi che potevano essere compresi con maggiore facilità dagli alunni se comunicati nella lingua madre.

2.2. In Italia

La classe con cui si è svolta la seconda fase della ricerca è una classe terza della scuola primaria, la classe 3B, chiamati dalle loro insegnanti *Lupi*, della scuola Giacomo Leopardi di Mira Porte (VE); appartenenti, pertanto, ad un contesto sociale prevalentemente di classe medio bassa.

La classe è composta da 18 studenti (Figure XX), 9 ragazze, tutte di nove anni, e 9



Figure XX Foto della ricercatrice con la classe 3B del plesso Giacomo Leopardi dell'Istituto Comprensivo Luigi Nono di Mira Porte (VE)

ragazzi, tutti di nove anni. Inoltre, sono presenti due bambine plus dotate, VB e NDM. Ci sono anche due bambini con spettro autistico, CDA, e EZ in fase di diagnosi. Inoltre, sono presenti cinque bambini con vissuti o background migratori, una bambina, AMM, e due bambini, DC e GS,

provenienti dai paesi dell'est e un bambino con background migratorio dal Senegal, BMP, e un bambino, EV, con famiglia mista con il madre di origine senegalese.

Gli studenti con bisogni speciali richiedono maggiore attenzione da parte degli insegnanti, poiché la loro capacità di concentrazione è inferiore rispetto ai loro compagni. In alcune circostanze, se uno studente si trova in una situazione difficile o è particolarmente nervoso, l'insegnante può assegnargli un'attività fuori dall'aula, grazie anche alla cooperazione delle collaboratrici scolastiche. Tutte le attività sono progettate dagli insegnanti che conoscono bene i bambini della classe, permettendo loro di adattare facilmente le lezioni al livello di conoscenza, linguaggio e concentrazione degli studenti. Inoltre, gli insegnanti preparano attività specifiche per gli alunni con bisogni speciali, seguendo il loro piano di apprendimento personalizzato. Le insegnanti di classe sono state al di fuori dell'aula durante lo svolgimento degli incontri, ma è stata sempre presente l'insegnante di sostegno alla classe, che ha affiancato i bambini che ne avevano la necessità.

3. Gli strumenti

Gli strumenti utilizzati sono stati vari si sono estesi dalle tabelle di valutazione alle domande informali, ma si analizzeranno qui, in ordine cronologico di utilizzo, i tre ritenuti maggiormente interessanti da parte della ricercatrice: il questionario iniziale e finale, gli albi e libri illustrati e la valigia della comunicazione.

Il primo strumento utilizzato in aula, ed anche l'ultimo, è il **questionario di ricerca** (vedi Allegato 3 - Questionario di ricerca), costruito sulle necessità di indagine

individuare a partire dalle domande e dalle ipotesi, grazie al quale si sono raccolti i dati raccolti, che è stato proposto ai partecipanti alla ricerca in due momenti. Il primo momento è stato all'inizio dello studio prima di iniziare il percorso didattico e il secondo è stato ricavato nei momenti immediatamente successivi alla conclusione svolgimento del percorso didattico. Il questionario è costituito da sei domande aperte proposte in lingua spagnola catalana ai partecipanti spagnoli della ricerca e in lingua italiana ai partecipanti italiani. Nella fase finale sono inoltre state aggiunte due domande per stabilire l'andamento generale del percorso e per aggiornare eventuali modifiche apportabili ad esso per migliorare l'apporto dei dati e i risultati ottenibili.

Il secondo strumento sono gli **albi e libri illustrati**, questi sono stati scoperti dagli studenti durante il primo incontro e poi utilizzati per diverse attività durante quelli successivi. Essi comprendono in ordine temporale di utilizzo nel progetto: *Cómo meter una ballena en una maleta* (Guridi, 2019), *Coco Chanel: The Illustrated World of a Fashion Icon* (Hess, 2015), *La valigia* (Ruta, 2019) e *Migranti* (Watanabe, 2020). Per dare un approfondimento su di essi verranno analizzati, come le fonti del capitolo tre attraverso i criteri ricavati a partire dalle teorie esaminate nel capitolo due (vedi Allegato 1 - Criteri di valutazione per le fonti). Proprio a partire da questa valutazione eco-critica ed estetica essi sono stati scelti perché ritenuti idonei ad accompagnare nella migrazione della metafora della valigia degli studenti della scuola primaria (vedi Allegato 2 - Analisi delle fonti con metafora della valigia).

Il primo albo illustrato impiegato con gli alunni è *Cómo meter una ballena en una*

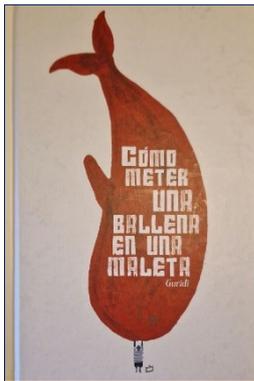


Figure YY Copertina del libro *Cómo meter una ballena en una maleta* di Guridi, edizione del 2019 di Avenauta, utilizzata per la ricerca e citata nel testo

maleta (Guridi, 2019) di Guridi, pubblicato nel 2021 (copertina in Figure YY), che esplora il tema dell'impossibile attraverso l'idea fantasiosa di mettere una grande balena in una piccola valigia. Con l'uso di pochi colori vivaci, forme simboliche e prospettive surreali, l'opera stimola la fantasia dei lettori, coinvolgendoli emotivamente. Inoltre, la valigia e la balena, simboli centrali, trasmettono messaggi di creatività e innovazione, invitando i lettori a riflettere sui limiti tra realtà e immaginazione.

Nel medesimo incontro si utilizza la biografia illustrata di Coco Chanel, *Coco Chanel: The Illustrated World of a Fashion Icon* (Hess, 2015), pubblicata nel 2015 (copertina in Figure ZZ); essa offre un'esplorazione approfondita e coinvolgente della vita e dell'impatto della stilista nel mondo della moda. Attraverso l'uso di colori eleganti, design funzionali e prospettive che aggiungono profondità, il libro crea una narrazione coesa che permette ai lettori di connettersi emotivamente con Chanel e di comprendere la sua innovazione. Gli oggetti di moda e i simboli visivi arricchiscono il racconto, sottolineando l'importanza e l'eredità duratura della stilista.



Figure ZZ Copertina del libro *Coco Chanel: The Illustrated World of a Fashion Icon* di Megan Hess, edizione del 2015 di Hardie Grant, utilizzata per la ricerca e citata nel testo

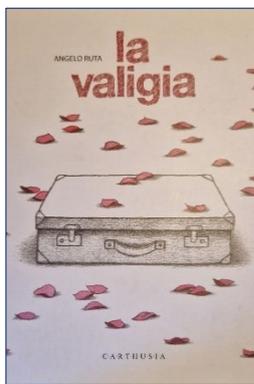


Figure AAA Parte della copertina del libro *La valigia* di Angelo Ruta, edizione del 2019 di Cathusia, utilizzata per la ricerca e citata nel testo

Si giunge al terzo albo illustrato, il *silent book* *La valigia* (Ruta, 2019) di Angelo Ruta, pubblicato nel 2018 (copertina in Figure AAA). Esso utilizza una narrazione visiva in bianco e nero per esplorare temi universali come la migrazione, l'identità e l'appartenenza. Attraverso simboli come la valigia, che rappresenta la speranza e il passaggio, il libro coinvolge emotivamente i lettori, offrendo una comprensione profonda del viaggio del protagonista. Inoltre, l'opera stimola la riflessione e l'interpretazione personale, arricchita da elementi artistici e prospettive che danno profondità alla storia.

Infine, l'ultimo albo illustrato adoperato è *Migranti* (Watanabe, 2020) di Issa Watanabe, pubblicato nel 2018 (copertina in Figure BBB). Un *silent book* che affronta con sensibilità il tema della migrazione, particolarmente rilevante nel contesto globale attuale. Le illustrazioni utilizzano contrasti cromatici, simboli e prospettive coinvolgenti per esplorare le esperienze dei migranti, trasmettendo messaggi di speranza e resilienza. Inoltre, gli animali antropomorfizzati, i paesaggi e gli oggetti rappresentati evocano forti emozioni, permettendo ai lettori di connettersi profondamente con le sfide e le speranze dei migranti, in una narrazione visiva che stimola la riflessione e l'immaginazione.



Figure BBB Parte della copertina del libro *Migranti* di Issa Watanabe, edizione del 2020 di Logos, utilizzata per la ricerca e citata nel testo

La valigia o la borsa, simbolo ricorrente nei libri analizzati, assume molteplici significati legati al viaggio e alla migrazione, servendo come metafora centrale per esplorare

temi complessi e universali. In ciascuna opera, la valigia rappresenta non solo un oggetto fisico, ma anche un simbolo di identità, speranza e cambiamento. Attraverso l'uso creativo e artistico di questo simbolo, i libri offrono ai lettori un mezzo per riflettere sulle esperienze di viaggio e migrazione, facilitando una connessione emotiva e una comprensione più profonda delle sfide e delle opportunità che questi temi comportano. La valigia diventa quindi un filo conduttore che unisce le diverse narrazioni, invitando i lettori a intraprendere un viaggio attraverso l'immaginazione, l'empatia e la riflessione critica.

Il terzo strumento ha fatto la sua apparizione anch'esso durante il primo incontro, quando la ricercatrice si è presentata in aula con una valigetta di cartone, contenente foglietti di formato A7 (105x74 mm) e gomitoli di filo, che ha posato sulla cattedra, dove è rimasta per l'intera durata delle attività. Sebbene gli studenti si siano talvolta mostrati incuriositi dall'oggetto, non ne hanno scoperto il contenuto. Al termine dell'incontro, la ricercatrice ha richiamato l'attenzione degli studenti sulla valigia, rivelando che essa avrebbe rappresentato il filo conduttore del percorso che avrebbero intrapreso insieme. La ricercatrice ha quindi spiegato la funzione specifica di quell'oggetto, introducendola come la **valigia della comunicazione**. Non si tratta, ha precisato, di una valigia delle comunicazioni formali e noiose, come quelle annotate sul diario scolastico, ma di un mezzo attraverso il quale gli studenti avrebbero potuto davvero comunicare. Mostrando il contenuto della valigia, la ricercatrice ha invitato gli studenti a utilizzarla per scriverle messaggi di qualsiasi tipo, dai feedback sugli incontri a riflessioni personali o eventi della loro vita che desideravano condividere. Infine, questa valigia ha assunto un ruolo simbolico anche alla conclusione del percorso, quando la ricercatrice l'ha utilizzata per ringraziare personalmente ogni singolo bambino, chiudendo così il cerchio della comunicazione instaurata durante l'intero progetto.

4. Le metodologie

Il presente lavoro di tesi adotta un insieme di metodologie didattiche innovative che pongono al centro il dialogo, l'interdisciplinarietà e la costruzione di un sapere condiviso. Questi principi trovano una significativa applicazione nella letteratura per l'infanzia, utilizzata come strumento per esplorare temi complessi come la migrazione. Nell'affrontare questi temi si sono utilizzate principalmente quattro metodologie che

verranno analizzate nel presente paragrafo e presentate in un ordine logico di pertinenza rispetto al tema principale del progetto e alla frequenza di utilizzo in esso. Il progetto di tesi incentrato sul tema della migrazione, affrontato attraverso l'uso degli albi illustrati, si colloca in un contesto metodologico che valorizza l'interdisciplinarietà e l'approccio dialogico, ispirandosi ai principi emersi dal progetto Green Dialogues (Università degli Studi di Padova, 2020).

Collocandosi all'interno di tale progetto, anche in questa tesi la **letteratura per l'infanzia** gioca un ruolo cruciale. Gli albi illustrati, con la loro capacità di raccontare storie attraverso testi e immagini, sono stati scelti come strumento privilegiato per esplorare e rappresentare le complesse tematiche legate alla migrazione. La narrazione visiva, infatti, consente di veicolare messaggi profondi in modo accessibile, permettendo ai lettori, giovani e meno giovani, di confrontarsi con realtà spesso lontane dalla propria esperienza quotidiana (Campagnaro, 2017).

Come suggerisce il nome del progetto stesso esso si basa su due elementi principali: il *Green*, ovvero la sostenibilità, e il *Dialogues*, ovvero il **dialogo**; quest'ultimo è un elemento centrale della metodologia adottata durante il progetto educativo, ed è stato utilizzato come strumento per coinvolgere attivamente gli studenti in un processo di mediazione. Questo approccio vuole favorire lo sviluppo di una consapevolezza critica, incoraggiando gli studenti a confrontarsi con le narrazioni sulla migrazione in modo empatico e riflessivo (Goga & Pujol-Valls, 2020). In altri termini può essere affermato che la tesi ha adottato un approccio, che, attraverso la letteratura per l'infanzia, l'eco-criticismo e l'estetica, ha valorizzato il dialogo come metodologia centrale; permettendo di creare un percorso educativo e formativo in cui gli studenti sono stati coinvolti attivamente, sviluppando competenze critiche e una comprensione profonda delle tematiche migratorie, viste anche nella loro dimensione ambientale e culturale.

Strettamente connessa alla letteratura per l'infanzia è anche la metodologia della **lettura ad alta voce**, che rappresenta un approccio pedagogico e didattico di grande valore, ampiamente utilizzato in contesti educativi e formativi per favorire lo sviluppo cognitivo, linguistico ed emotivo degli individui. Essa consiste nell'atto di leggere un testo in modo chiaro e articolato, coinvolgendo attivamente l'ascoltatore attraverso l'uso della voce e delle intonazioni (Ellis & Mourão, 2021).

Una delle caratteristiche principali della lettura ad alta voce è la capacità di creare un ambiente di ascolto condiviso, in cui l'ascoltatore è invitato a partecipare attivamente

al processo di comprensione e interpretazione del testo. Questo tipo di lettura, infatti, non si limita alla mera decodifica del contenuto scritto, ma si arricchisce di elementi prosodici, come il tono, il ritmo, e le pause, che contribuiscono a dare vita al testo e a trasmetterne il significato in modo più profondo e coinvolgente; si vuole sottolineare che questi elementi possono essere applicati anche nella lettura dei *silent book*, che nonostante siano privi di parole, risultano soggetti ai ritmi della lettura. Dal punto di vista emotivo e relazionale, la lettura ad alta voce crea un legame tra il lettore e l'ascoltatore, favorendo un'interazione empatica e partecipativa. La condivisione di storie e racconti attraverso la voce permette di esplorare emozioni, valori e tematiche complesse in modo sicuro e guidato, facilitando la riflessione personale e la discussione collettiva.

In questa prospettiva di esplorazione delle emozioni si colloca la metodologia dell'**espressione di sé tramite il disegno**. Essa rappresenta un approccio educativo e terapeutico che utilizza il disegno come strumento per facilitare la comunicazione, la riflessione e lo sviluppo personale. Questa metodologia è particolarmente efficace nel contesto educativo, artistico e psicoterapeutico, dove il disegno diventa un mezzo privilegiato per esplorare e manifestare emozioni, pensieri e identità, specialmente quando altre forme di espressione, come la parola, risultano limitate o inadeguate (Pizzorusso, 2015). L'espressione di sé tramite il disegno si basa sull'idea attraverso il disegno, l'individuo può rappresentare simbolicamente la propria esperienza interna, dando forma visiva ai propri sentimenti, desideri, paure e conflitti. Questa modalità espressiva permette di esplorare la propria identità e di riflettere su di essa in modo più libero e meno vincolato dalle convenzioni linguistiche e sociali. Un aspetto fondamentale di questa metodologia è la sua capacità di favorire l'autoconsapevolezza e la riflessione personale. Attraverso il processo di creazione l'individuo può acquisire una maggiore comprensione di sé, delle proprie dinamiche interiori e delle relazioni con l'ambiente esterno. Si vuole specificare che l'espressione di sé tramite il disegno non richiede particolari abilità artistiche; infatti, l'accento è posto non sulla qualità estetica del prodotto finale, ma sul processo creativo e sul significato che l'individuo attribuisce alla propria opera.

Infine, la metodologia applicata durante l'intero percorso è stata quella dello **scaffolding** (o impalcatura educativa), che rappresenta un approccio didattico mirato a sostenere l'apprendimento degli studenti attraverso un supporto graduale e specifico. Il termine inglese *scaffolding* deriva dall'architettura, dove le impalcature

vengono utilizzate per sostenere una struttura in costruzione fino a quando non è abbastanza forte da reggersi autonomamente. Analogamente, nell'ambito educativo, lo *scaffolding* si riferisce al processo di assistenza temporanea che facilita il raggiungimento di obiettivi di apprendimento che lo studente non sarebbe in grado di conseguire in modo autonomo (Graves & Fitzgerald, 2003). Il concetto di scaffolding è strettamente legato alla teoria dello sviluppo cognitivo di Lev Vygotskij, e in particolare alla sua idea di Zona di Sviluppo Prossimale (ZPD), che rappresenta lo spazio tra ciò che uno studente può fare da solo e ciò che può fare con l'aiuto di un adulto o di un pari più esperto. Lo scaffolding, quindi, opera all'interno di questa zona, fornendo il supporto necessario per permettere allo studente di progredire verso l'autonomia nell'apprendimento (Messina e De Rossi, 2015).

In conclusione, le metodologie utilizzate in questo lavoro di tesi si intrecciano in un quadro educativo che mira a promuovere la crescita individuale e collettiva attraverso il dialogo, la creatività e il supporto graduale. La letteratura per l'infanzia, con la sua capacità di narrazione multisensoriale, è uno strumento potente per affrontare tematiche complesse, come la migrazione, facilitando una comprensione empatica e critica. Il disegno e la lettura ad alta voce, strumenti essenziali per l'espressione e la condivisione, trovano nel contesto educativo un ruolo centrale, mentre l'approccio dello scaffolding assicura che ogni studente possa progredire nel proprio percorso di apprendimento con il giusto sostegno. Questa sinergia di metodologie vorrebbe non solo arricchire l'esperienza didattica, ma anche creare un ambiente inclusivo e partecipativo, capace di rispondere alle sfide culturali e sociali della contemporaneità.

5. Il progetto didattico e l'esperienza

Il progetto didattico si propone di promuovere un'educazione equa e di qualità in ambienti accoglienti, coerente con gli Obiettivi 4 e 10 dell'*Agenda 2030 delle Nazioni Unite*. Questi obiettivi mirano, rispettivamente, a “garantire un'istruzione equa e di qualità” e a “ridurre le disuguaglianze all'interno e tra le nazioni” (ONU, 2015). Utilizzando la metafora della valigia, il percorso educativo affronta temi legati alla migrazione, all'inclusione e alla diversità, fornendo agli alunni gli strumenti necessari per sviluppare pensiero critico, empatia e capacità di collaborazione.

La valigia viene utilizzata come metafora per il viaggio dei migranti, un elemento semplice che facilita la riflessione critica sull'uguaglianza e l'inclusività. Rappresentando i ricordi, i sogni e i desideri, la valigia offre una base narrativa che

accompagna gli alunni ai migranti attraverso vari argomenti legati all'inclusione. Il percorso è strutturato in sei incontri di due ore ciascuno che riprendono la medesima struttura composta di tre fasi e combinando letture di albi illustrati, attività creative e discussioni di gruppo (vedi Allegato 4 - Progettazione del percorso didattico).

Gli obiettivi generali del progetto includono la fornitura di un'educazione di qualità equa e inclusiva, la riduzione delle disuguaglianze e la promozione di atteggiamenti positivi verso la diversità (ONU, 2015). Attraverso attività educative basate sulla metafora della valigia, si mira a sviluppare il pensiero critico e le abilità di collaborazione tra gli alunni. Inoltre, si cerca di rilevare le differenze nei risultati riguardanti gli atteggiamenti verso le diversità di provenienza ottenuti in Spagna e in Italia.

Durante il **primo incontro**, ai bambini è stato presentato e proposto il questionario, che è poi stato ripresentato alla fine dell'ultimo incontro. È stato successivamente introdotto il tema del percorso grazie all'indagine partecipata degli elementi in comune tra i tre albi utilizzati, *Cómo meter una ballena en una maleta* (Guridi, 2019), *La valigia* (Ruta, 2019) e *Migranti* (Watanabe, 2020), per il percorso svolto durante la ricerca. I bambini hanno completato in gruppi una tabella predisposta (vedi Allegato 5 - Tabella di confronto) che poneva a confronto gli albi illustrati in questione da prima a coppie e successivamente nella totalità. Viene poi presentata l'*Agenda 2030*, ponendo particolare evidenza sugli obiettivi interessati dal progetto, dapprima con un'analisi delle immagini associate a successivamente anche da titoli e approfondimenti. Per concludere questo primo incontro introduttivo viene spiegato agli studenti l'utilità di una valigetta che è stata portata in aula e che potrà venire utilizzata dai bambini per comunicare con gli adulti (ricercatrice e insegnanti).

Gli incontri successivi si sono svolti con la loro suddivisione in fasi che hanno seguito lo schema di divisione in attività pre-lettura, attività durante la lettura e attività post-lettura. Durante le varie attività, gli studenti hanno risposto a domande che offrono spunti per trovare somiglianze e differenze, promuovendo il rispetto delle diverse prospettive.

Nel **secondo incontro** l'inizio è dato da un'attività collaborativa di classe nella quale



Figure CCC Balena di gomma creata per essere posta all'interno della piccola valigia di carta

gli alunni devono mettere una balena di gomma (Figure CCC) in una valigia costruita con una parte di un foglio A4. È stato successivamente impiegato l'albo illustrato *Cómo meter una ballena en una maleta* (Guridi, 2019) che è stato letto interamente e sul quale è stato posto l'accento sulla molteplicità di tipologie di valigie che sono presenti nel mondo relazionandola alla molteplicità di

proprietari. Gli studenti sono stati in questa maniera coinvolti in una discussione sulle differenze e somiglianze tra varie tipologie di valigie, fino ad essere portati a costruire la propria con un foglio A3, dei colori e la loro fantasia.

Nel **terzo incontro**, si inizia a riempire la valigia con le cose che per i partecipanti sono troppo grandi per essere poste in valigia. Sempre partendo dall'albo illustrato *Cómo meter una ballena en una maleta* (Guridi, 2019) e affiancandolo alla bibliografia illustrata della stilista Coco Chanell, *Coco Chanel: The Illustrated World of a Fashion Icon* (Hess, 2015), che aiuta nella spiegazione della metafora utilizzata nel libro. L'incontro si conclude rendendo visibili le balene dei bambini grazie a disegni o scritte su fogli A4.

Nel **quarto incontro** il punto di partenza è il *silent book La valigia* (Ruta, 2019) che viene letto con un accompagnamento musicale di un gruppo di due violoncellisti che suonano *Thunderstruck* degli AC/DC (2Cellos, 2014) la cui musica accompagna le immagini enfatizzandone il significato. La valigia viene questa volta arricchita da qualcosa che per i partecipanti rappresenta la loro casa, che viene disegnato come la volta precedente successivamente a una discussione comune.

Il **quinto incontro** inizia con un'attività di *brainstorming* sulla parola "MIGRANTI" seguito dalla lettura dell'*silent book Migranti* (Watanabe, 2020) accompagnata dalla canzone *Pirates Of The Caribbean* tratta dall'omonimo film (*Pirati dei Caraibi*) suonata da un gruppo di due violoncellisti (2Cellos, 2017). Viene poi proposto di provare a modificare la nuvola di parole aggiungendo e/o togliendo delle parole da quelle trovate durante il *brainstorming*.

Durante il **sesto incontro** le attività si rivolgono al completamento della valigia grazie a una discussione sui sogni e le speranze per il futuro, che incoraggia gli alunni a condividere le loro idee e riflessioni dapprima a coppie e successivamente in gruppo. L'attività si conclude facendo disegnare o scrivere a ognuno il proprio desiderio per il

suo futuro su un foglio A4. Infine, viene ricavato del tempo per proporre nuovamente il questionario presentato prima dell'inizio del percorso con l'aggiunta di due domande necessarie per stabilire se, in caso di ripetizione della ricerca sia necessario apportare delle modifiche alla progettazione (vedi Allegato 3 - Questionario di ricerca).

Questi esercizi pratici si propongono di aiutare ad esprimere cosa porterebbero con sé in un viaggio immaginario; gli alunni riflettono su cosa vogliono mettere o non mettere nella loro valigia dei ricordi, rispondendo. Questo tipo di attività aiuta a collegare i concetti di identità personale e diversità culturale.

5.1 In Spagna

L'esperienza nella scuola spagnola si è composta di una prima parte di osservazione della classe Ponent, necessaria per conoscere e farsi conoscere dalla ricercatrice da alunni e insegnanti. Dopo questa si sono svolte le attività nell'arco temporale di tre settimane e si è cercato di mantenere la regolarità degli incontri.

Durante il **primo incontro** i partecipanti hanno mostrato difficoltà nella compilazione del questionario in lingua catalana, ma tali problematiche sono state risolte grazie alla buona comunicazione tra ricercatrice e insegnante di classe. Nella fase successiva del primo incontro gli alunni si sono dimostrati interessati e propositivi rispetto all'attività proposta. La classe è stata divisa nei tre gruppi già predisposti e utilizzati per le attività (*Blau, Blanc e Verd*) e gli alunni hanno così compilato le tabelle con l'impegno e la serietà che li caratterizza. I vari gruppi hanno utilizzato tecniche differenti per analizzare i testi e non tutti sono riusciti a concludere il lavoro. I due gruppi che hanno concluso la compilazione della tabella hanno trovato degli elementi in comune tra gli albi, anche molto originali (Allegato 6 - Tabelle di confronto compilate). La colonna di maggior interesse è quella di confronto dei tre albi, nella quale entrambi i gruppi che hanno concluso il lavoro, hanno posto la valigia. Questo elemento ha permesso di iniziare il percorso didattico dalle loro riflessioni e di presentare la valigia



Figure DDD Valigia nella quale inserire la balena di gomma preparata per la classe Ponent dalla ricercatrice

della comunicazione, con la quale gli studenti potevano comunicare giornalmente con la ricercatrice.

Nel **secondo incontro**, grazie alla sfida iniziale, gli alunni sono stati coinvolti nella lettura dell'albo, durante la quale si sono trovati a loro agio grazie all'utilizzo della versione originale in lingua spagnola castigliana. Nonostante fossero coinvolti attivamente per permettere

a tutti di fare un tentativo sono stati suddivisi nei tre gruppi di colore perché lavorare nel gruppo classe non permetteva un'ampia collaborazione.

Hanno, inoltre, accolto propositivamente la possibilità di esprimere loro stessi decorando la loro valigia, ma nonostante questo alcuni hanno trovato difficoltà sulla scelta della decorazione da creare; grazie però all'aiuto della ricercatrice, che ha proposto domande stimolo, ognuno ha trovato la sua modalità per appropriarsi del foglio e trasformarlo nella propria valigia.



Figure EEE Alunni della classe Ponent che si confrontano mentre decorano le proprie valigie

Nell'aula è stato creato un clima gioiale di



Figure FFF Alunni della classe Ponent che collaborano nella creazione delle proprie valigie

collaborazione in cui gli alunni erano liberi di gestire il proprio tempo e il proprio spazio e di discutere, confrontarsi e collaborare tra loro e con gli adulti presenti.

Questa attività si è estesa anche alle ore libere degli studenti che, appassionati all'espressione di sé con tale modalità hanno deciso di continuare la decorazione

nel loro tempo libero creando una continua evoluzione della propria espressività nell'arco delle tre settimane.

Il **terzo incontro** ha rappresentato un punto critico a causa della forte presenza di elementi astratti e metaforici; infatti, nonostante le metodologie di *scaffolding* applicate la lontananza linguistica è stata una barriera non sottovalutabile. Per questa ragione la ricercatrice ha scelto di proporre la bibliografia in lingua castigliana e non in lingua inglese.



Figure GGG Alunni della classe Ponent che disegnano e scrivono le proprie balene



Figure HHH Alunni della classe Ponent che disegnano delle cose troppo grandi per essere poste in valigia

Infatti, dopo la lettura è stato scelto dai partecipanti di escludere tredici parole (Figure LLL) che hanno ritenuto non essere coerenti o che erano doppie rispetto all'iniziale nuvola di parole creata tramite i post-it.

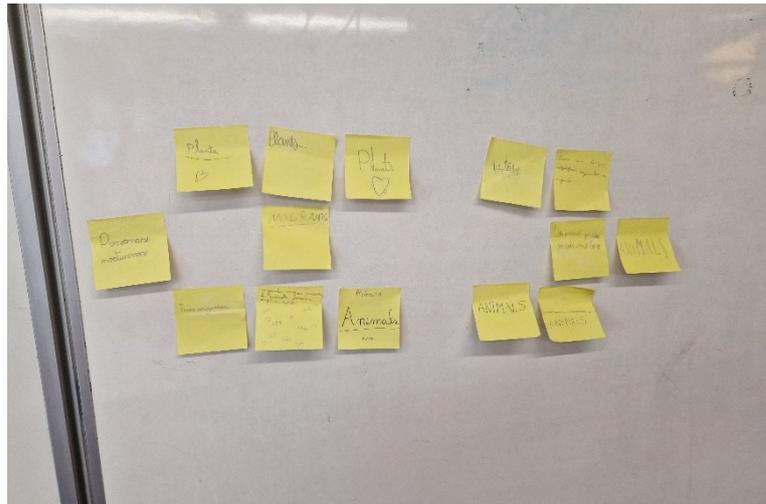


Figure LLL Parole escluse dalla nuvola del brainstorming sulla parola "MIGRANTES" dalla classe Ponent dopo la lettura dell'albo illustrato "Migranti"

La nuvola di parole finale (Figure MMM) riguardante la parola migranti è composta di

dodici parole. Queste creano una prospettiva sulla migrazione molto ampia che include aspetti sia positivi che negativi.

Le parole in questione sono:

- ✚ *Person / Personas* (Persona / Persone)
- ✚ *Personas que an marchado de si país* (Persone che sono scappate dal proprio paese)
- ✚ *Viatgers* (Viaggiatori)
- ✚ *Death* (Morte)
- ✚ *Travel – Catalunya → Italia* (Viaggio – Catalogna → Italia)
- ✚ *És una persona que és d'un poble i s'escapa a Espanya* (È una persona che è di un paese e scappa in Spagna)
- ✚ *Animales o personas que viajan mucho* (Animali o persone che viaggiano molto)
- ✚ *Cada un animal que viaja* (Ogni animale che viaggia)
- ✚ *Life* (Vita)



Figure MMM Nuvola di parole del brainstorming sulla parola "MIGRANTES" dalla classe Ponent dopo la lettura dell'albo illustrato "Migranti"

Il **sesto** ed ultimo **incontro** si

è svolto senza particolari impedimenti e i bambini hanno liberamente scelto se disegnare o scrivere il loro desiderio per il futuro.



Figure NNN Alunni della classe Ponent che disegnano la propria speranza per il futuro

Contrariamente agli incontri precedenti molti bambini hanno preferito scrivere il loro desiderio anziché disegnarlo. Probabilmente esprimere a parole i propri desideri risultava maggiormente agevole perché non tutte le speranze erano concrete e pertanto non era facile trovarne una rappresentazione da riprodurre su carta. Nella parte finale non si sono verificate problematiche per la consegna del questionario finale, gli studenti si sono tuttavia resi conto che esso era il medesimo somministrato all'inizio del percorso, ma questo non ha influenzato le loro risposte.

5.2 In Italia

L'esperienza nella scuola italiana si è composta di una prima fase dedicata all'osservazione della classe 3B, necessaria per comprendere le necessità degli studenti, le metodologie degli insegnanti e per permettere loro di conoscere la ricercatrice. Successivamente si sono svolte nell'arco di sei settimane le attività interessate dalla ricerca ponendone una a settimana.

Nel **primo incontro** gli alunni dopo aver compilato il questionario iniziale sono stati invitati a dividersi in quattro gruppi, scelti da loro. In questi gruppi è avvenuta la presa visione degli albi e la compilazione delle tabelle di confronto. I quattro gruppi hanno affrontato la sfida in modi differenti, a seconda delle personalità presenti in essi, ma ognuno ha trovato elementi interessanti e originali di comunanza tra gli albi illustrati proposti (Allegato 6 - Tabelle di confronto compilate). Ci si focalizzerà qui sulla quarta colonna, relativa ai punti in comune tra tutti e tre gli albi illustrati; qui, contrariamente agli studenti spagnoli non tutti hanno individuato la valigia come elemento comune, lo hanno fatto solo tre gruppi su quattro. Le attività sono pertanto iniziati come una sfida, per trovare quale elemento tra quelli che avevano elencato potesse essere quello di partenza per il progetto didattico.



Figure 000 Valigia nella quale inserire la balena di gomma preparata per la classe 3B dalla ricercatrice

Il **secondo incontro** è iniziato con la sfida del porre la balena all'interno di una piccola valigia di carta, la classe ha collaborato nel suo insieme discutendo e attuando tentativi. Si è successivamente concentrato sulla costruzione delle valigie e ha visto impegnati i bambini nella decorazione di queste che è avvenuta senza particolari problematiche e che ha lasciato spazio per il

loro completamento e perfezionamento in momenti successivi a quello svolto in aula.

Il **terzo incontro** è stato dedicato alla rappresentazione delle balene. Nonostante anche qui alcuni alunni abbiano trovato difficoltà nell'astrazione della metafora della valigia, contrariamente agli studenti catalani, in cui molti studenti erano stati in grado di cogliere la traslazione, i bambini



Figure PPP Alunni della classe 3B che disegnano e scrivono le proprie balene

hanno trovato difficoltà e hanno disegnato

una molteplicità di cose fisicamente troppo grandi per essere poste in una valigia. Questo però non è avvenuto per tutti, infatti alcuni bambini hanno colto l'astrazione e hanno espresso pensieri all'apparenza banali, ma che racchiudevano motivazioni profondamente radicate in loro.

Durante il **quarto incontro** non si sono rilevate problematiche rilevanti, consentendo a ciascuno studente di esprimere una propria opinione riguardo al significato e alla rappresentazione della casa, attraverso la realizzazione di un disegno che la raffigura. Molti studenti hanno scelto di rappresentare la propria famiglia perché per loro la casa deve contenere le persone a cui vogliono bene.



Figure QQQ Alunni della classe 3B che disegnano la propria casa

Nel **quinto incontro** i bambini hanno avuto l'occasione di esprimere le loro concezioni e le loro conoscenze sui migranti e di confrontarle con quelle dei compagni.

La nuvola di parole inizialmente derivante dal *brainstorming* iniziale si è composta di

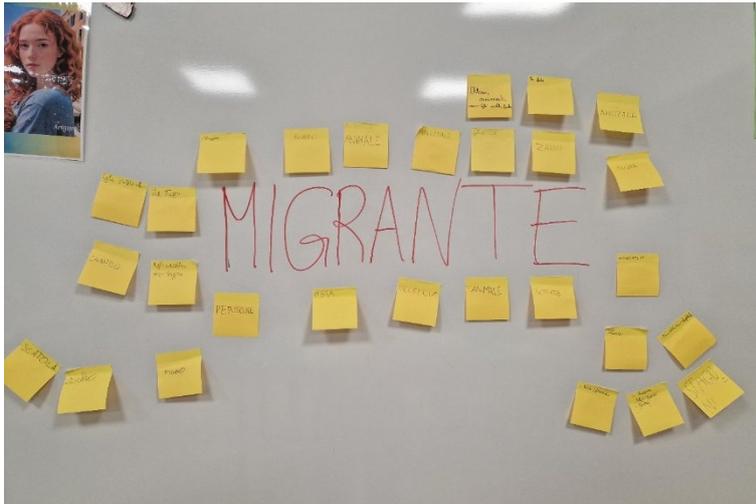


Figure RRR Nuvola di parole del brainstorming sulla parola "MIGRANTE" dalla classe 3B prima della lettura dell'albo illustrato "Migranti"

ventotto parole (Figure RRR), non tutte differenti l'una dall'altra e molte corrispondenti alle definizioni date durante il questionario iniziale.

Le parole che non sono state mantenute nella nuvola finale (Figure SSS) rappresentano una minima parte di quelle poste in un primo momento e

sono derivanti dall'incomprensione della parola di partenza.

Dopo la lettura e una discussione in gruppo i bambini si sono dimostrati attivi nella creazione di una nuova nuvola che comprendesse le parole già trovate inizialmente, ma che prevedesse anche l'aggiunta di nuovi termini.

La nuvola di parole (Figure TTT) finale inerente al termine "MIGRANTE" è costituita da quasi sessanta vocaboli. Questi termini offrono una visione complessiva della migrazione, includendo sia aspetti positivi sia negativi.

Le parole in questione sono le seguenti:

- ✚ Tempo
- ✚ I 5 sensi: Vedere, Ascoltare, Gusto, Tatto
- ✚ Felicità/Gioia
- ✚ Buio/Luce
- ✚ Pazienza
- ✚ Animali / Animale /
Alcuni animali come:
gli uccelli, le foche / Le
tigri / Gli orsi polari
- ✚ Spostarsi/Nuotare /
Mezzo di trasporto
- ✚ Speranza
- ✚ Viaggiare /
Viaggiatore

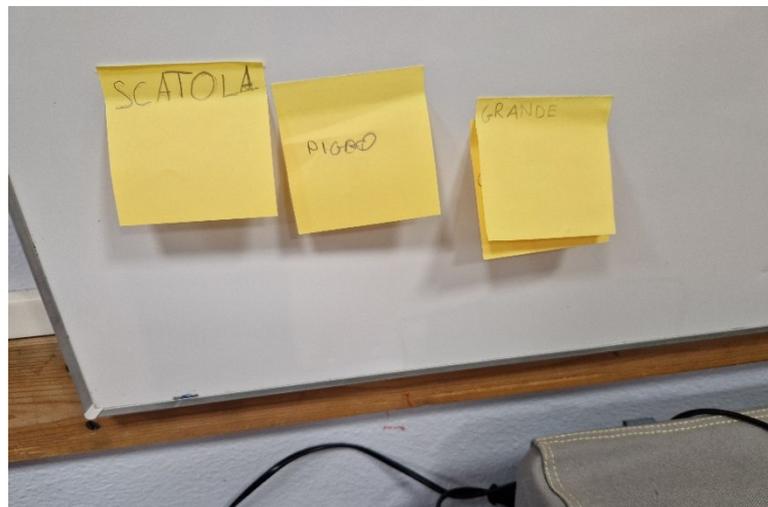


Figure SSS Parole escluse dalla nuvola del brainstorming sulla parola "MIGRANTE" dalla classe 3B dopo la lettura dell'albo illustrato "Migranti"

- ✚ Vita
- ✚ Zaino/Bagagli
- ✚ Migra
- ✚ Passato/Futuro/Presente
- ✚ Stanchezza
- ✚ Sete/Fame
- ✚ Mare/Terra/Cielo
- ✚ Morte
- ✚ Fiori / Frutto
- ✚ Resistere / Resistenza
- ✚ Guerra
- ✚ Ambienti / Ambientarsi / Luoghi e Natura
- ✚ Casa
- ✚ Tristezza
- ✚ Persone
- ✚ Nomade
- ✚ Clima / Riscaldamento globale / Stagioni / Caldo/Freddo
- ✚ Fuggire
- ✚ Riposare
- ✚ Sopravvivenza
- ✚ Visitare
- ✚ Collaborazione /
Condivisione / Gruppo
/ Amicizia
- ✚ Avventura
- ✚ Libertà
- ✚ Coraggio
- ✚ Serenità

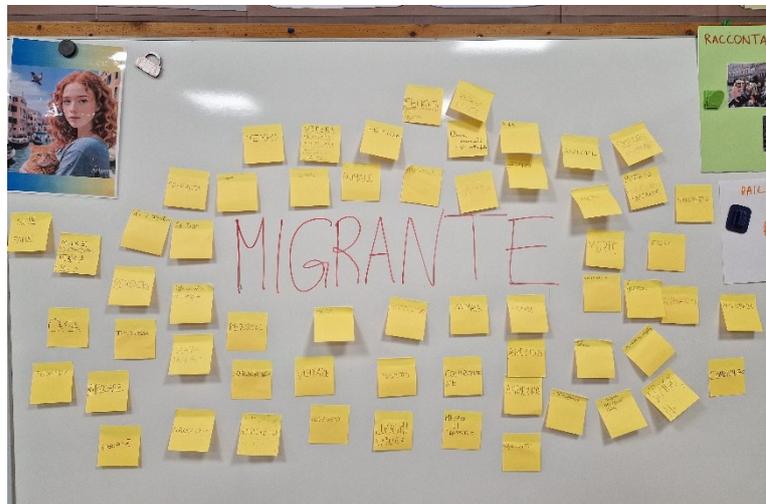


Figure TTT Nuvola di parole del brainstorming sulla parola "MIGRANTE" dalla classe 3B dopo la lettura dell'album illustrato "Migranti"

Il **sesto**, ed ultimo, **incontro** si è svolto a partire dalla discussione sui loro sogni e desideri per il futuro alla quale ognuno ha partecipato con ampio coinvolgimento anche emotivo.

Contrariamente per quanto avvenuto in Spagna i bambini hanno rappresentato



Figure UUU Alunni della classe 3B che disegnano la propria speranza per il futuro

graficamente i loro desideri, infatti, sono stati concreti e legati soprattutto alle loro passioni, anche se ci sono state alcune eccezioni. Nella parte finale relativa alla compilazione del questionario si è rivelato, in alcuni casi, problematico il riconoscimento da parte degli alunni del questionario iniziale. Infatti, nonostante

nelle discussioni siano emerse idee differenti relative alla migrazione e ai migranti, gli stessi alunni da cui provenivano tali idee nel questionario hanno riportato la medesima risposta di quello iniziale, forse per la paura di sbagliare o di ammettere che si aveva sbagliato in precedenza.

6. I dati

In linea con i principi metodologici delineati da Guido Benvenuto (Benvenuto, 2015), i dati raccolti attraverso il questionario (Allegato 3 - Questionario di ricerca) sono stati sottoposti a un'analisi approfondita mediante la tecnica della categorizzazione basata sul significato. Questo approccio metodologico consiste nell'interpretazione qualitativa delle risposte fornite dai partecipanti, con l'obiettivo di identificare e isolare temi ricorrenti, concetti chiave o modelli di pensiero espressi. Una volta individuati, tali elementi vengono raggruppati in categorie distinte e coerenti, che riflettono il significato sottostante delle risposte. La categorizzazione basata sul significato, come evidenziato da Benvenuto, rappresenta uno strumento fondamentale nell'ambito della ricerca educativa, poiché consente ai ricercatori di gestire e organizzare un'ampia gamma di informazioni qualitative in modo strutturato e sistematico. Inoltre, l'approccio categoriale rende possibile una lettura critica dei dati, promuovendo una maggiore riflessione teorica e una più precisa elaborazione di ipotesi e conclusioni.

I dati verranno dapprima esposti attraverso schematizzazioni, tabelle e grafici, e poi verrà data loro un'interpretazione quantitativa e qualitativa.

I dati raccolti dai questionari proposti ai partecipanti sono reperibili all'Allegato 7- Dati raccolti con il questionario.

6.1 In Spagna

I dati raccolti dai questionari dei partecipanti spagnoli sono riassunti nelle tabelle e nei grafici, accompagnati dalla suddivisione delle risposte in delle categorizzazioni e succeduti da un riassunto di esse.

Categorizzando le risposte alla prima domanda ("**Cosa vuol dire dialogare secondo te?**") sulla base del significato sono state trovate quattro categorie.

La prima è quella di definizione dove si trovano le risposte che fanno riferimento a una definizione di dialogo (es. "Parlare" #6); in essa sono state individuate quattro sottocategorie:

- ✚ Parlare: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come parlare o suoi sinonimi, es. "Comunicare" #11;
- ✚ Ridere: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come ridere, es. "Ridere" #14;
- ✚ Ascoltare: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come ascoltare o suoi sinonimi, es. "Ascoltano" #17;
- ✚ Segnare: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come segnare.

La seconda categoria è quella di interlocutore nella quale si trovano le risposte che tentano di spiegare con chi avviene il dialogo (es. "Amici" #1); in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Persone/Adulti: include le risposte nelle quali l'interlocutore è identificato con persone generiche o con adulti, es. "Gente" #2;
- ✚ Compagni/Amici: include le risposte nelle quali l'interlocutore è identificato con amici o con compagni, es. "Compagni" #3.

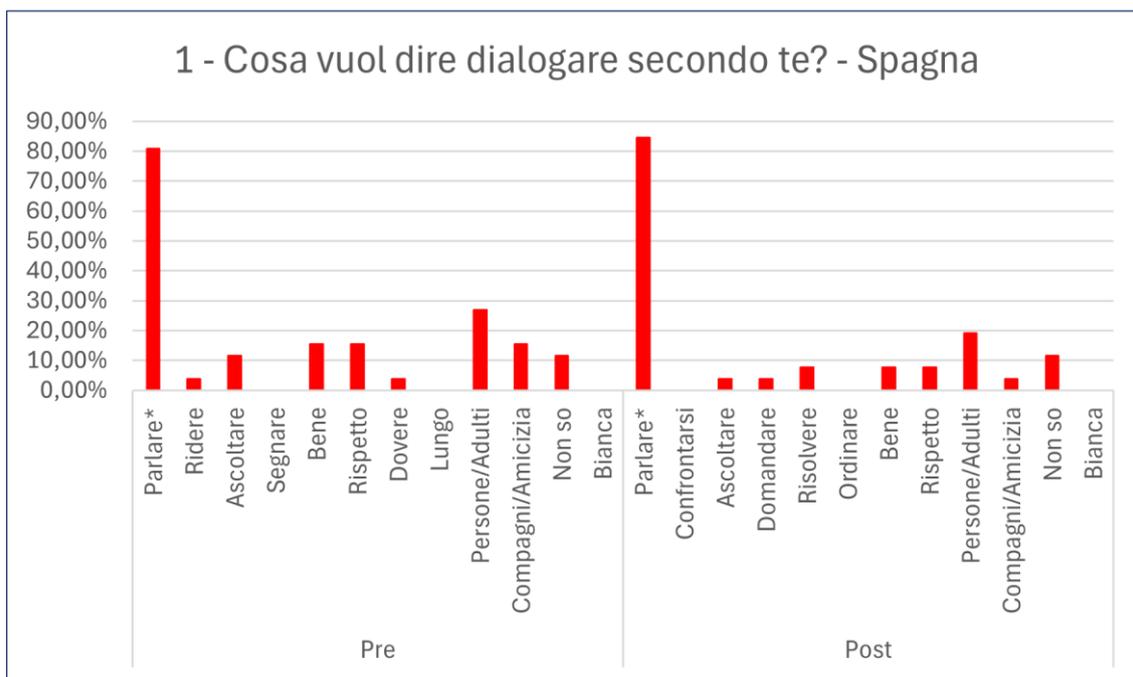
La terza categoria comprende i complementi cioè le risposte che danno delle caratterizzazioni al dialogo (es. "Rispetto" #13); in essa sono state individuate quattro sottocategorie:

- ✚ Bene: include le risposte con caratterizzazione positiva, es. "Bene" #5;
- ✚ Rispetto: include le risposte nella cui caratterizzazione c'è il rispetto, es. "Rispetto" #19;
- ✚ Dovere: include le risposte nella cui caratterizzazione c'è il dovere, es. "Dovere" #7;
- ✚ Lungo: include le risposte nella cui caratterizzazione c'è la lunghezza del dialogo.

La quarta categoria è quella delle risposte indeterminate, cioè quelle risposte che non sono state chiarite o specificate (es. “Non so” #4); in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Non so: include le risposte nelle quali è esplicitato il non sapere la risposta, es. “Non lo so” #20;
- ✚ Bianca: include le risposte lasciate bianche dai partecipanti.

Categoria	Sottocategoria	Pre		Post	
		F	%	F	%
Definizione	Parlare	21	80,77%	24	92,31%
	Ridere	1	3,85%	0	0,00%
	Ascoltare	13	50,00%	1	3,85%
	Segnare	0	0,00%	0	0,00%
Interlocutore	Persone/Adulti	7	26,92%	5	19,23%
	Compagni/Amici	4	15,38%	1	3,85%
Complementi	Bene	4	15,38%	2	7,69%
	Rispetto	4	15,38%	2	7,69%
	Dovere	1	3,85%	0	0,00%
	Lungo	0	0,00%	0	0,00%
Indeterminate	Non so	3	11,53%	3	11,53%
	Bianca	0	0,00%	0	0,00%



Grafici J Grafico delle risposte alla prima domanda precedentemente e successivamente allo svolgimento del progetto didattico dei partecipanti spagnoli. *Parlare comprende anche termini analoghi come Comunicare, Conversare e Discutere

Categorizzando le risposte alla seconda domanda ("**Cosa fai per dialogare con i compagni e le compagne?**") sulla base del significato sono state trovate cinque categorie, molto simili a quelle della risposta precedente.

La prima è quella di definizione dove si trovano le risposte che fanno riferimento a una definizione di dialogo (es. "Parlare" #4); in essa sono state individuate nove sottocategorie:

- ✚ Parlare: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come parlare o suoi sinonimi, es. "Parlare" #6;
- ✚ Ridere: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come ridere, es. "Rido" #14;
- ✚ Ascoltare: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come ascoltare o suoi sinonimi, es. "Ascolterei" #17;
- ✚ Rispondere: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come rispondere, es. "Rispondergli" #15;
- ✚ Giocare: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come giocare;
- ✚ Segnare: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come segnare;
- ✚ Accordarsi: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come accordarsi, es. "Accordo" #1;
- ✚ Esprimersi: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come esprimersi, es. "Esprimersi" #10;
- ✚ Confrontarsi: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come confrontarsi.

La seconda categoria è quella di interlocutore nella quale sono si trovano le risposte che tentano di spiegare con chi avviene il dialogo (es. "Gruppo" #36); in essa è presente una sottocategoria:

- ✚ Gruppo: include le risposte nelle quali caratterizzazione comprende gruppo non identificato.

La terza categoria comprende i complementi cioè le risposte che danno delle caratterizzazioni al dialogo (es. "Bene" #3); in essa sono state individuate sette sottocategorie:

- ✚ Rispetto: include le risposte nella cui caratterizzazione c'è il rispetto, es. "Rispetterei" #17;
- ✚ Bene: include le risposte con caratterizzazione positiva, es. "Non dire parolacce" #11;

- ✚ Compagnia: include le risposte nelle quali la caratterizzazione comprende la compagnia, es. “Compagnia” #12;
- ✚ Amicizia: include le risposte nella cui caratterizzazione c'è l'amicizia;
- ✚ Sbagli: include le risposte nelle quali caratterizzazione comprende la nomina di errori, es. “Spagliato” #13;
- ✚ Non spiare: include le risposte nelle quali caratterizzazione comprende il non fare la spia, es. “Non dirlo” #12.

La quarta categoria è quella delle risposte che associano al dialogo una componente emotiva; in essa è presente solo una sottocategoria:

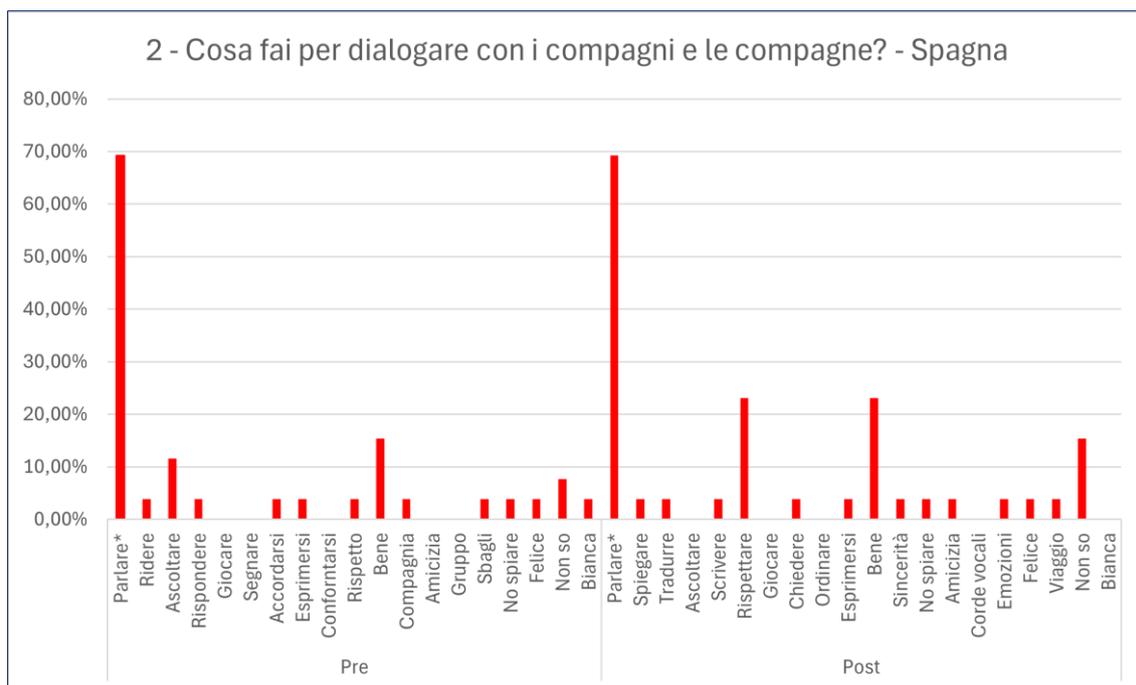
- ✚ Emozioni: include le risposte nelle quali la caratterizzazione emotiva è positiva, es. “Felici” #8.

La quinta categoria è quella delle risposte indeterminate, cioè quelle risposte che non sono state chiarite o specificate (es. #7); in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Non so: include le risposte nelle quali è esplicitato il non sapere la risposta, es. “Non lo so” #;
- ✚ Bianca: include le risposte lasciate bianche dai partecipanti, es. #.

Categoria	Sottocategoria	Pre		Post	
		F	%	F	%
<i>Definizione</i>	Parlare	18	69,23%	21	80,77%
	Ridere	1	3,85%	0	0,00%
	Ascoltare	3	11,53%	0	0,00%
	Rispondere	1	3,85%	1	3,85%
	Giocare	0	0,00%	0	0,00%
	Segnare	0	0,00%	2	7,69%
	Accordarsi	1	3,85%	0	0,00%
	Esprimersi	1	3,85%	3	11,53%
	Confrontarsi	0	0,00%	0	0,00%
<i>Interlocutore</i>	Gruppo	1	3,85%	0	0,00%
<i>Complementi</i>	Rispetto	1	3,85%	6	23,08%
	Bene	4	15,38%	7	26,92%
	Compagnia	1	3,85%	0	0,00%
	Amicizia	0	0,00%	1	3,85%
	Sbagli	1	3,85%	0	0,00%
	Non Spiare	1	3,85%	1	3,85%
<i>Emotività</i>	Emozioni	1	3,85%	2	7,69%

<i>Indeterminate</i>	Non so	2	7,69%	7	26,92%
	Bianca	1	3,85%	2	7,69%



Grafici K Grafico delle risposte alla seconda domanda precedentemente e successivamente allo svolgimento del progetto didattico dei partecipanti spagnoli. *Parlare comprende anche termini analoghi come Comunicare, Conversare e Discutere

Categorizzando le risposte alla terza domanda ("**Cosa significa per te diverso? Che tipi di diversità conosci?**") sulla base del significato sono state trovate quattro categorie.

La prima è quella di definizione dove si trovano le risposte che fanno riferimento a una definizione di diversità (es. "Differente" #16); in essa in sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Non uguale: include le risposte nelle quali la diversità viene definita come non uguale o suoi sinonimi, es. "Non è uguale" #24;
- ✚ Contrario di arrabbiato: include le risposte nelle quali la diversità viene definita come contrario di arrabbiato, es. "Contrario di arrabbiato" #1.

La seconda categoria comprende i complementi cioè le risposte che danno delle caratterizzazioni alla diversità (es. "Bello" #10); in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Personalità: include le risposte con caratterizzazione personale, es. "Personalità propria" #8;
- ✚ Bello: include le risposte nella cui caratterizzazione c'è il bello, es. "Se fossimo tutti uguali sarebbe noioso" #15.

La terza categoria è quella delle risposte che comprende gli esempi dati di diversità; essa comprende una sola sottocategoria (es. “Sporco e pulito” #26):

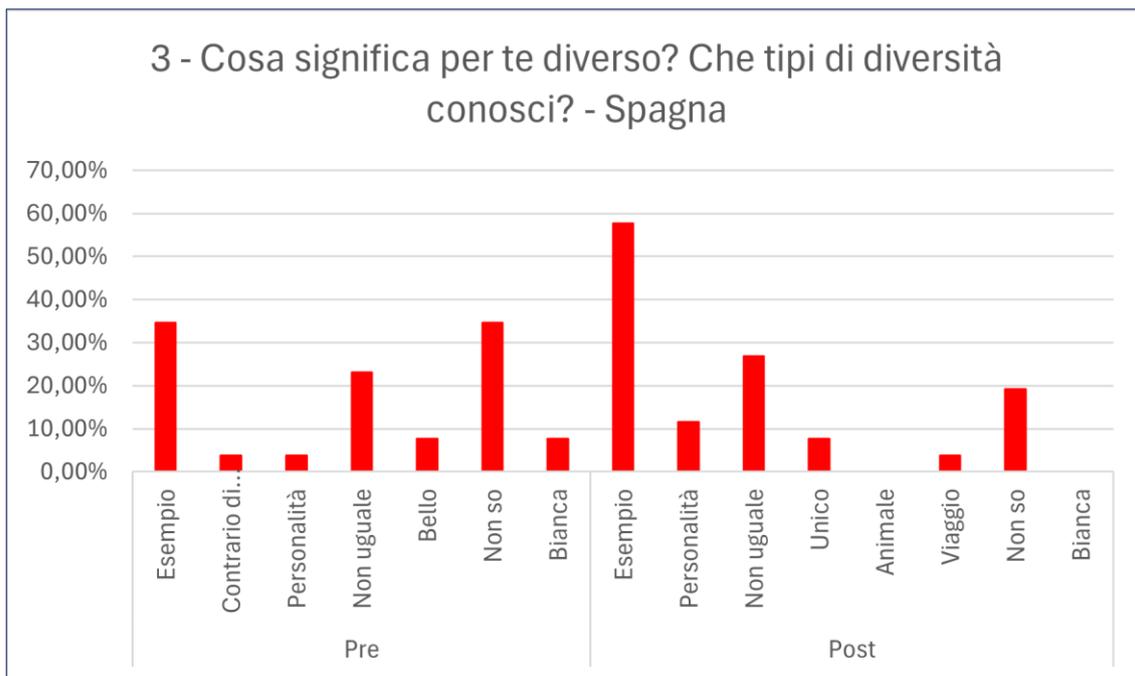
- ✚ Esempio: include le risposte nelle quali vengono dati degli esempi di diversità, es. “Mela e carota” #20.

La quarta categoria è quella delle risposte indeterminate, cioè quelle risposte che non sono state chiarite o specificate (es. “?” #7); in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Non so: include le risposte nelle quali è esplicitato il non sapere la risposta, es. “Non lo so” #23;
- ✚ Bianca: include le risposte lasciate bianche dai partecipanti, es. #5.

Categoria	Sottocategoria	Pre		Post	
		F	%	F	%
Definizione	Non uguale	6	23,08%	7	26,92%
	Contrario di arrabbiato	1	3,85%	0	0,00%
Complementi	Personalità	1	3,85%	3	11,53%
	Bello	2	7,69%	2	7,69%
Esempio	Esempio	9	34,62%	15	57,69%
Indeterminate	Non so	9	34,62%	7	26,92%
	Bianca	2	7,69%	0	0,00%

Categorizzando le risposte alla quarta domanda (“**Chi sono i migranti?**”) sulla base del significato sono state trovate tre categorie.



Grafici L. Grafico delle risposte alla terza domanda precedentemente e successivamente allo svolgimento del progetto didattico dei partecipanti spagnoli

La prima è quella di definizione dove si trovano le risposte che fanno riferimento a una definizione di migrante (es. “Persone che avevano bisogno di lasciare il paese” #4); in essa sono state individuate tre sottocategorie:

- ✚ Persone: include le risposte nelle quali il migrante viene definito come una persona, es. “Persone che cambiano paese” #15;
- ✚ Animali: include le risposte nelle quali il migrante viene definito come un animale, es. “Uccelli” #1;
- ✚ Minerali: include le risposte nelle quali il migrante viene definito come un minerale, es. “Minerali” #12.

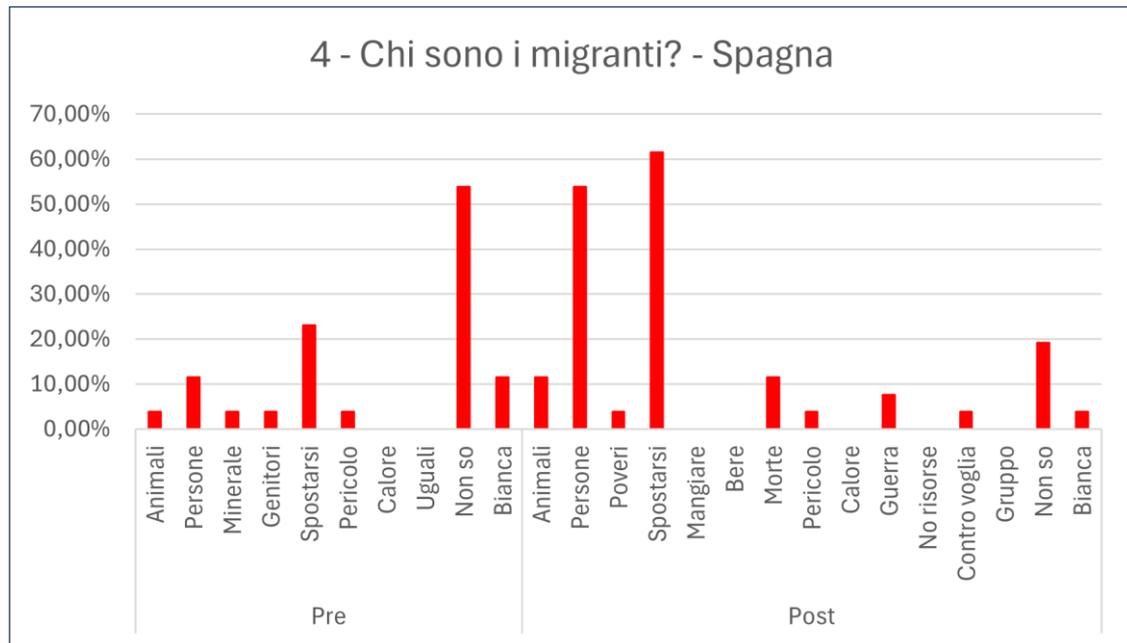
La seconda categoria comprende i complementi cioè le risposte che danno delle caratterizzazioni ai migranti (es. “Cambiano paese” #11); in essa sono state individuate sette sottocategorie:

- ✚ Spostamenti: include le risposte nelle quali si parla di spostamento, es. “Cambiano paese” #25;
- ✚ Motivazioni: include le risposte nelle quali si parla delle motivazioni della migrazione, es. “Pericolo” #15;
- ✚ Parentele: include le risposte nelle quali viene espresso un grado di parentela con i migranti, es. “Genitori” #14.

La terza categoria è quella delle risposte indeterminate, cioè quelle risposte che non sono state chiarite o specificate (es. “?” #16); in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Non so: include le risposte nelle quali è esplicitato il non sapere la risposta, es. “Non lo so” #24;
- ✚ Bianca: include le risposte lasciate bianche dai partecipanti, es. #2.

Categoria	Sottocategoria	Pre		Post	
		F	%	F	%
<i>Definizione</i>	Persone	3	11,53%	14	53,85%
	Animali	1	3,85%	3	11,53%
	Minerali	1	3,85%	0	0,00%
<i>Complementi</i>	Spostamenti	6	23,08%	16	61,54%
	Motivazioni	1	3,85%	7	26,92%
	Parentele	1	3,85%	0	0,00%
<i>Indeterminate</i>	Non so	14	53,85%	5	19,23%
	Bianca	3	11,53%	1	3,85%



Grafici M Grafico delle risposte alla quarta domanda precedentemente e successivamente allo svolgimento del progetto didattico dei partecipanti spagnoli

Categorizzando le risposte alla quinta domanda ("**Immagina di partire per un lungo viaggio. Cosa metteresti in valigia per vivere questa esperienza al meglio?**") sulla base del significato sono state trovate sei categorie.

La prima è quella dove si trovano le risposte che fanno riferimento ai beni di prima necessità (es. "Acqua" #35); in essa sono state individuate tre sottocategorie:

- ✚ Cibo: include le risposte nelle quali il citato il cibo, es. "Cibo" #4;
- ✚ Acqua: include le risposte nelle quali viene citata l'acqua o altre bevande, es. "Acqua" #11;
- ✚ Vestiti: include le risposte nelle quali vengono citati capi di vestiario, es. "Camouflage" #19.

La seconda categoria comprende le risposte che fanno riferimento a beni materiali necessari, ma non di prima necessità (es. "Kit da cucito" #8); in essa sono state individuate cinque sottocategorie:

- ✚ Materiali di sopravvivenza: include le risposte nelle quali vengono citati materiali che possono risultare utili per la sopravvivenza, es. "Legna per il fuoco" #15;
- ✚ Materiali per il letto: include le risposte nelle quali vengono citati materiali per fare il letto, es. "Sacco a pelo" #21;
- ✚ Materiali per il bagno: include le risposte nelle quali vengono citati materiali di utilizzo per il bagno o il bagno stesso, es. "Bagno" #7;

- ✚ Soldi: include le risposte nelle quali vengono citati i soldi;
- ✚ Il necessario: include le risposte nelle quali viene citato tutto ciò che è necessario, es. “Il necessario per la vita” #27.

La terza categoria comprende le risposte che fanno riferimento a beni materiali per il rilassamento e lo svago (es. “Cubo di Rubik” #23); in essa sono state individuate tre sottocategorie:

- ✚ Giochi: include le risposte nelle quali vengono citati dei giochi, es. “Giochini” #18;
- ✚ Cancelleria: include le risposte nelle quali vengono citati dei materiali di cancelleria, es. “Posca” #5;
- ✚ Tecnologia: include le risposte nelle quali vengono citati materiali tecnologici, es. “Telefono” #20.

La quarta categoria comprende le risposte che fanno riferimento a beni materiali, ma che hanno il loro una componente emotiva (es. “Macchina fotografica” #26); in essa sono state individuate tre sottocategorie:

- ✚ Fotografie: include le risposte nelle quali vengono citate le fotografie o le macchine fotografiche, es. “Album” #10;
- ✚ Peluche: include le risposte nelle quali sono stati citati peluche, es. “I miei peluche” #21;
- ✚ Altri oggetti: include le risposte nelle quali sono stati citati altri oggetti, es. “Sole” #25.

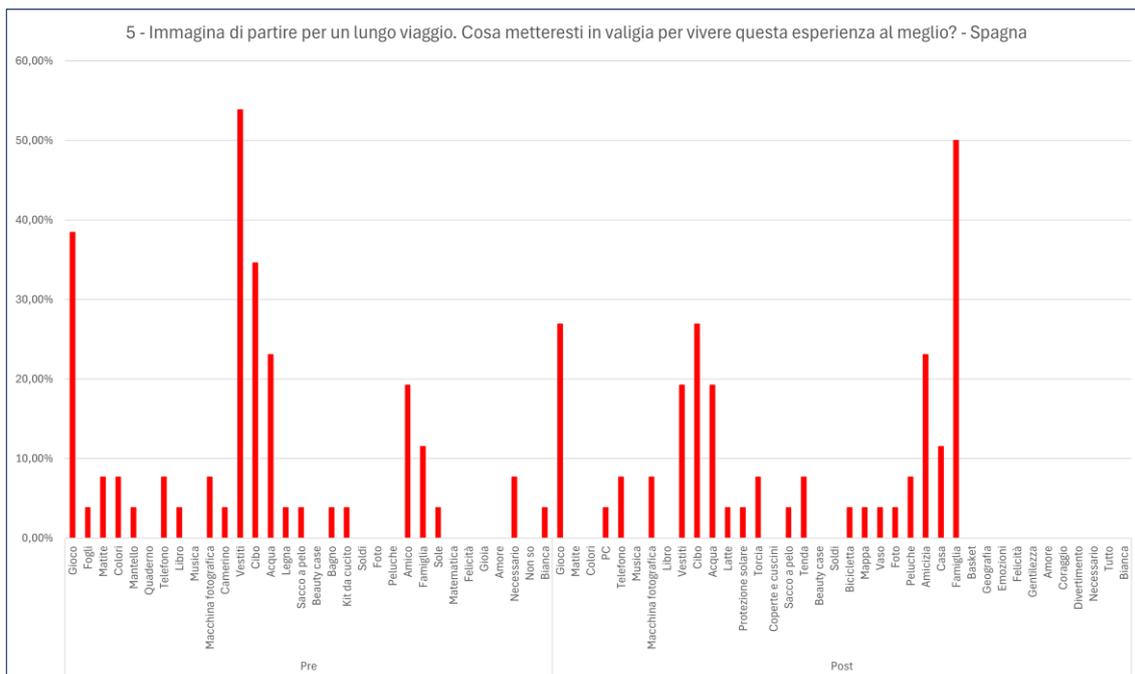
La quinta categoria comprende le risposte che fanno riferimento a beni non materiali, emotivamente coinvolgenti e spesso astratti; in essa sono state individuate tre sottocategorie:

- ✚ Materie scolastiche/Sport: include le risposte nelle quali sono state citate materie scolastiche o sport.
- ✚ Persone: include le risposte nelle quali sono state citate persone, es. “Amiche” #12;
- ✚ Emozioni: include le risposte nelle quali sono state citate le emozioni.

La sesta categoria è quella delle risposte indeterminate, cioè quelle risposte che non sono state chiarite o specificate; in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Non so: include le risposte nelle quali è esplicitato il non sapere la risposta;
- ✚ Bianca: include le risposte lasciate bianche dai partecipanti, es. #2.

Categoria	Sottocategoria	Pre		Post	
		F	%	F	%
Prima necessità	Cibo	9	34,62%	8	30,77%
	Acqua	6	23,08%	6	23,08%
	Vestiti	15	57,69%	5	19,23%
Necessità	Materiali di sopravvivenza	3	11,53%	5	19,23%
	Materiali per il letto	1	3,85%	3	11,53%
	Materiali per il bagno	2	7,69%	1	3,85%
	Soldi	0	0,00%	0	0,00%
	Il necessario	2	7,69%	0	0,00%
Svago	Giochi	10	38,46%	7	26,92%
	Cancelleria	6	23,08%	0	0,00%
	Tecnologia	2	7,69%	3	11,53%
Materiali emotivi	Fotografie	2	7,69%	3	11,53%
	Peluche	0	0,00%	2	7,69%
	Altri oggetti	1	3,85%	3	11,53%
Astratti	Materie scolastiche/Sport	0	0,00%	0	0,00%
	Persone	8	30,77%	13	50,00%
	Emozioni	0	0,00%	6	23,08%
Indeterminate	Non so	0	0,00%	0	0,00%
	Bianca	1	3,85%	0	0,00%



Grafici N Grafico delle risposte alla quinta domanda precedentemente e successivamente allo svolgimento del progetto didattico dei partecipanti spagnoli

Categorizzando le risposte alla sesta domanda ("**Sai cos'è l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite? Conosci qualche obiettivo dell'Agenda 2030? Scrivilo o disegnalolo.**") sulla base del significato sono state trovate tre categorie.

La prima è quella di definizione dove si trovano le risposte che fanno riferimento alla definizione dell'Agenda 2030; in essa sono state individuate tre sottocategorie:

- ✚ Sostenibilità: include le risposte nelle quali viene citata la sostenibilità;
- ✚ Obiettivi: include le risposte nelle quali vengono citati gli obiettivi;
- ✚ Agenda: include le risposte nelle quali viene citata l'agenda come materiale di cancelleria, es. "Agenda" #12.

La seconda categoria è quella delle risposte che comprende gli esempi dati di obiettivi dell'Agenda 2030; essa comprende una sola sottocategoria:

- ✚ Esempio: include le risposte nelle quali vengono dati degli esempi di obiettivi dell'Agenda 2030.

La terza categoria è quella delle risposte indeterminate, cioè quelle risposte che non sono state chiarite o specificate (es. "?" #5); in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Non so: include le risposte nelle quali è esplicitato il non sapere la risposta, es. "Non lo so" #22;
- ✚ Bianca: include le risposte lasciate bianche dai partecipanti, es. #13.

Categoria	Sottocategoria	Pre		Post	
		F	%	F	%
Definizione	Sostenibilità	0	0,00%	1	3,85%
	Obiettivi	0	0,00%	10	38,46%
	Agenda	1	3,85%	0	0,00%
Esempio	Esempio	0	0,00%	19	73,08%
Indeterminate	Non so	20	76,92%	11	42,31%
	Bianca	5	19,23%	1	3,85%

Per riassumere si può dire che le prime due domande sono state poste in relazione tra loro poiché le cinque categorie ad esse applicabili sono le medesime; infatti, il tema trattato in queste è il dialogo che viene posto dapprima su un piano astratto e secondariamente su un piano pratico (Grafici J e K). La prima categoria è la definizione di dialogo, che per molti degli alunni sia in precedenza, che successivamente al progetto didattico, è associata al parlare e ai suoi sinonimi; anomalia che non segue questa tendenza si ha per la comparsa nelle risposte alla



Grafici O Grafico delle risposte alla sesta domanda precedentemente e successivamente allo svolgimento del progetto didattico dei partecipanti spagnoli

seconda domanda del verbo “giocare”, che trova un’interazione maggiormente informale. La seconda categoria è incentrata sull’interlocutore, anch’essa rimane invariata nelle due fasi del progetto, essendo indicata dalla maggior parte degli studenti come un’interazione con l’adulto; un’eccezione si trova nella seconda domanda nella quale alcuni studenti citano i “compagni” traferendo l’interazione su un piano maggiormente informale. La terza categoria comprende in sé tutti i complementi utilizzati per caratterizzare il dialogo, tra i due questionari si può osservare un leggero aumento delle risposte che ne contengono e un mantenimento della caratterizzazione positiva che gli attribuiscono. La quarta categoria associa al dialogo una componente emotiva, questa è applicabile solo alla seconda domanda, inquanto nella prima non sono state date risposte che contengano questa componente. Nella seconda domanda sono invece emersi i sentimenti dei bambini riguardanti il dialogo; la loro espressione è aumentata tra la distribuzione del primo questionario e quella del

secondo. La quinta e ultima categoria è che racchiude le risposte dei partecipati che le hanno lasciate bianche o che non conoscevano la risposta, queste sono diminuite dopo lo svolgimento del progetto didattico.

Anche per quanto concerne la terza domanda (Grafici L) la prima categoria è riguardante la definizione di diverso, che viene data solo da pochi nel periodo antecedente al percorso didattico e aumentano considerevolmente nel secondo periodo, rimanendo però pressoché invariate e orientate alla definizione di qualcosa che non è uguale. La seconda categoria è quella dei complementi che vengono associati ad essa, che sono tutti tendenti alla positività e seguono il medesimo andamento della definizione aumentando nelle risposte al secondo questionario. La terza categoria è quella degli esempi di diversità, che sono aumentati considerevolmente tra la fase prima e quella dopo il progetto. Infine, anche l'ultima categoria coincide con quella delle domande precedenti, includendo i riscontri dei bambini che non sono riusciti a trovare una risposta, questi sono diminuiti tra le due erogazioni, ma, purtroppo, sono rimasti un numero comunque elevato.

La quarta domanda trova tre categorie nelle quali sono state suddivise le risposte ricevute nei due questionari (Grafici M). La prima, come per le precedenti, è la definizione di migrante, che comprende due categorizzazioni dell'identificazione effettuata da parte dei partecipanti, la prima è quella di animali e la seconda quella di persone; prima dell'intervento didattico, vengono date poche risposte a definire il termine indicato e a maggioranza vengono identificati come animali. La seconda categoria è quella dei complementi attribuiti alla definizione che sono a loro volta categorizzabili in tre macrogruppi: gli spostamenti, che vengono citati in gran parte dagli alunni soprattutto nella seconda fase, ma sono presenti anche tra le prime risposte; le motivazioni della migrazione, che vengono identificati inizialmente solo da pochi alunni, e aumentano nella seconda. Per finire, la terza categoria è relativa alle risposte degli studenti che non sono giunti ad una risposta coerente che, prima delle attività, oltre alle risposte lasciate bianche e dei partecipanti che non sapevano rispondere, comprende anche una risposta errata; mentre dopo la conclusione del percorso le risposte in questa categoria diminuiscono notevolmente.

Per la quinta domanda, riguardante la scelta di cosa portare con sé in un viaggio sono state trovate sei categorie in cui suddividere le risposte (Grafici N). La prima è quella che comprende i beni di prima necessità, che trova un aumento dopo lo svolgimento delle attività didattiche, ma che anche nel primo questionario trova molte risposte

inerenti ad esso. La seconda categoria è quella degli oggetti che rispondono ad altre necessità che trova una costanza nelle due distribuzioni dei questionari. È poi presente una categoria che comprende tutti gli oggetti che sono utilizzati nel tempo libero, per rilassarsi e che possono essere utilizzati come valvole di sfogo, che vedono una diminuzione tra il prima e il dopo lo svolgimento del progetto. La quarta categoria è quella degli oggetti legati a una componente emotiva, che non sono presenti nelle prime risposte e trovano, invece, uno spazio abbastanza ampio nelle seconde. La quinta sono le emozioni e tutte le cose astratte, che trovano uno spazio ridotto all'inizio e occupano invece una fetta molto ampia dopo lo svolgimento del progetto. Infine, l'ultima categoria, come per le domande precedenti, è quella comprendente le domande dei partecipanti che non sapevano cosa rispondere e si è mantenuta costante nel numero tra il primo e il secondo questionario.

In conclusione, nella sesta domanda le risposte sono state suddivise in tre categorie (Grafici O). La prima categoria riunisce le definizioni date dell'*Agenda 2030* nelle varie risposte, che inizialmente sono completamente nulle e aumentano invece notevolmente dopo lo svolgimento dell'intervento didattico, in cui molti partecipanti parlano di obiettivi per la sostenibilità. La seconda categoria è quella che comprende gli esempi di obiettivi che subisce un drastico aumento tra i questionari compilati prima e dopo il progetto educativo. Si conclude con la terza e ultima categoria che include tutte le risposte degli studenti che non sono riusciti a rispondere e tra le risposte del questionario compilato prima dello svolgimento del percorso anche una risposta sbagliata, queste sono risultate essere quasi la totalità nella prima compilazione, mentre nella seconda sono diminuite considerevolmente.

1.1 In Italia

La struttura utilizzata per esporre i dati raccolti dalla parte di ricerca condotta in Spagna sarà mantenuta invariata anche per quelli italiani; essi verranno dapprima esposti con schemi, tabelle e grafici e successivamente analizzati, nel paragrafo che segue. Le categorie proposte saranno le medesime per permettere un più facile confronto tra i vari dati, ma cambieranno esempi e dati relativi ad esse.

Categorizzando le risposte alla prima domanda ("**Cosa vuol dire dialogare secondo te?**") sulla base del significato sono state trovate quattro categorie.

La prima è quella di definizione dove si trovano le risposte che fanno riferimento a una definizione di dialogo (es. “Parlare” #36); in essa sono state individuate quattro sottocategorie:

- ✚ Parlare: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come parlare o suoi sinonimi, es. “Parlare” #42;
- ✚ Ridere: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come ridere;
- ✚ Ascoltare: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come ascoltare o suoi sinonimi;
- ✚ Segnare: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come segnare, es. “Segnare” #29.

La seconda categoria è quella di interlocutore nella quale sono si trovano le risposte che tentano di spiegare con chi avviene il dialogo (es. “Persone” #41); in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Persone/Adulti: include le risposte nelle quali l’interlocutore è identificato con persone generiche o con adulti, es. “Assieme” #37;
- ✚ Compagni/Amici: include le risposte nelle quali l’interlocutore è identificato con amici o con compagni, es. “Bambini” #31.

La terza categoria comprende i complementi cioè le risposte che danno delle caratterizzazioni al dialogo; in essa sono state individuate quattro sottocategorie:

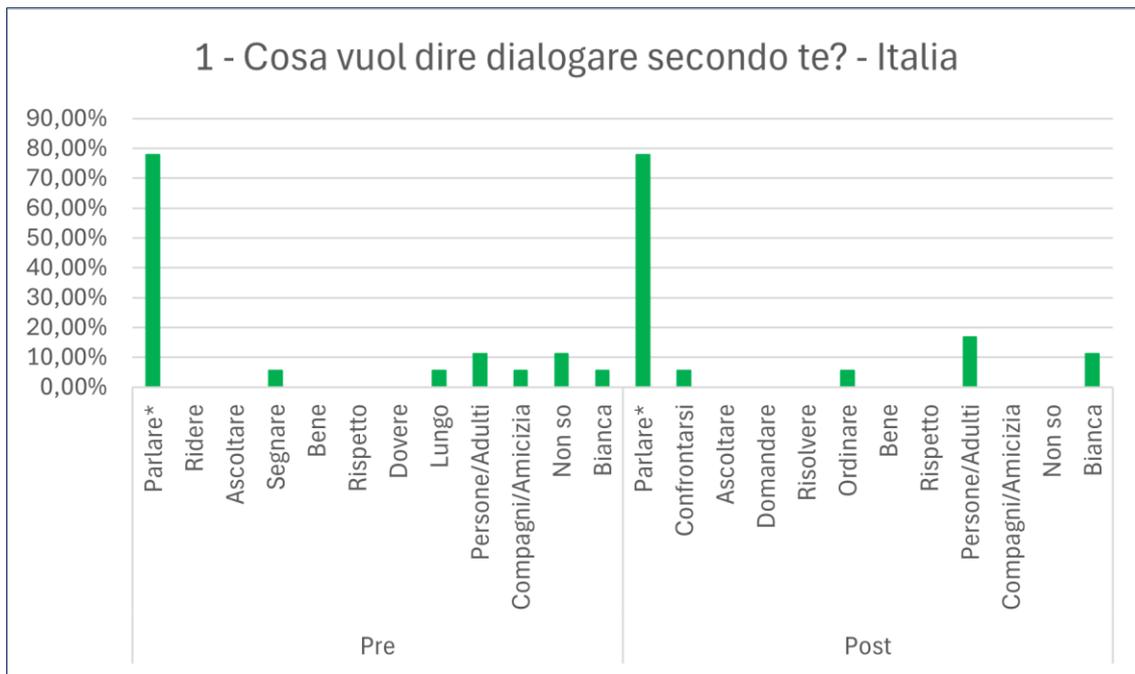
- ✚ Bene: include le risposte con caratterizzazione positiva;
- ✚ Rispetto: include le risposte nella cui caratterizzazione c’è il rispetto;
- ✚ Dovere: include le risposte nella cui caratterizzazione c’è il dovere;
- ✚ Lungo: include le risposte nella cui caratterizzazione c’è la lunghezza del dialogo, es. “Lungo” #34.

La quarta categoria è quella delle risposte indeterminate, cioè quelle risposte che non sono state chiarite o specificate (es. “Non so” #44); in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Non so: include le risposte nelle quali è esplicitato il non sapere la risposta, es. “Non lo so” #43;
- ✚ Bianca: include le risposte lasciate bianche dai partecipanti, es. #30.

Categoria	Sottocategoria	Pre		Post	
		F	%	F	%
<i>Definizione</i>	Parlare	14	77,78%	16	88,89%
	Ridere	0	0,00%	0	0,00%

	Ascoltare	0	0,00%	0	0,00%
	Segnare	1	5,56%	0	0,00%
<i>Interlocutore</i>	Persone/Adulti	2	11,11%	3	16,67%
	Compagni/Amici	1	5,56%	0	0,00%
<i>Complementi</i>	Bene	0	0,00%	0	0,00%
	Rispetto	0	0,00%	0	0,00%
	Dovere	0	0,00%	0	0,00%
	Lungo	1	5,56%	0	0,00%
<i>Indeterminate</i>	Non so	2	11,11%	0	0,00%
	Bianca	1	5,56%	2	11,11%



Grafici P Grafico delle risposte alla prima domanda precedentemente e successivamente allo svolgimento del progetto didattico dei partecipanti italiani. *Parlare comprende anche termini analoghi come Comunicare, Conversare e Discutere

Categorizzando le risposte alla seconda domanda ("**Cosa fai per dialogare con i compagni e le compagne?**") sulla base del significato sono state trovate cinque categorie, molto simili a quelle della risposta precedente.

La prima è quella di definizione dove si trovano le risposte che fanno riferimento a una definizione di dialogo (es. "Parliamo" #37); in essa sono state individuate nove sottocategorie:

- ✚ Parlare: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come parlare o suoi sinonimi, es. "Parlo" #28;
- ✚ Ridere: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come ridere;
- ✚ Ascoltare: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come ascoltare o suoi sinonimi, es. "Ascolto" #40;

- ✚ Rispondere: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come rispondere;
- ✚ Giocare: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come giocare, es. “Giochiamo” #27;
- ✚ Segnare: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come segnare, es. “Segno” #29;
- ✚ Accordarsi: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come accordarsi;
- ✚ Esprimersi: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come esprimersi;
- ✚ Confrontarsi: include le risposte nelle quali il dialogo viene definito come confrontarsi, es. “Confronti” #41.

La seconda categoria è quella di interlocutore nella quale sono si trovano le risposte che tentano di spiegare con chi avviene il dialogo (es. “Gruppo” #36); in essa è presente una sottocategoria:

- ✚ Gruppo: include le risposte nelle quali caratterizzazione comprende gruppo non identificato, es. “Gruppo” #41.

La terza categoria comprende i complementi cioè le risposte che danno delle caratterizzazioni al dialogo; in essa sono state individuate sette sottocategorie:

- ✚ Rispetto: include le risposte nella cui caratterizzazione c'è il rispetto;
- ✚ Bene: include le risposte con caratterizzazione positiva;
- ✚ Compagnia: include le risposte nelle quali la caratterizzazione comprende la compagnia;
- ✚ Amicizia: include le risposte nella cui caratterizzazione c'è l'amicizia, es. “Amicizia” #42;
- ✚ Sbagli: include le risposte nelle quali caratterizzazione comprende la nomina di errori;
- ✚ Non spiare: include le risposte nelle quali caratterizzazione comprende il non fare la spia.

La quarta categoria è quella delle risposte che associano alla definizione una associa al dialogo una componente emotiva; in essa è presente solo una sottocategoria:

- ✚ Emozioni: include le risposte nelle quali la caratterizzazione emotiva è positiva.

La quinta categoria è quella delle risposte indeterminate, cioè quelle risposte che non sono state chiarite o specificate (es. “Non lo so” #39); in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Non so: include le risposte nelle quali è esplicitato il non sapere la risposta, es. “Non lo so” #35;
- ✚ Bianca: include le risposte lasciate bianche dai partecipanti, es. #30.

Categoria	Sottocategoria	Pre		Post	
		F	%	F	%
<i>Definizione</i>	Parlare	6	33,33%	11	61,11%
	Ridere	0	0,00%	0	0,00%
	Ascoltare	1	5,56%	2	11,11%
	Rispondere	0	0,00%	0	0,00%
	Giocare	2	11,11%	2	11,11%
	Segnare	1	5,56%	0	0,00%
	Accordarsi	0	0,00%	0	0,00%
	Esprimersi	0	0,00%	0	0,00%
	Confrontarsi	1	5,56%	0	0,00%
<i>Interlocutore</i>	Gruppo	2	11,11%	0	0,00%
<i>Complementi</i>	Rispetto	0	0,00%	0	0,00%
	Bene	0	0,00%	0	0,00%
	Compagnia	0	0,00%	0	0,00%
	Amicizia	1	5,56%	0	0,00%
	Sbagli	0	0,00%	0	0,00%
	Non Spiare	0	0,00%	0	0,00%
<i>Emotività</i>	Emozioni	0	0,00%	0	0,00%
<i>Indeterminate</i>	Non so	5	27,78%	2	11,11%
	Bianca	1	5,56%	2	11,11%



Grafici Q Grafico delle risposte alla seconda domanda precedentemente e successivamente allo svolgimento del progetto didattico dei partecipanti italiani. *Parlare comprende anche termini analoghi come Comunicare, Conversare e Discutere

Categorizzando le risposte alla terza domanda ("**Cosa significa per te diverso? Che tipi di diversità conosci?**") sulla base del significato sono state trovate quattro categorie.

La prima è quella di definizione dove si trovano le risposte che fanno riferimento a una definizione di diversità (es. "Non sono uguali" #32); in essa in sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Non uguale: include le risposte nelle quali la diversità viene definita come non uguale o suoi sinonimi, es. "Non è la stessa cosa" #41;
- ✚ Contrario di arrabbiato: include le risposte nelle quali la diversità viene definita come contrario di arrabbiato.

La seconda categoria comprende i complementi cioè le risposte che danno delle caratterizzazioni alla diversità; in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Personalità: include le risposte con caratterizzazione personale;
- ✚ Bello: include le risposte nella cui caratterizzazione c'è il bello.

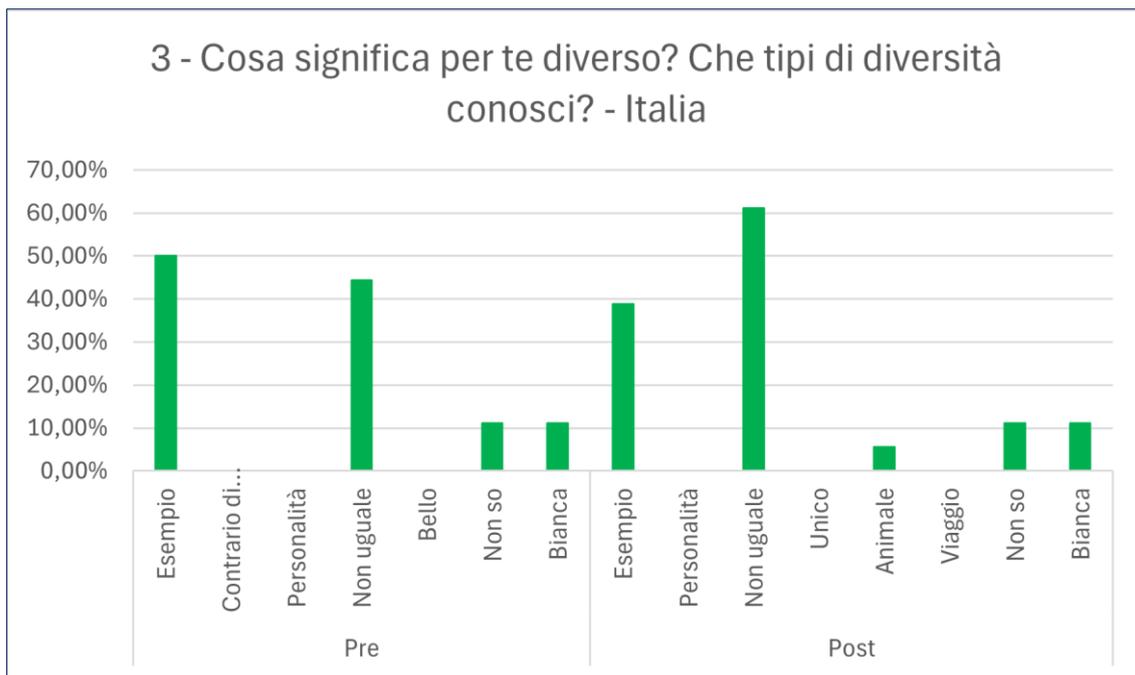
La terza categoria è quella delle risposte che comprende gli esempi dati di diversità; essa comprende una sola sottocategoria:

- ✚ Esempio: include le risposte nelle quali vengono dati degli esempi di diversità, es. "Tazze" #40.

La quarta categoria è quella delle risposte indeterminate, cioè quelle risposte che non sono state chiarite o specificate (es. #30); in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Non so: include le risposte nelle quali è esplicitato il non sapere la risposta, es. “Non lo so” #35;
- ✚ Bianca: include le risposte lasciate bianche dai partecipanti, es. #31.

Categoria	Sottocategoria	Pre		Post	
		F	%	F	%
Definizione	Non uguale	8	44,44%	11	61,11%
	Contrario di arrabbiato	0	0,00%	0	0,00%
Complementi	Personalità	0	0,00%	0	0,00%
	Bello	0	0,00%	0	0,00%
Esempio	Esempio	9	50,00%	8	44,44%
Indeterminate	Non so	2	11,11%	2	11,11%
	Bianca	2	11,11%	2	11,11%



Grafici R Grafico delle risposte alla terza domanda precedentemente e successivamente allo svolgimento del progetto didattico dei partecipanti italiani

Categorizzando le risposte alla quarta domanda ("**Chi sono i migranti?**") sulla base del significato sono state trovate tre categorie.

La prima è quella di definizione dove si trovano le risposte che fanno riferimento a una definizione di migrante (es. “Persone” #42); in essa sono state individuate tre sottocategorie:

- ✚ Persone: include le risposte nelle quali il migrante viene definito come una persona, es. “Persone” #39;
- ✚ Animali: include le risposte nelle quali il migrante viene definito come un animale, es. “Animali” #35;
- ✚ Minerali: include le risposte nelle quali il migrante viene definito come un minerale.

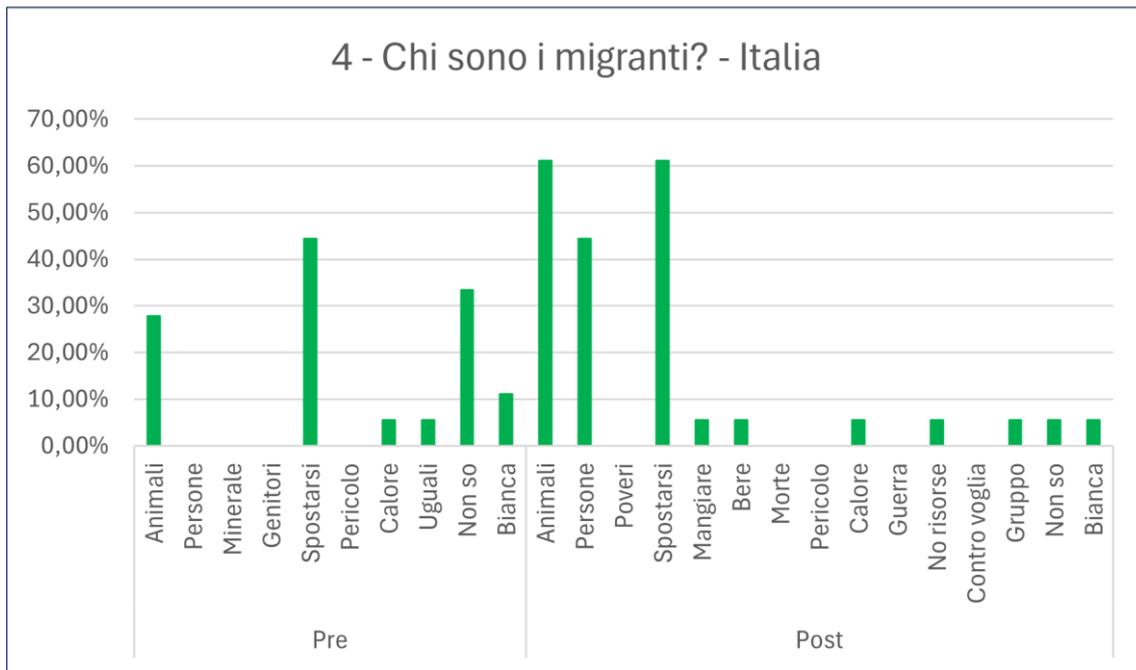
La seconda categoria comprende i complementi cioè le risposte che danno delle caratterizzazioni ai migranti (es. “Migrano” #35); in essa sono state individuate sette sottocategorie:

- ✚ Spostamenti: include le risposte nelle quali si parla di spostamento, es. “Spostano” #44;
- ✚ Motivazioni: include le risposte nelle quali si parla delle motivazioni della migrazione, es. “Calore” #34;
- ✚ Parentele: include le risposte nelle quali viene espresso un grado di parentela con i migranti, es. “Un po’ uguale” #38.

La terza categoria è quella delle risposte indeterminate, cioè quelle risposte che non sono state chiarite o specificate (es. #30); in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Non so: include le risposte nelle quali è esplicitato il non sapere la risposta, es. “Non lo so” #33;
- ✚ Bianca: include le risposte lasciate bianche dai partecipanti, es. #31.

Categoria	Sottocategoria	Pre		Post	
		F	%	F	%
<i>Definizione</i>	Persone	0	0,00%	8	44,44%
	Animali	5	27,78%	11	61,11%
	Minerali	0	0,00%	0	0,00%
<i>Complementi</i>	Spostamenti	8	44,44%	11	61,11%
	Motivazioni	1	5,56%	5	27,78%
	Parentele	1	5,56%	0	0,00%
<i>Indeterminate</i>	Non so	6	33,33%	1	5,56%
	Bianca	2	11,11%	1	5,56%



Grafici S Grafico delle risposte alla quarta domanda precedentemente e successivamente allo svolgimento del progetto didattico dei partecipanti italiani

Categorizzando le risposte alla quinta domanda ("**Immagina di partire per un lungo viaggio. Cosa metteresti in valigia per vivere questa esperienza al meglio?**") sulla base del significato sono state trovate sei categorie.

La prima è quella dove si trovano le risposte che fanno riferimento ai beni di prima necessità (es. "Acqua" #35); in essa sono state individuate tre sottocategorie:

- ✚ Cibo: include le risposte nelle quali il citato il cibo, es. "Da mangiare" #34;
- ✚ Acqua: include le risposte nelle quali viene citata l'acqua o altre bevande, es. "Acqua" #28;
- ✚ Vestiti: include le risposte nelle quali vengono citati capi di vestiario, es. "Vestiti" #37.

La seconda categoria comprende le risposte che fanno riferimento a beni materiali necessari, ma non di prima necessità (es. "" #); in essa sono state individuate cinque sottocategorie:

- ✚ Materiali di sopravvivenza: include le risposte nelle quali vengono citati materiali che possono risultati utili per la sopravvivenza;
- ✚ Materiali per il letto: include le risposte nelle quali vengono citati materiali per fare il letto, es. "Coperta" #33;
- ✚ Materiali per il bagno: include le risposte nelle quali vengono citati materiali di utilizzo per il bagno o il bagno stesso, es. "phone" #36;
- ✚ Soldi: include le risposte nelle quali vengono citati i soldi, es. "Soldi" #29;

- ✚ Il necessario: include le risposte nelle quali viene citato tutto ciò che è necessario, es. "Oggetti utili" #41.

La terza categoria comprende le risposte che fanno riferimento a beni materiali per il rilassamento e lo svago (es. "Libri" #44); in essa sono state individuate tre sottocategorie:

- ✚ Giochi: include le risposte nelle quali vengono citati dei giochi, es. "Giochi" #31;
- ✚ Cancelleria: include le risposte nelle quali vengono citati dei materiali di cancelleria, es. "Taccuino" #40;
- ✚ Tecnologia: include le risposte nelle quali vengono citati materiali tecnologici, es. "Tostapane" #42.

La quarta categoria comprende le risposte che fanno riferimento a beni materiali, ma che hanno in loro una componente emotiva (es. "Macchina fotografica" #26); in essa sono state individuate tre sottocategorie:

- ✚ Fotografie: include le risposte nelle quali vengono citate le fotografie o le macchine fotografiche, es. "foto di tutta la famiglia" #44;
- ✚ Peluche: include le risposte nelle quali sono stati citati peluche, es. "Teddy" #28;
- ✚ Altri oggetti: include le risposte nelle quali sono stati citati altri oggetti.

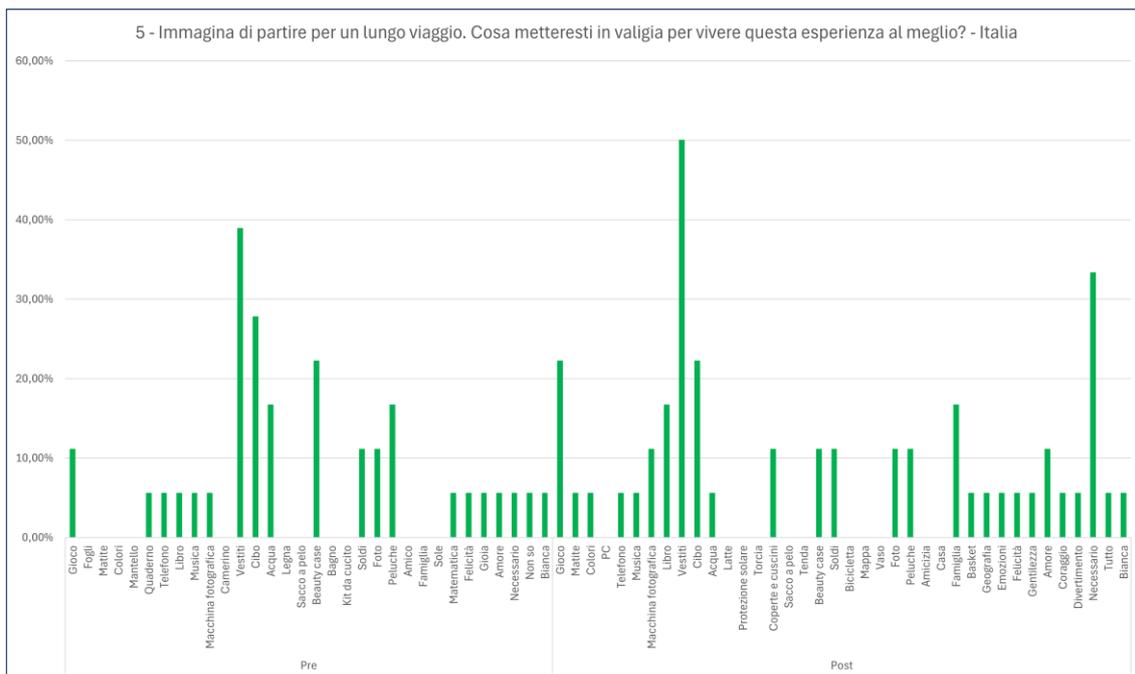
La quinta categoria comprende le risposte che fanno riferimento a beni non materiali, emotivamente coinvolgenti e spesso astratti; in essa sono state individuate tre sottocategorie:

- ✚ Materie scolastiche/Sport: include le risposte nelle quali sono state citate materie scolastiche o sport, es. "Matematica" #44.
- ✚ Persone: include le risposte nelle quali sono state citate persone, es. "La mia famiglia" #32;
- ✚ Emozioni: include le risposte nelle quali sono state citate le emozioni, es. "Amore" #32.

La sesta categoria è quella delle risposte indeterminate, cioè quelle risposte che non sono state chiarite o specificate (es. "Non lo so" #43); in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Non so: include le risposte nelle quali è esplicitato il non sapere la risposta, es. "Non lo so" #38;
- ✚ Bianca: include le risposte lasciate bianche dai partecipanti, es. #30.

Categoria	Sottocategoria	Pre		Post	
		F	%	F	%
Prima necessità	Cibo	5	27,78%	4	22,22%
	Acqua	3	16,67%	1	5,56%
	Vestiti	7	38,89%	9	50,00%
Necessità	Materiali di sopravvivenza	0	0,00%	0	0,00%
	Materiali per il letto	0	0,00%	0	0,00%
	Materiali per il bagno	4	22,22%	0	0,00%
	Soldi	2	11,11%	2	11,11%
	Il necessario	1	5,56%	1	5,56%
Svago	Giochi	2	11,11%	4	22,22%
	Cancelleria	2	11,11%	5	27,78%
	Tecnologia	1	5,56%	1	5,56%
Materiali emotivi	Fotografie	3	16,67	4	22,22%
	Peluche	3	16,67	2	11,11%
	Altri oggetti	1	5,56%	1	5,56%
Astratti	Materie scolastiche/Sport	1	5,56%	2	11,11%
	Persone	0	0,00%	3	16,67
	Emozioni	3	16,67	7	38,89%
Indeterminate	Non so	1	5,56%	0	0,00%
	Bianca	1	5,56%	1	5,56%



Grafici T Grafico delle risposte alla quinta domanda precedentemente e successivamente allo svolgimento del progetto didattico dei partecipanti italiani

Categorizzando le risposte alla sesta domanda ("**Sai cos'è l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite? Conosci qualche obiettivo dell'Agenda 2030? Scrivilo o disegnalolo.**") sulla base del significato sono state trovate tre categorie.

La prima è quella di definizione dove si trovano le risposte che fanno riferimento alla definizione dell'Agenda 2030; in essa sono state individuate tre sottocategorie:

- ✚ Sostenibilità: include le risposte nelle quali viene citata la sostenibilità, es. "Meno inquinare" #27;
- ✚ Obiettivi: include le risposte nelle quali vengono citati gli obiettivi, es. "Cose che dovremmo fare entro il 2030" #27;
- ✚ Agenda: include le risposte nelle quali viene citata l'agenda come materiale di cancelleria, es. "Agenda" #44.

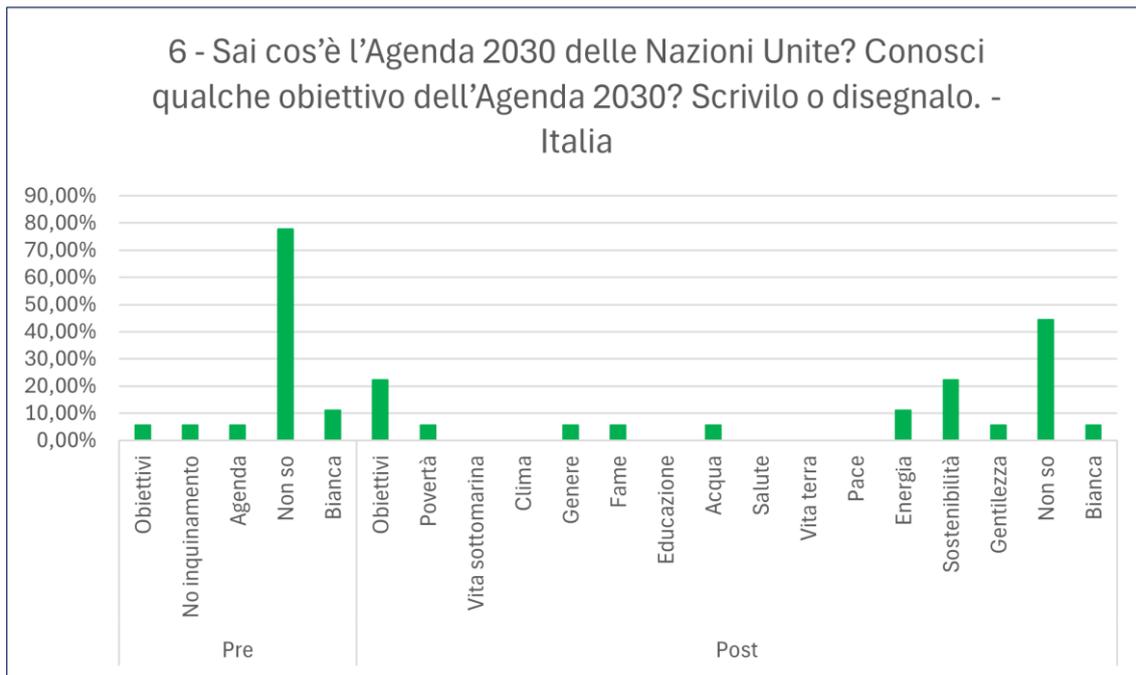
La seconda categoria è quella delle risposte che comprende gli esempi dati di obiettivi dell'Agenda 2030; essa comprende una sola sottocategoria:

- ✚ Esempio: include le risposte nelle quali vengono dati degli esempi di obiettivi dell'Agenda 2030.

La terza categoria è quella delle risposte indeterminate, cioè quelle risposte che non sono state chiarite o specificate (es. "Non lo so" #42); in essa sono state individuate due sottocategorie:

- ✚ Non so: include le risposte nelle quali è esplicitato il non sapere la risposta, es. "Non lo so" #38;
- ✚ Bianca: include le risposte lasciate bianche dai partecipanti, es. #31.

Categoria	Sottocategoria	Pre		Post	
		F	%	F	%
Definizione	Sostenibilità	1	5,56%	4	
	Obiettivi	1	5,56%	4	
	Agenda	1	5,56%	0	0,00%
Esempio	Esempio	0	0,00%	11	
Indeterminate	Non so	14		8	
	Bianca	2	11,11%	1	5,56%



Grafici U Grafico delle risposte alla sesta domanda precedentemente e successivamente allo svolgimento del progetto didattico dei partecipanti italiani

In sintesi, può essere affermato che le prime due domande sono strettamente relazionate tra loro poiché condividono le stesse sei categorie applicabili (Grafici P e Q). Difatti, il tema trattato in queste domande è il dialogo, in un primo momento considerato su un piano astratto e in un secondo su un piano pratico. Come avvenuto in Spagna, la prima categoria riguarda la concezione di dialogo, che molti studenti, sia prima che dopo il progetto didattico, associano al parlare e ai suoi sinonimi; un'eccezione a questa tendenza emerge nella seconda domanda, dove il verbo "giocare" introduce un'interazione di natura più informale. La seconda categoria si concentra sull'interlocutore, rimanendo costante nelle due fasi del progetto, la maggior parte degli studenti la descrive come un'interazione con un adulto; tuttavia, nella seconda domanda, alcuni studenti menzionano i "compagni", spostando l'interazione su un piano più informale. La terza categoria include tutti i complementi usati per descrivere il dialogo; tra i due questionari, si osserva un notevole incremento delle risposte che contengono tali complementi e un mantenimento della valutazione positiva loro attribuita. La quarta categoria riguarda l'aspetto emotivo del dialogo, applicabile esclusivamente alla seconda domanda, poiché nella prima non sono state fornite risposte contenenti tale componente. Nella seconda domanda emergono i sentimenti dei bambini riguardo al dialogo, con un incremento nella loro espressione tra il primo e il secondo questionario. La quinta e ultima categoria comprende le risposte lasciate in bianco o quelle di cui i partecipanti non erano a conoscenza; tali

risposte sono diminuite dopo il completamento del progetto didattico. Inoltre, nel primo questionario era presente una risposta errata, mentre nel secondo tale errore non è stato rilevato.

Per quanto riguarda la terza domanda (Grafici R), la prima categoria è la definizione di "diverso", fornita solo da pochi partecipanti prima del progetto didattico e notevolmente aumentata nel secondo periodo, pur rimanendo pressoché invariata e orientata alla definizione di qualcosa che non è uguale. La seconda categoria comprende i complementi associati a questa definizione, non riscontrabili nei questionari dei partecipanti italiani. La terza categoria è rappresentata dagli esempi di diversità, che mostrano un incremento significativo tra la fase pre e quella post progetto. Infine, anche l'ultima categoria coincide con quella delle domande precedenti, includendo le risposte dei bambini che non sono riusciti a fornire una risposta, diminuite tra le due distribuzioni, sebbene rimangano esigue.

La quarta domanda presenta tre categorie nelle quali sono state suddivise le risposte ricevute nei due questionari (Grafici S). La prima, come per le domande precedenti, riguarda la definizione di "migrante", che è categorizzata in due modi dai partecipanti: come animali e come persone. Nella fase pre-intervento, la maggior parte delle risposte classifica i migranti come animali, mentre nella fase post-intervento, l'identificazione come persone guadagna rilevanza. La seconda categoria comprende i complementi attribuiti alla definizione, raggruppabili in tre macrogruppi: gli spostamenti, citati prevalentemente nella seconda fase, ma presenti anche nella prima; le motivazioni della migrazione, identificate inizialmente solo da pochi alunni e aumentate nella seconda fase. La terza categoria riguarda le risposte degli studenti che non hanno fornito una risposta coerente, la cui frequenza era alta prima del progetto e si riduce notevolmente dopo.

Per la quinta domanda, riguardante la scelta di cosa portare con sé in viaggio, sono state identificate sei categorie (Grafici T). La prima riguarda i beni di prima necessità, che mostrano una presenza consistente e rimangono costanti. La seconda categoria comprende gli oggetti necessari per altri scopi, che rimane stabile in entrambe le distribuzioni, sebbene non in quantità elevata. Una categoria comprende oggetti utilizzati nel tempo libero e per il relax, che diminuiscono dopo il progetto, risultando in un numero ridotto di risposte. La quarta categoria include oggetti legati a una componente emotiva, presenti in quantità uguale tra i due questionari e risultano esigue. La quinta categoria riguarda le emozioni e le cose astratte, che non sono

presenti nelle risposte iniziali ma occupano uno spazio significativo nelle risposte finali. L'ultima categoria, come per le domande precedenti, include le risposte dei partecipanti che non sapevano come rispondere, mantenendo un numero costante tra il primo e il secondo questionario.

In conclusione, la sesta domanda è suddivisa in tre categorie (Grafici U). La prima riunisce le definizioni dell'*Agenda 2030* fornite nelle risposte, inizialmente assenti, eccetto una, e che aumentano significativamente dopo l'intervento didattico, con molti partecipanti che discutono gli obiettivi di sostenibilità. La seconda categoria comprende gli esempi di obiettivi, che mostrano un incremento drastico tra i questionari pre e post progetto educativo. L'ultima categoria include le risposte degli studenti che non sono riusciti a rispondere; nella prima compilazione, quasi tutte le risposte rientravano in questa categoria, mentre nella seconda tale situazione si riduce notevolmente.

4. Analisi dei dati

I dati ricavati sono poi stati analizzati dalla ricercatrice dapprima suddivisi per i due paesi analizzati e in un secondo momento posti a confronto, ricavandone grafici e schemi che rappresentano l'andamento della ricerca.

Le analisi compiute sui dati si sono basate sulla suddivisione in categorie e hanno visto coinvolte due metodologie: la categorizzazione sulla base del significato e l'analisi delle concorrenze, che ha messo a confronto la frequenza della comparsa delle categorie stesse e gli scarti tra i dati ricavati tra i due paesi.

In primo luogo, si è compiuta una rilevazione quantitativa dei dati e in secondo luogo un'analisi qualitativa, che ha permesso di arrivare alle conclusioni di seguito esposte.

4.1 Quantitativa in Spagna

I dati raccolti dalle risposte dei partecipanti spagnoli verranno qui descritti in modo dettagliato, dando rilevanza alla quantità dei dati rilevati. I dati raccolti dai questionari dei partecipanti spagnoli sono sintetizzati e illustrati nel seguente paragrafo analizzando con particolare attenzione la quantità delle risposte degli studenti prima e dopo il percorso didattico.

All'inizio del percorso educativo, i bambini spagnoli sono stati interrogati sulla loro comprensione del concetto di dialogo. Le risposte alla domanda "**Cosa vuol dire dialogare secondo te?**" (Grafici J) mostrano che la maggior parte dei bambini

associa il dialogo con il termine “Parlare” (22 risposte), seguito da “Persone/Adulti” (10 risposte), suggerendo una predominanza di interazioni verbali con gli adulti. Al contrario, categorie come “Ascoltare” (4 risposte) e “Rispetto” (2 risposte) sono state meno frequentate, indicando una comprensione limitata di aspetti essenziali del dialogo, come l’ascolto e il rispetto. Inoltre, risposte come “Non so” e “Bianca” riflettono incertezze tra alcuni bambini, evidenziando una comprensione non completamente sviluppata del concetto di dialogo. Dopo l’intervento educativo, le risposte alla stessa domanda (Grafici J) mostrano che le categorie principali di risposta rimangono “Parlare” (22 risposte) e “Persone/Adulti” (10 risposte). Tuttavia, è stato osservato un aumento nella categoria “Rispetto” (5 risposte), suggerendo un miglioramento nella consapevolezza riguardo l’importanza del rispetto nel dialogo. Inoltre, sono emerse nuove categorie come “Confrontarsi”, “Ordinare”, “Risolvere” e “Domandare”, indicando che l’intervento ha introdotto e ampliato i concetti di dialogo tra i bambini. Nonostante ciò, le risposte “Non so” e “Bianca” sono rimaste stabili, dimostrando che alcuni bambini continuano a trovare difficile comprendere appieno il significato di dialogare. Pertanto, sebbene l’intervento abbia migliorato la comprensione del dialogo, il concetto di parlare rimane predominante, suggerendo la necessità di ulteriori sforzi per bilanciare la percezione del dialogo includendo anche l’ascolto e altre dinamiche interattive.

Prima del percorso didattico, le risposte alla domanda **“Cosa fai per dialogare con i compagni e le compagne?”** (Grafici K) mostrano una varietà di risposte. Su un totale di trenta elementi individuati, dodici studenti menzionano l’ascolto e il rispondere, mentre otto fanno riferimento all’accordo. Inoltre, cinque studenti segnalano errori e “spia” su quanto detto dai compagni, e solo tre esprimono emozioni come felicità e l’espressione di sé e dell’altro. Questo suggerisce che la comprensione delle dinamiche interpersonali e del dialogo emotivo tra i compagni è limitata, con una predominanza dell’ascolto e della risposta nelle interazioni quotidiane. Dopo il percorso didattico, le risposte mostrano un incremento nella varietà e nella complessità (Grafici K). Quindici studenti menzionano l’ascolto e il rispondere, mentre dieci fanno riferimento a sentimenti come l’amicizia e le emozioni. Inoltre, emergono nuove categorie come “Confronto” e “Discussione”, suggerendo che l’intervento educativo ha avuto un impatto positivo sulla comprensione delle dinamiche di dialogo, con una maggiore consapevolezza emotiva e interpersonale tra gli studenti.

Riguardo alla comprensione del concetto di diversità, prima del percorso didattico, le risposte alla domanda **“Cosa significa per te diverso? Che tipi di diversità conosci?”** rivelano una comprensione variegata (Grafici L). Su trenta elementi individuati, dieci studenti forniscono esempi senza definizioni, otto danno definizioni senza esempi, sette offrono entrambe le cose, e quattro menzionano giudizi sulla personalità e la bellezza della diversità. Solo uno studente non comprende la domanda e lascia lo spazio in bianco, suggerendo una comprensione parziale della diversità, con una tendenza a identificare esempi concreti piuttosto che fornire definizioni articolate. Dopo l'intervento educativo, la comprensione della diversità è notevolmente migliorata (Grafici L). Dodici studenti forniscono esempi e definizioni, dieci danno definizioni senza esempi, mentre sei offrono entrambe le cose. Solo due studenti non sanno rispondere. Questo incremento nelle risposte complete e la diminuzione delle risposte incomplete indicano un significativo miglioramento nella comprensione del concetto di diversità tra gli studenti.

Per quanto riguarda la comprensione del concetto di migrazione alla domanda **“Chi sono i migranti?”** (Grafici M), prima del percorso didattico, la maggioranza degli studenti risponde di non sapere o lascia la risposta in bianco. Solo sei studenti parlano di persone e spostamenti, mentre altri quattro fanno riferimento ad animali e minerali, suggerendo una conoscenza limitata del concetto di migrazione tra gli studenti spagnoli. Dopo il percorso didattico (Grafici M), quindici studenti rispondono correttamente parlando di persone e spostamenti, mentre otto fanno riferimento a concetti come la guerra, il pericolo e la morte. Solo sette studenti non sanno rispondere, indicando un significativo miglioramento nella comprensione del concetto di migrazione e una riduzione delle risposte errate o incomplete.

Riguardo alla domanda **“Immagina di partire per un viaggio. Cosa metteresti in valigia per vivere questa esperienza al meglio?”** (Grafici N), molti studenti citano dei beni di prima necessità, quali acqua (6 risposte), cibo (9 risposte) e vestiti (14 risposte); in alcune risposte questi si allargano anche a utensili che possono risultare utili per la sopravvivenza e per vivere il viaggio nel modo migliore, essi sono presenti in una risposta, ma non tutti nella medesima e sono bagno, sacco a pelo, legna e un camerino. Sono inoltre citati elementi di svago e relax quali i colori, le matite, i libri, il telefono in una o due risposte. In questa categoria rientrano anche i giochi nominati nelle risposte da dieci studenti. Inoltre, vengono posti nelle valigie anche alcuni elementi concreti, ma che assumono significati astratti quali la famiglia (3 risposte), gli

amici (5 risposte), il sole (1 risposta) e la macchina fotografica (2 risposte). Questo dimostra che i bambini hanno consapevolezza dei beni di prima necessità, ma la maggioranza ha un attaccamento alle cose maggiormente materiali, probabilmente perché l'astrazione è una tipologia di pensiero che li pone in difficoltà. Successivamente al percorso didattico si può osservare dalle risposte date un aumento della consapevolezza del valore metaforico di alcuni oggetti e il conseguente passaggio a una maggioranza di cose immateriali portate con sé (Grafici N). Le risposte hanno visto un aumento della famiglia, che è presente in tredici di esse; lo stesso vale per l'amicizia che è presente in sei risposte e i peluche (2 risposte), le foto (1 risposta) e la macchina fotografica (2 risposte), che assumono una valenza metaforica comprensibile dalle giustificazioni proposte. Rimangono elevati le risposte contenenti i beni di prima necessità e anche quelle dei giochi, che subiscono variazioni minime. Vengono però aggiunte delle categorie come la tenda (2 risposte), la torcia (1 risposta), la protezione solare (1 risposta), il latte (1 risposta) e il computer (1 risposta).

Infine, prima del percorso didattico, la maggior parte degli studenti alla domanda **“Sai cos'è l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite? Conosci qualche obiettivo dell'Agenda 2030? Scrivilo o disegnalolo.”** (Grafici O) risponde di non sapere la risposta o lascia lo spazio in bianco; solo uno studente tenta di trovare una risposta, raffigurando un taccuino con la data 2030. Dopo il percorso didattico (Grafici O), molti studenti forniscono esempi di obiettivi dell'Agenda 2030 e fanno riferimenti alla sostenibilità, mentre dieci danno risposte contenenti gli obiettivi nella sua descrizione. Purtroppo, ancora molti studenti non sanno rispondere (12 risposte). Nel complesso mostrano però una maggiore consapevolezza e conoscenza dell'Agenda 2030 e dei suoi obiettivi indicando l'efficacia del percorso didattico nel promuovere la comprensione di tematiche globali.

4.2 Quantitativa in Italia

I dati raccolti dalle risposte dei partecipanti italiani saranno qui descritti in maniera dettagliata, dando rilievo alla quantità delle risposte registrate. Le informazioni ottenute dai questionari dei partecipanti sono sintetizzate e illustrate nel paragrafo seguente, con particolare attenzione alla quantità delle risposte degli studenti prima e dopo il percorso didattico.

All'inizio del percorso educativo, agli studenti italiani è stato chiesto di esprimere la loro comprensione del concetto di dialogo. Le risposte alla domanda **“Cosa vuol dire dialogare secondo te?”** (Grafici P) mostrano che la maggior parte dei bambini associa il dialogo con il termine **“Parlare”** (14 risposte), seguito da **“Persone - Adulti”** (2 risposte), suggerendo una predominanza di interazioni verbali con gli adulti; mentre la risposta **“Compagni/Amicizia”** (2 risposte) è stata data da meno bambini indicando una concezione di un'interazione dialogica maggiorante formale. Infatti, alcuni hanno sostenuto che il discordo debba essere **“Lungo”** (1 risposta). Alcuni invece non hanno compreso con chiarezza quale sia il significato della parola, la risposta **“Segnare”** (1 risposta). Inoltre, risposte come **“Non so”** e **“Bianca”** evidenziano incertezze tra alcuni bambini, mostrando una comprensione non ancora pienamente sviluppata del concetto di dialogo. Dopo l'intervento educativo, le risposte alla stessa domanda (Grafici P) mostrano che le categorie principali rimangono **“Parlare”** (14 risposte) e **“Persone/Adulti”** (3 risposte). Tuttavia, si osserva un aumento nella categoria **“Confrontarsi”** (1 risposta), suggerendo un miglioramento nella consapevolezza dell'importanza del rispetto nel dialogo. Inoltre, sono emerse nuove categorie come **“Ordinare”** (1 risposta), indicando che l'intervento ha ampliato i concetti di dialogo tra i bambini. Tuttavia, le risposte **“Non so”** e **“Bianca”** sono diminuite solo di poco, mostrando che alcuni bambini trovano ancora difficile comprendere appieno il significato di dialogare. Pertanto, sebbene l'intervento abbia migliorato la comprensione del dialogo, il concetto di **“parlare”** rimane predominante, suggerendo la necessità di ulteriori sforzi per bilanciare la percezione del dialogo includendo anche l'ascolto e altre dinamiche interattive.

Prima del percorso didattico, le risposte alla domanda **“Cosa fai per dialogare con i compagni e le compagne?”** mostrano una molteplicità di risposte (Grafici Q). La maggioranza degli studenti fa riferimento al parlare (6 risposte), in alcuni casi associato all'ascolto (1 risposta) e al confronto (1 risposta). Inoltre, alcuni studenti fanno riferimento al giocare (2 risposte). Solo uno studente la mette in relazione all'amicizia e due al gruppo. Al contrario una risposta vede la presenza del segnare, dimostrando che non si è compreso il significato della parola stessa. Infine, la maggioranza delle risposte sono categorizzabili come **“non so”** o sono lasciate bianche; queste dimostrano che, come visto anche nella domanda precedente, i bambini non collocano il dialogo tra le attività che compiono con i compagni. Questo suggerisce che la comprensione delle dinamiche interpersonali e del dialogo emotivo

tra i compagni è limitata, con una predominanza dell'associazione di tale attività all'interazione con gli adulti interazioni quotidiane. Dopo il percorso didattico (Grafici Q), le risposte mostrano un mantenimento delle posizioni precedenti, con l'aggiunta di una categoria che riguarda la fisiologia del corpo umano, le corde vocali, che dimostra una maggiore conoscenza in ambito scientifico della strutturazione del corpo umano.

Riguardo alla comprensione del concetto di diversità, prima del percorso didattico, le risposte alla domanda **“Cosa significa per te diverso? Che tipi di diversità conosci?”** rivelano una comprensione variegata (Grafici R). Alcuni studenti forniscono esempi senza definizioni, altri danno definizioni senza esempi, e alcuni sono in grado di porre in relazione entrambe le cose menzionando sia esempi che definizioni; le definizioni sono tutte riguardanti il non uguale. Quattro studenti non comprendono la domanda o lasciano lo spazio bianco, suggerendo una comprensione parziale della diversità, con una tendenza a identificare esempi concreti piuttosto che fornire definizioni articolate. La cognizione della diversità è notevolmente migliorata dopo l'intervento educativo (Grafici R). La maggioranza degli studenti forniscono esempi e definizioni, solo una parte minore da definizioni senza esempi, oppure, al contrario, offrono entrambe le cose. Inoltre, quattro studenti non sanno rispondere e lasciano la domanda bianca o scrivono di non conoscere la risposta. Questo incremento nelle risposte complete e la diminuzione delle risposte incomplete indicano un significativo miglioramento nella comprensione del concetto di diversità tra gli studenti.

Per quanto concerne la comprensione del concetto di migrazione, prima del percorso didattico, la maggioranza degli studenti risponde alla domanda **“Chi sono i migranti?”** (Grafici S) ha risposto di non sapere o lasciato la risposta in bianco. Nessuno degli studenti ha parlato esplicitamente di persone, ma molti hanno parlato degli spostamenti (8 risposte) degli animali (5 risposte), mentre un altro fa riferimento alle motivazioni degli spostamenti quale il calore, suggerendo una conoscenza limitata del concetto di migrazione tra gli studenti italiani, che correlano la migrazione al mondo animale. Dopo il percorso didattico (Grafici S), le risposte parlano di spostamenti (11 risposte) e in molte sia di persone (8 risposte) che di animali (11 risposte). Vengo poi aggiunte delle cause della migrazione quali il calore (1 risposta), che viene ripresa dalle risposte date anche in precedenza e la mancanza di risorse (1 risposta). E gli studenti incerti che hanno lasciato lo spazio bianco o hanno scritto di non sapere si sono ridotti a due.

Nella scelta di cosa portare con sé in un viaggio in risposta alla domanda **“Immagina di partire per un lungo viaggio. Cosa metteresti in valigia per vivere questa esperienza al meglio?”** (Grafici T) la maggior parte degli studenti ha pensato a beni di prima necessità: acqua (3 risposte), cibo (5 risposte) e vestiti (7 risposte). Una minoranza ha anche posto oggetti per rilassarsi come giochi (2 risposte), libri (1 risposta), musica (1 risposta) e oggetti di uso quotidiano come telefono (1 risposta), quaderno (1 risposta). Inoltre, sono stati posti elementi astratti come le emozioni e le materie scolastiche (4 risposte) e oggetti soggetti a valore affettivo quali peluche (3 risposte), foto (2 risposte). Infine, sono stati posti oggetti utili come il beauty case (4 risposte) e i soldi (2 risposte) ed infine una persona ha riassunto tutti questi dicendo che avrebbe portato tutto il necessario. Dopo il progetto didattico (Grafici T) i beni di prima necessità sono rimasti quelli che maggiormente hanno trovato spazio nelle risposte degli studenti; in primis i vestiti che sono stati citati da 9 alunni e poi a seguire il cibo, presente in 4 risposte e l’acqua presente solo in una risposta. Sono emersi inoltre, i medesimi oggetti per lo svago che erano stati scritti precedentemente. La differenza maggiore può essere trovata nelle cose immateriali poste dentro la valigia: il divertimento, il coraggio, la gentilezza, la felicità, le emozioni, la geografia e il basket sono stati citati ognuno in una risposta, invece l’amore e la famiglia da due persone. Infine, concerne la domanda dell’Agenda 2030, **“Sai cos’è l’Agenda 2030 delle Nazioni Unite? Conosci qualche obiettivo dell’Agenda 2030? Scrivilo o disegna.”**, prima del percorso didattico (Grafici U), la quasi totalità degli allievi ha risposto di non sapere o ha lasciato lo spazio in bianco. Solo due studenti tentano una risposta, uno di questi ha raffigurato un taccuino con la data 2030; l’altro ha dato una definizione comprendente i concetti di obiettivi contro l’inquinamento. Concluso il percorso didattico (Grafici U), solo otto studenti hanno risposto di non sapere cosa fosse e sono invece aumentati gli studenti che hanno definito l’Agenda 2030 attraverso i suoi obiettivi (4 risposte) e la sostenibilità (4 risposte). Inoltre, è emerso il termine gentilezza, che associato a tale argomento è riferito sia al pianeta che alle altre persone. Infine, la maggior parte degli studenti hanno portato esempi dei vari obiettivi, ricordando ognuno quello più vicino al proprio pensiero. L’efficacia del percorso didattico è evidenziata dall’acquisizione e dalla comprensione più approfondita delle sfide e delle opportunità legate allo sviluppo sostenibile e agli obiettivi dell’Agenda 2030.

4.3 Qualitativa in Spagna

Sono state individuate per ogni domanda delle categorie generali nelle quali inserire le risposte date dai partecipanti spagnoli per premettere un'analisi maggiormente approfondita delle caratteristiche delle risposte date dal punto di vista qualitativo.

In risposta alla prima domanda ("**Cosa vuol dire dialogare secondo te?**"), prima del percorso didattico, gli alunni hanno risposto prevalentemente con termini come "parlare" e suoi sinonimi, includendo spesso riferimenti a persone adulte, compagni e amici. Alcuni hanno menzionato concetti come il bene, il dovere e il rispetto. Solo pochi alunni non hanno saputo rispondere e nessuno ha lasciato la risposta in bianco, come illustrato nel Grafici J. Dopo il percorso didattico, le risposte si sono evolute, con una riduzione delle aree semantiche non connesse e della mancanza di consapevolezza sulla definizione corretta, portando gli studenti a rispondere in modo più diretto. Questi dati sono evidenziati nel Grafici J.

Alla seconda domanda ("**Cosa fai per dialogare con i compagni e le compagne?**"), le risposte iniziali, simili alla precedente per la correlazione tra le domande, includevano elementi riguardanti errori e il fare la "spia" su quanto detto dai compagni, oltre a dare importanza all'accordo, all'ascolto e al rispondere. Per alcuni, emergeva un lato emotivo con riferimenti alla felicità e all'espressione di sé e dell'altro, come visibile nel Grafici K. Dopo il percorso didattico, si è osservato un mantenimento generale delle risposte, con un aumento dei riferimenti a sentimenti quali l'amicizia e le emozioni espresse da più partecipanti. Questo è mostrato nel Grafici K.

La terza domanda ("**Cosa significa per te diverso? Che tipi di diversità conosci?**") ha diviso la classe tra chi ha trovato esempi ma non definizioni, chi ha trovato definizioni ma non esempi, chi ha trovato entrambi, e chi non ha compreso la domanda, lasciandola in bianco. Alcuni hanno anche accennato a giudizi sulla personalità e sulla bellezza della diversità, come mostrato nel Grafici L. Successivamente al progetto didattico, si è rilevato un notevole aumento degli esempi proposti e delle definizioni che includono concetti come il non uguale e l'unico. Sono aumentati anche i partecipanti che citano la personalità nelle loro risposte, mentre è diminuito significativamente il numero di allievi che non conoscevano la risposta corretta. Questo cambiamento è evidenziato nel Grafici L.

Alla quarta domanda ("**Chi sono i migranti?**"), la maggioranza dei bambini inizialmente ha risposto di non saperlo o ha lasciato la risposta bianca. Solo una minima parte ha parlato di persone, spostamenti e pericolo, mentre alcuni hanno fatto

riferimento ad animali e minerali, come mostrato nel Grafici M. Dopo il percorso didattico, si è osservata una diminuzione dei partecipanti che non sono riusciti a rispondere, con un corrispondente aumento delle risposte relative agli spostamenti e alle persone, oltre all'inserimento di concetti quali la guerra, il pericolo e la morte. Questo è visibile nel Grafici M.

La quinta domanda ("**Immagina di partire per un viaggio. Cosa metteresti in valigia per vivere questa esperienza al meglio?**") ha ottenuto un'ampia gamma di risposte: alcuni si sono mantenuti sul generale, mentre molti hanno scelto oggetti e utensili di prima necessità o giochi. Solo una minima parte ha scelto elementi astratti, come visibile nel Grafici N. Successivamente, si è osservata una diminuzione nelle risposte relative a giochi e oggetti di prima necessità, a favore di concetti più astratti come la famiglia e l'amicizia, e di oggetti che, pur sembrando concreti, sono motivati da ragioni metaforiche come foto, macchine fotografiche, peluche e la casa. Questo cambiamento è evidenziato nel Grafici N.

Infine, la sesta domanda ("**Sai cos'è l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite? Conosci qualche obiettivo dell'Agenda 2030? Scrivilo o disegnalolo.**") ha messo in difficoltà la maggior parte dei partecipanti, che hanno risposto di non sapere o hanno lasciato lo spazio in bianco. Solo una piccola parte ha tentato una risposta, raffigurando un taccuino con la data 2030, come visibile nel Grafici O. Dopo il percorso didattico, si è osservato un dimezzamento delle risposte non date e un considerevole aumento degli esempi di obiettivi e riferimenti all'agenda degli obiettivi, con alcuni partecipanti che hanno incluso elementi di sostenibilità. Questo è mostrato nel Grafici O.

In sintesi, l'analisi qualitativa delle risposte raccolte in Spagna ha evidenziato significativi cambiamenti nelle percezioni e comprensioni degli studenti riguardo ai temi trattati durante il progetto didattico. Le risposte alle domande hanno mostrato un'evoluzione evidente nelle definizioni e nelle categorie associate, suggerendo un aumento della consapevolezza e una maggiore articolazione del pensiero tra i partecipanti. La trasformazione delle risposte è particolarmente marcata in relazione agli argomenti di dialogo, diversità e migrazione, con un miglioramento nella qualità e nella quantità delle risposte fornite. Il progetto didattico ha contribuito a una comprensione più profonda e a una riflessione più complessa su temi rilevanti come la sostenibilità e le sfide globali. L'analisi conferma dunque l'efficacia dell'intervento educativo nel promuovere un'evoluzione positiva delle conoscenze e delle opinioni degli studenti nel contesto spagnolo.

4.4 Qualitativa in Italia

Per ogni domanda sono state individuate delle categorie generali in cui inserire le risposte dei partecipanti italiani, al fine di consentire un'analisi più approfondita delle caratteristiche qualitative delle risposte fornite.

Nella prima domanda ("**Cosa vuol dire dialogare secondo te?**"), la classe si è uniformata nella risposta "parlare", con solo una minoranza che ha mostrato difficoltà nel fornire una risposta. Alcuni studenti hanno lasciato la risposta in bianco, altri hanno dichiarato di non conoscere la risposta e altri ancora non hanno compreso il significato della parola, rispondendo ad esempio con "segnare". In rari casi sono stati citati compagni e adulti, come presenze nella relazione dialogica. Questo è evidenziato nei Grafici P. Dopo lo svolgimento del progetto didattico, le risposte si sono diversificate principalmente con una diminuzione dei partecipanti che non sapevano rispondere, lasciando pressoché invariate le altre risposte e aggiungendo nuove opzioni come "ordinare" e "confrontarsi". Questi dati sono visibili nei Grafici P.

La seconda domanda ("**Cosa fai per dialogare con i compagni e le compagne?**") ha mostrato una forte correlazione con la prima. Tuttavia, molti studenti non sono riusciti a trovare un rapporto concreto nel dialogare con i compagni e non sono stati in grado di rispondere. Questo è visibile nei Grafici Q. Successivamente, le risposte si sono ampliate offrendo maggiori opzioni: includendo elementi fisici come le corde vocali, oltre a elementi quali l'ascolto e il gioco; sebbene "parlare" sia rimasto l'elemento predominante come in precedenza. Questo sviluppo è rappresentato nei Grafici Q.

La terza domanda ("**Cosa significa per te diverso? Che tipi di diversità conosci?**") ha rivelato una consapevolezza significativa nelle risposte. La maggior parte degli alunni ha fornito la definizione di "non uguale" accompagnata da esempi coerenti, con solo una minima parte che non ha saputo rispondere. Questo è mostrato nei Grafici R. Nella seconda fase, le risposte hanno continuato a prevalere con la definizione di "non uguale", sebbene solo in pochi casi siano stati forniti esempi. Le risposte degli indecisi sono rimaste invariate, come illustrato nei Grafici R.

La quarta domanda ("**Chi sono i migranti?**") ha riscontrato una prevalenza di risposte riguardanti lo spostamento degli animali, mentre nessuno ha parlato di persone, con un solo caso che ha mostrato una vicinanza a questo concetto. Molti altri hanno trovato difficile fornire una risposta. Questo è evidenziato nei Grafici S. Con il progredire del progetto didattico, si è osservato un aumento sia delle risposte

riguardanti gli animali che delle risposte riguardanti le persone, spesso poste in relazione tra loro e associate allo spostamento. Inoltre, si è registrata una concomitanza di risposte riguardanti i bisogni primari e le cause degli spostamenti, insieme a una crescente attenzione al gruppo. Questi sviluppi sono visibili nel Grafici S.

La quinta domanda ("**Immagina di partire per un lungo viaggio. Cosa metteresti in valigia per vivere questa esperienza al meglio?**") ha trovato risposta principalmente nei beni di prima necessità. Altri studenti hanno preferito indicare oggetti per il relax e lo svago, mentre alcuni hanno inserito elementi astratti come emozioni o materie scolastiche. Questo è rappresentato nel Grafici T. Nel periodo successivo, si è verificato un aumento degli oggetti materiali per svago e relax, oltre a un incremento delle parole relative ad ambiti astratti, come le emozioni o i desideri per il futuro. Questi dati sono evidenziati nel Grafici T.

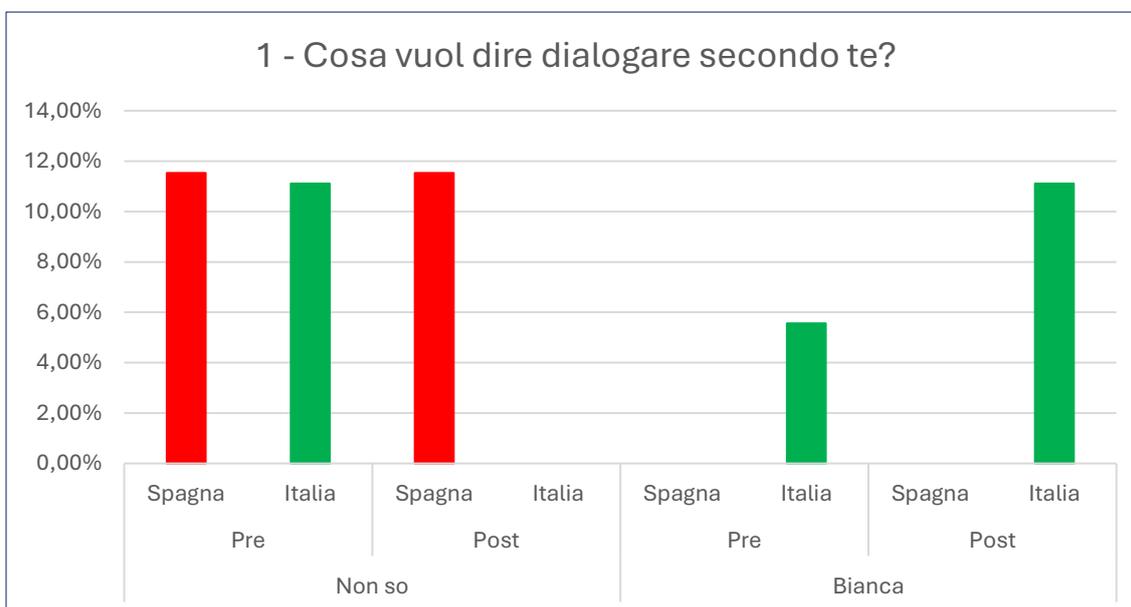
Infine, la sesta domanda ("**Sai cos'è l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite? Conosci qualche obiettivo dell'Agenda 2030? Scrivilo o disegnalolo.**") ha rilevato una generale non conoscenza dell'elemento richiesto da parte della classe, eccetto un partecipante che ha espresso la propria conoscenza degli obiettivi contro l'inquinamento. Questo è illustrato nel Grafici U. Successivamente, le risposte si sono arricchite di alcune definizioni dell'*Agenda 2030* tramite gli obiettivi e numerosi esempi di tali obiettivi scritti e disegnati dagli alunni, con un particolare riferimento alla sostenibilità. Questi sviluppi sono visibili nel Grafici U.

Al termine, l'analisi qualitativa delle risposte dei partecipanti italiani ha messo in luce importanti evoluzioni nella comprensione e nell'espressione dei concetti trattati. Per le prime due domande, relative al dialogo, si è osservato un significativo miglioramento nella qualità delle risposte, con un incremento nella capacità di descrivere aspetti complessi e una maggiore consapevolezza delle componenti emotive del dialogo. Anche la terza domanda ha mostrato un progresso notevole, con una definizione di diverso più articolata e un aumento degli esempi di diversità. La quarta domanda ha rivelato una trasformazione nella percezione del concetto di migrante, con un passaggio significativo dalla visione di animali a quella di persone. Nella quinta domanda, le risposte riguardanti gli oggetti da portare in viaggio hanno dimostrato una maggiore riflessione sulle necessità emotive e astratte. Infine, la sesta domanda ha evidenziato un miglioramento nella conoscenza dell'*Agenda 2030* e dei suoi obiettivi, con una notevole riduzione delle risposte incerte. Complessivamente, i risultati

indicano un significativo arricchimento delle conoscenze e delle competenze degli studenti italiani a seguito del progetto didattico.

5. Confronto dei risultati

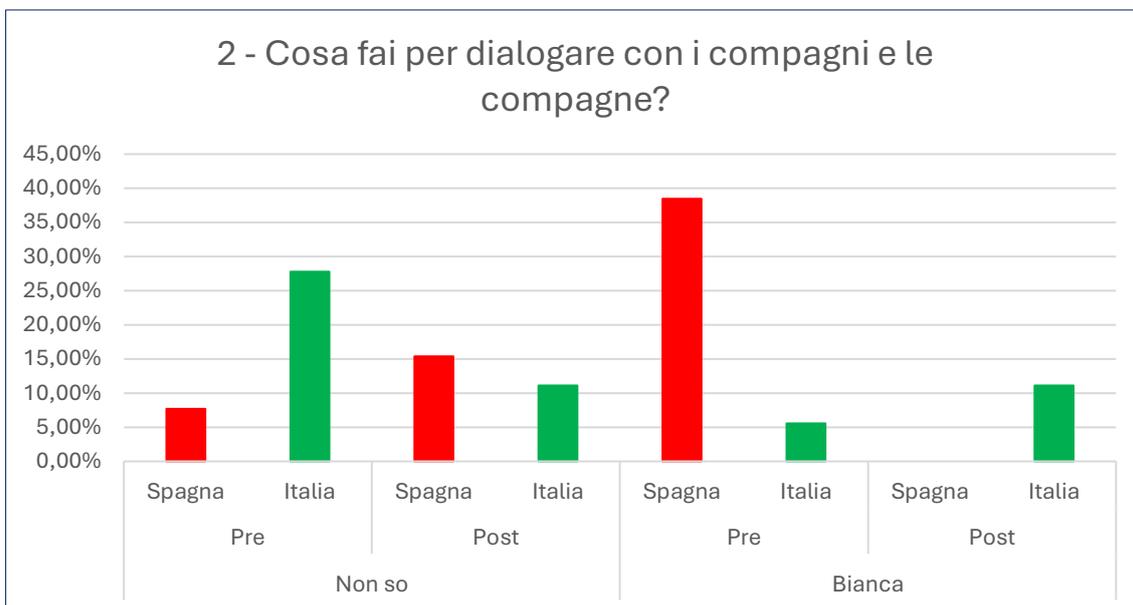
Verranno qui analizzati nello specifico le risposte che maggiormente hanno caratterizzato i risultati raccolti, quelle dei partecipanti che non sono stati in grado di rispondere lasciando la risposta bianca (Bianca) o scrivendo non lo so (Non so). Per l'analisi sono state confrontate le risposte prima (Pre) e dopo (Post) il progetto educativo, sia dei partecipanti spagnoli che di quelli italiani, con l'aiuto di alcuni grafici. Per quanto concerne la prima domanda **“Cosa vuol dire dialogare secondo te?”**, dai dati emerge che, prima dell'intervento didattico, sia in Italia che in Spagna circa il 12% dei partecipanti non sapeva definire il termine "dialogare". Dopo l'intervento, entrambe le nazioni mostrano un miglioramento, con una riduzione delle risposte "non so". Tuttavia, tra gli italiani si registra ancora una percentuale di risposte bianche, mentre in Spagna queste sono completamente assenti. Questo suggerisce una maggiore efficacia dell'intervento didattico in Spagna nel chiarire il concetto di dialogo. Come osservabile nel Grafici V.



Grafici V Confronto tra le risposte "Non so" e "Bianca" date precedentemente e successivamente al percorso didattico alla prima domanda dai partecipanti dei due paesi (Spagna e Italia)

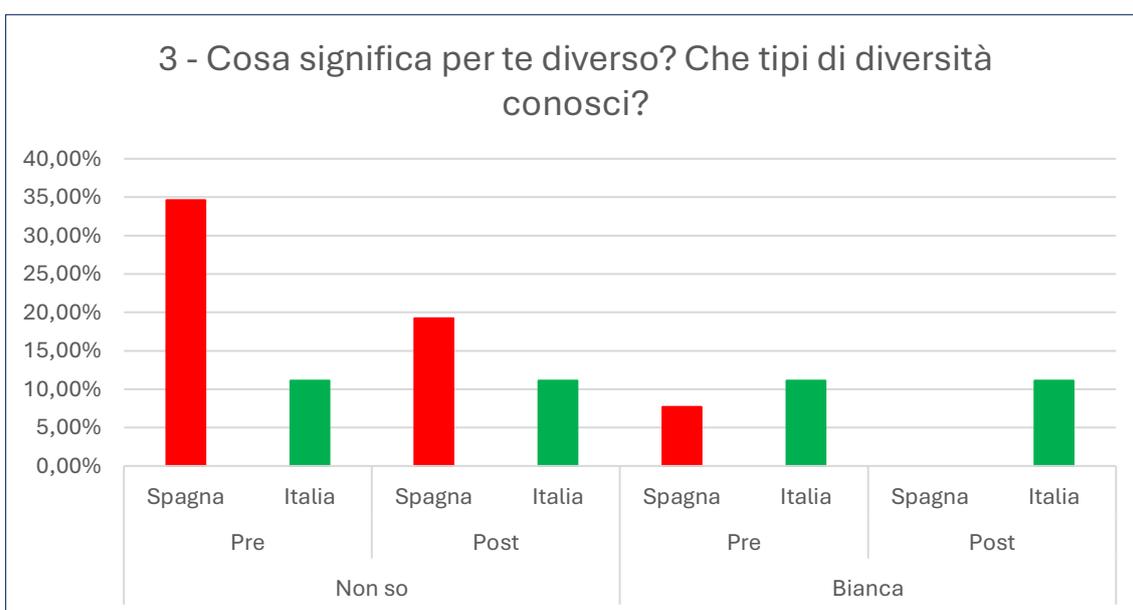
In secondo luogo, nelle risposte alla domanda **“Cosa fai per dialogare con i compagni e le compagne?”**, i dati evidenziano che, prima dell'intervento didattico, gli spagnoli mostravano più incertezze nel dialogare con i compagni, con una percentuale di "non so" intorno al 30%, rispetto al 20% degli italiani. Dopo l'intervento, entrambi i gruppi migliorano, ma il calo delle incertezze è più marcato in Italia, dove le

risposte "non so" scendono significativamente. Le risposte bianche restano basse per entrambi i gruppi, suggerendo che l'intervento ha stimolato una riflessione concreta su come dialogare. Come osservabile nel Grafici W.



Grafici W Confronto tra le risposte "Non so" e "Bianca" date precedentemente e successivamente al percorso didattico alla seconda domanda dai partecipanti dei due paesi (Spagna e Italia)

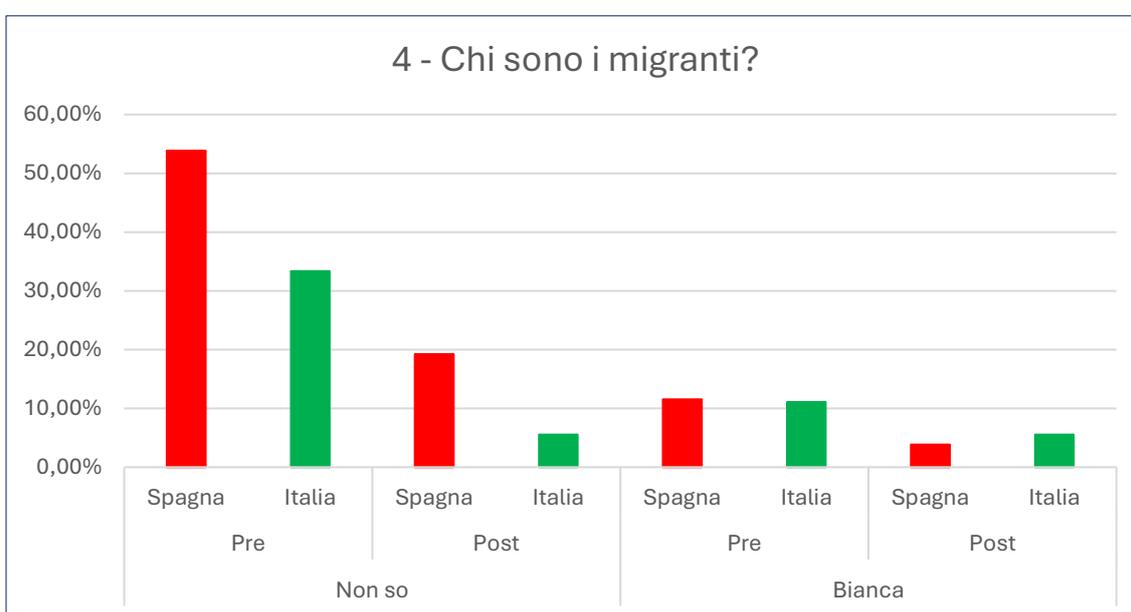
Rispondendo alla domanda successiva, **“Cosa significa per te diverso? Che tipi di diversità conosci?”**, prima dell'intervento, il 35% degli spagnoli dichiara di non sapere cosa significhi "diverso", mentre tra gli italiani la percentuale si attesta intorno al 20%. Dopo l'intervento didattico, entrambi i gruppi mostrano un miglioramento, ma gli spagnoli mantengono un livello di incertezza più elevato rispetto agli italiani. Le risposte bianche sono basse, indicando che la maggior parte dei partecipanti ha



Grafici X Confronto tra le risposte "Non so" e "Bianca" date precedentemente e successivamente al percorso didattico alla terza domanda dai partecipanti dei due paesi (Spagna e Italia)

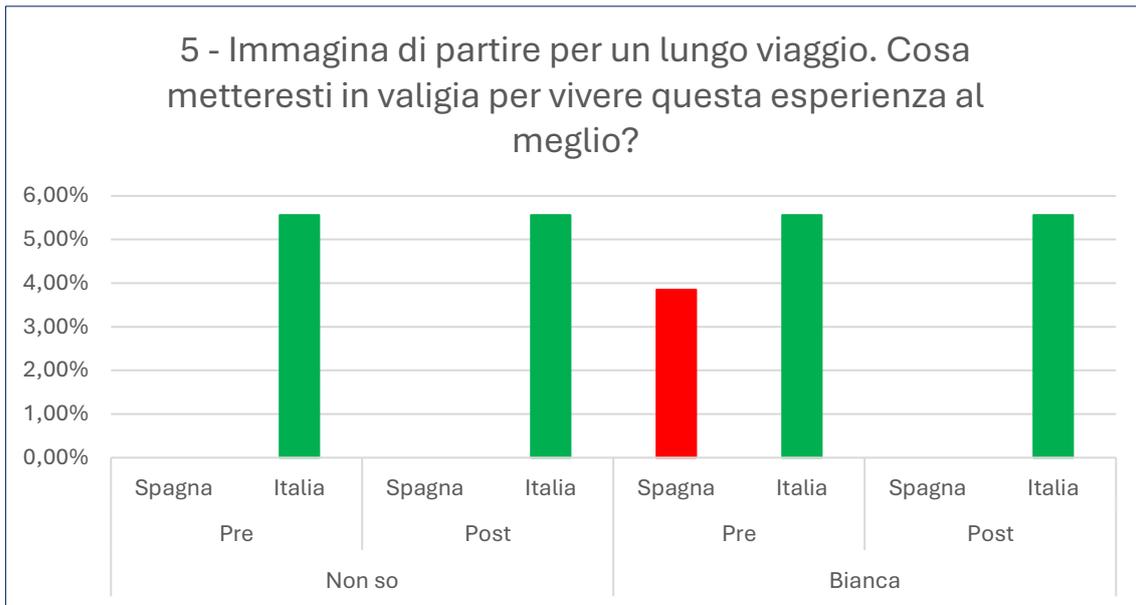
espresso un'opinione sul concetto di diversità, specialmente dopo l'intervento. Come osservabile nel Grafici X.

Si giunge alla domanda **“Chi sono i migranti?”** nella quale i dati mostrano che, prima dell'intervento, circa il 50% degli spagnoli dichiara di non sapere chi siano i migranti, rispetto al 20% degli italiani. Dopo l'intervento, entrambi i gruppi riducono le risposte "non so", evidenziando un miglioramento nella comprensione del tema. Tuttavia, mentre in Italia le risposte bianche sono quasi inesistenti, in Spagna si osserva un aumento delle risposte bianche dopo l'intervento, suggerendo che l'approfondimento sul tema dei migranti potrebbe non essere stato sufficientemente chiaro per tutti i partecipanti. Come osservabile nel Grafici Y.



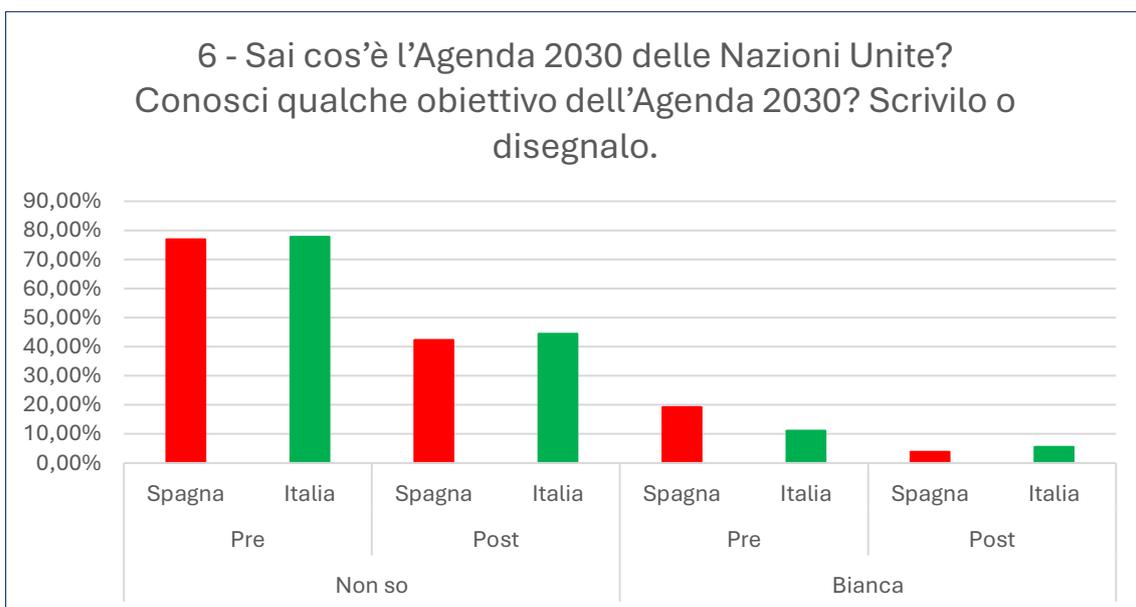
Grafici Y Confronto tra le risposte "Non so" e "Bianca" date precedentemente e successivamente al percorso didattico alla quarta domanda dai partecipanti dei due paesi (Spagna e Italia)

Nella quinta domanda, **“Immagina di partire per un lungo viaggio. Cosa metteresti in valigia per vivere questa esperienza al meglio?”**, prima dell'intervento, gli spagnoli mostrano maggiori incertezze su cosa portare per un lungo viaggio, con il 5% che risponde "non so", rispetto al 3% degli italiani. Dopo l'intervento, entrambi i gruppi riducono le risposte incerte, ma il miglioramento è più evidente in Spagna, dove le risposte "non so" diminuiscono drasticamente. Le risposte bianche restano minime in entrambi i gruppi, suggerendo che i partecipanti hanno acquisito una maggiore consapevolezza nella pianificazione di un viaggio. Come osservabile nel Grafici Z.



Grafici AA Confronto tra le risposte "Non so" e "Bianca" date precedentemente e successivamente al percorso didattico alla quinta domanda dai partecipanti dei due paesi (Spagna e Italia)

Infine, nella domanda **“Sai cos’è l’Agenda 2030 delle Nazioni Unite? Conosci qualche obiettivo dell’Agenda 2030?”** i dati evidenziano che, prima dell’intervento didattico, il 75% degli spagnoli dichiara di non conoscere l’Agenda 2030, mentre in Italia la percentuale è leggermente inferiore, intorno al 70%. Dopo l’intervento, entrambi i gruppi mostrano un miglioramento significativo, con una riduzione delle risposte "non so". Tuttavia, il miglioramento è più marcato in Spagna, dove l’incertezza iniziale era maggiore. Le risposte bianche restano basse in entrambi i gruppi, indicando che l’intervento ha contribuito a colmare le lacune conoscitive su questo importante tema. Come osservabile nel Grafici AA.



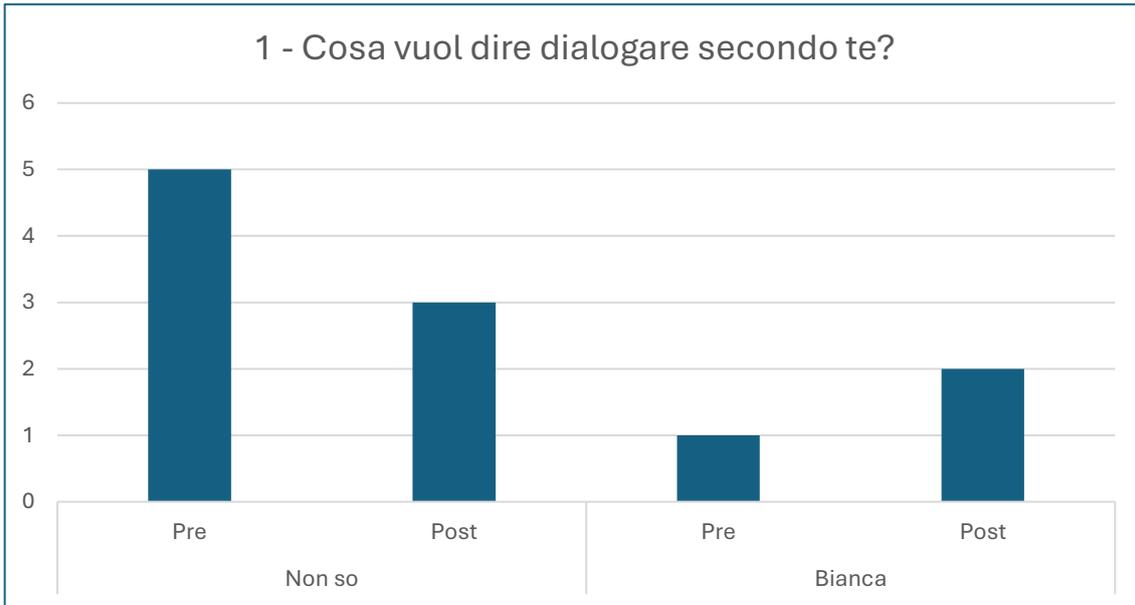
Grafici Z Confronto tra le risposte "Non so" e "Bianca" date precedentemente e successivamente al percorso didattico alla sesta domanda dai partecipanti dei due paesi (Spagna e Italia)

In conclusione, l'analisi dei dati raccolti evidenzia un generale miglioramento nella comprensione e nella capacità di rispondere alle domande dopo l'intervento didattico, sia tra i partecipanti italiani che spagnoli. Tuttavia, emergono alcune differenze tra i due gruppi: in alcuni ambiti, come la definizione di dialogo e la conoscenza dell'Agenda 2030, gli spagnoli hanno mostrato un progresso più marcato, mentre in altri, come la riflessione sul concetto di diversità e il dialogo con i compagni, gli italiani hanno riportato miglioramenti più significativi. Queste variazioni suggeriscono che l'efficacia dell'intervento può dipendere da fattori culturali o metodologici, e che ulteriori approfondimenti potrebbero contribuire a ottimizzare i risultati educativi per entrambi i gruppi.

6. Conclusioni sui risultati

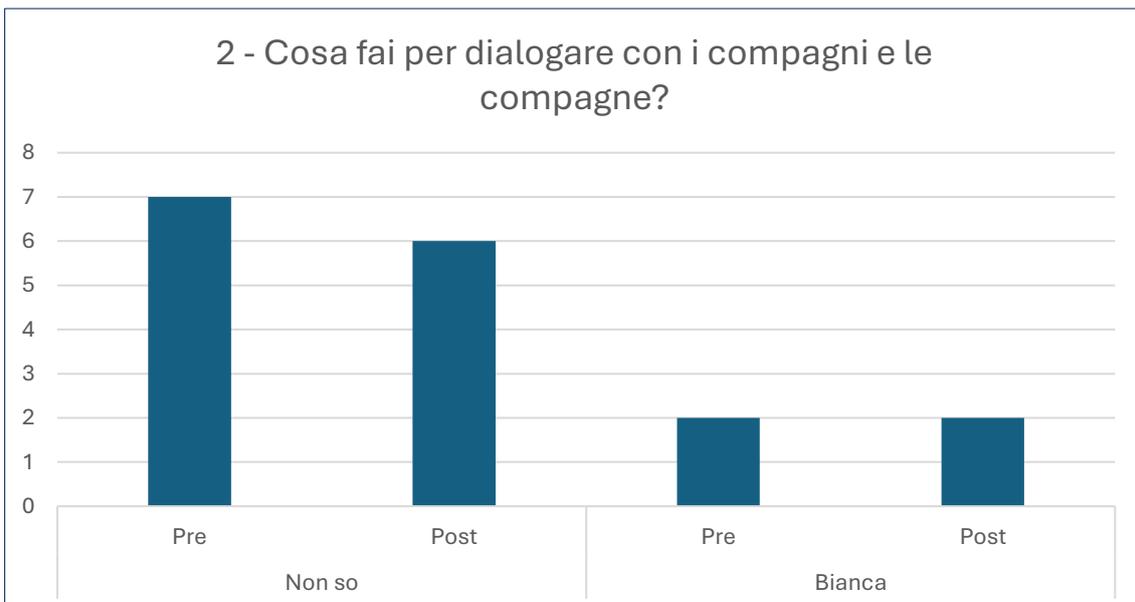
La metodologia fin qui adottata per l'analisi dei dati si è dimostrata efficace nel rilevare i cambiamenti nelle risposte degli studenti prima e dopo il progetto didattico, evidenziando una crescente comprensione e consapevolezza delle tematiche trattate. Questo approccio ha permesso di ottenere una visione dettagliata delle percezioni e conoscenze degli alunni, fornendo un quadro completo e approfondito delle loro risposte. Si è tuttavia scelto di dare un quadro maggiormente generalizzato alla ricerca traendo risultati unificati dei due paesi.

Alla domanda "**Cosa vuol dire dialogare secondo te?**" (Grafici BB), prima dell'intervento educativo, cinque persone hanno risposto "Non so" e una persona ha lasciato la risposta in bianco. Dopo l'intervento, tre persone hanno risposto "Non so" e tre hanno lasciato la risposta in bianco. Quindi il numero di persone che non sapevano cosa significasse "dialogare" è diminuito da cinque a tre, mentre le risposte in bianco sono aumentate da una a tre. Ciò suggerisce che l'intervento educativo ha avuto un impatto, infatti, alcune persone che sono passate da non sapere o lasciare la risposta in bianco, forse per incertezza o per mancanza di una definizione precisa a riuscire a trovare una definizione.



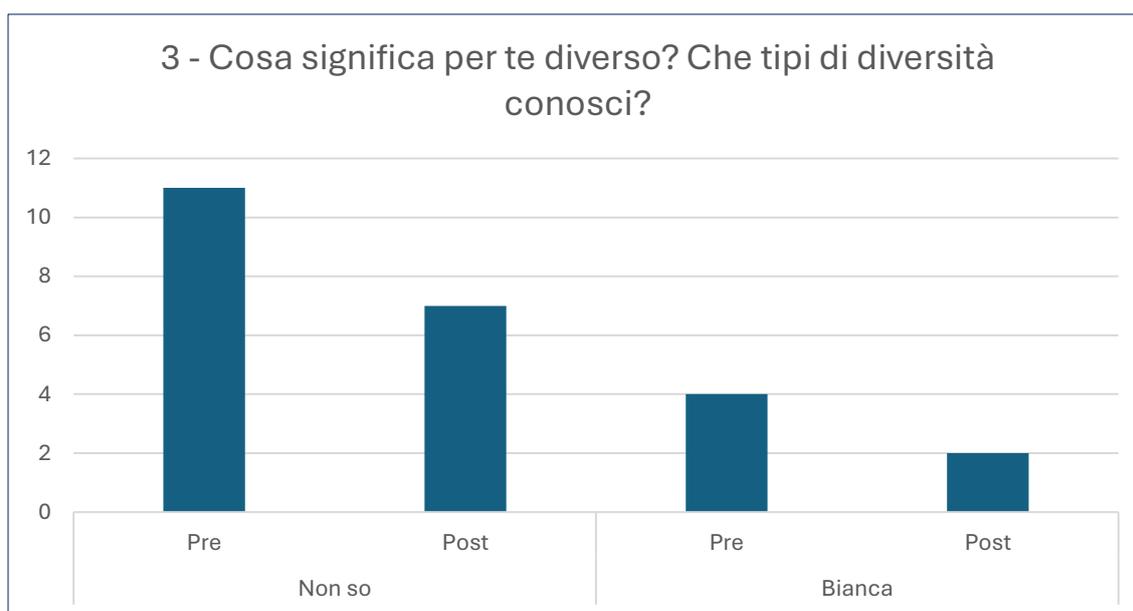
Grafici BB Risposte "Non so" e "Bianca" date precedentemente e successivamente al percorso didattico alla prima domanda dai partecipanti dei due paesi (Spagna e Italia)

Alla domanda **"Cosa fai per dialogare con i compagni e le compagne?"** (Grafici CC), prima dell'intervento educativo, sette persone hanno risposto "Non so" e una persona ha lasciato la risposta in bianco. Dopo l'intervento, sei persone hanno risposto "Non so" e due hanno lasciato la risposta in bianco. Pertanto, è possibile affermare che c'è stata una leggera diminuzione del numero di persone che non sapevano come dialogare con i compagni, da sette a sei, e un aumento delle risposte in bianco da una a due. Questo indica un miglioramento nella comprensione di come dialogare con i compagni.



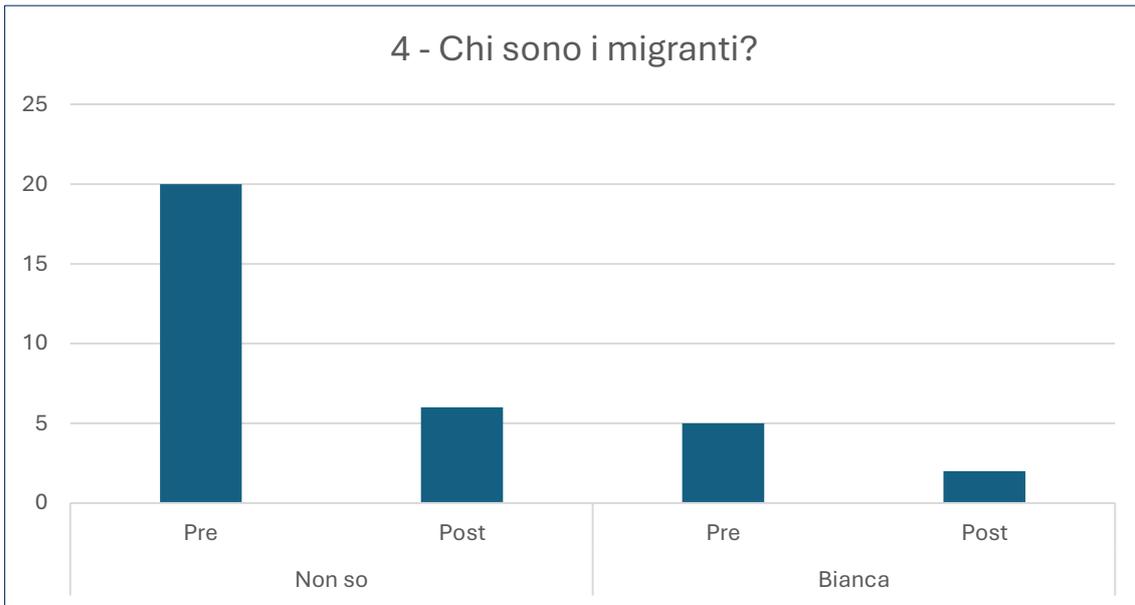
Grafici CC Risposte "Non so" e "Bianca" date precedentemente e successivamente al percorso didattico alla seconda domanda dai partecipanti dei due paesi (Spagna e Italia)

Alla domanda "**Cosa significa per te diverso? Che tipi di diversità conosci?**" (Grafici DD), prima dell'intervento educativo, dodici persone hanno risposto "Non so" e quattro hanno lasciato la risposta in bianco. Dopo l'intervento, otto persone hanno risposto "Non so" e tre hanno lasciato la risposta in bianco. Dunque, il numero di persone che non sapevano cosa significasse "diverso" è diminuito significativamente da dodici a otto, mentre le risposte in bianco sono diminuite da quattro a tre. Questo indica che l'intervento educativo ha avuto un impatto positivo sulla comprensione del concetto di diversità.



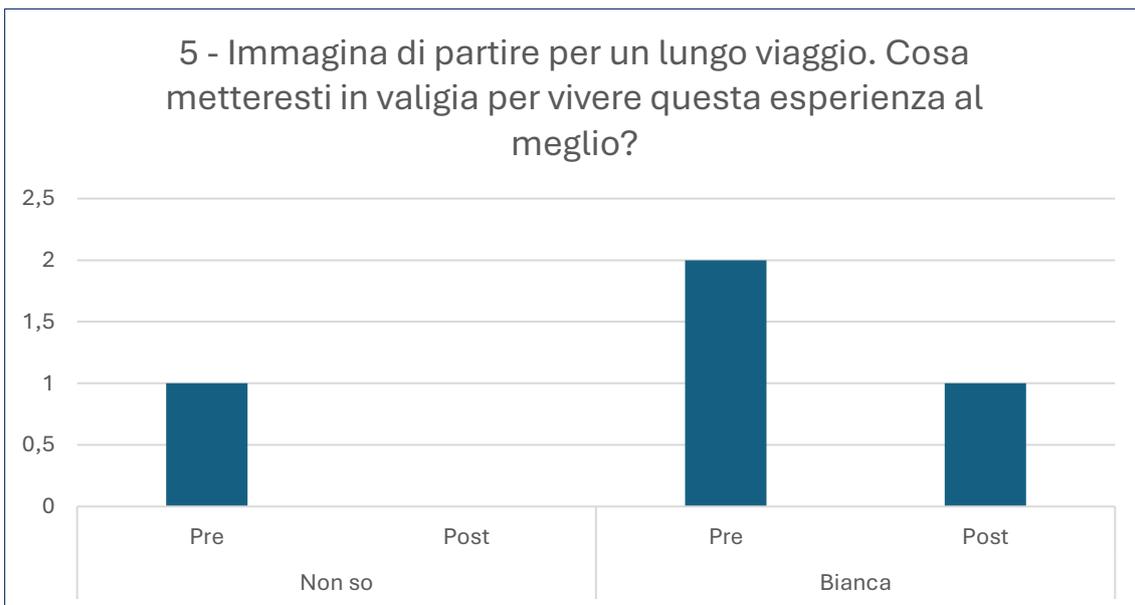
Grafici DD Risposte "Non so" e "Bianca" date precedentemente e successivamente al percorso didattico alla terza domanda dai partecipanti dei due paesi (Spagna e Italia)

Alla domanda "**Chi sono i migranti?**" (Grafici EE), prima dell'intervento educativo, ventidue persone hanno risposto "Non so" e due hanno lasciato la risposta in bianco. Dopo l'intervento, cinque persone hanno risposto "Non so" e due hanno lasciato la risposta in bianco. Quindi è possibile affermare che c'è stata una diminuzione significativa del numero di persone che non sapevano chi fossero i migranti, da ventidue a cinque, e una leggera diminuzione delle risposte in bianco da due a una. Questo suggerisce che l'intervento educativo è stato molto efficace nel migliorare la comprensione del concetto di migranti.



Grafici FF Risposte "Non so" e "Bianca" date precedentemente e successivamente al percorso didattico alla quarta domanda dai partecipanti dei due paesi (Spagna e Italia)

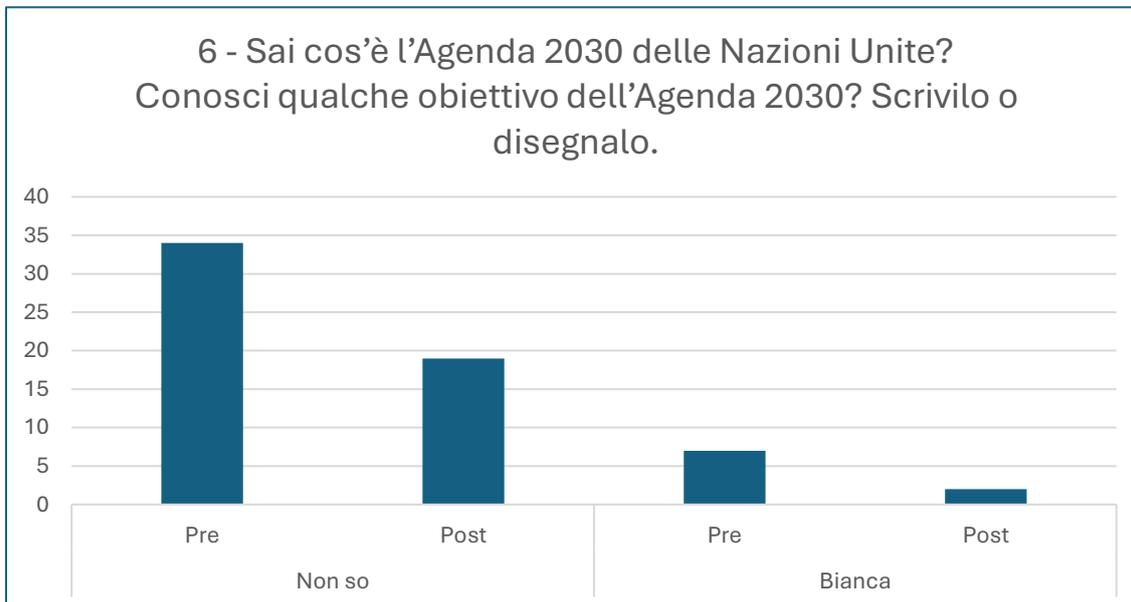
Alla domanda **"Immagina di partire per un lungo viaggio. Cosa metteresti in valigia per vivere questa esperienza al meglio?"** (Grafici FF), prima dell'intervento educativo, una persona ha risposto "Non so" e due hanno lasciato la risposta in bianco. Dopo l'intervento, due persone hanno risposto "Non so" e una ha lasciato la risposta in bianco. Infatti, Il numero di persone che non sapevano cosa mettere in valigia per un lungo viaggio è rimasto costante a una, mentre le risposte in bianco sono diminuite da due a una. Questo suggerisce un impatto minimo, ma significativo, dell'intervento educativo su questo aspetto specifico.



Grafici EE Risposte "Non so" e "Bianca" date precedentemente e successivamente al percorso didattico alla quinta domanda dai partecipanti dei due paesi (Spagna e Italia)

Alla domanda **"Sai cos'è l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite? Conosci qualche obiettivo dell'Agenda 2030? Scrivilo o disegnalolo."** (Grafici GG), prima dell'intervento educativo, trentacinque persone hanno risposto "Non so" e tre hanno lasciato la risposta in bianco. Dopo l'intervento, venti persone hanno risposto "Non so" e due hanno lasciato la risposta in bianco. Dunque, si può affermare che il numero di persone che non conoscevano l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite è diminuito significativamente da trentacinque a venti, mentre le risposte in bianco sono diminuite da tre a due. Questo indica che l'intervento educativo è stato efficace nel migliorare la conoscenza dell'Agenda 2030 e dei suoi obiettivi.

Emerge particolarmente interessante, in questa ultima domanda, aprire una parentesi anche sulle risposte date dagli studenti; poiché nell'incremento, tra il pre e il post, dei bambini che sono riusciti a fornire una risposta coerente con la domanda hanno ampliato anche le sottocategorie presenti nelle loro risposte. Ciò denota una comprensione avvenuta in entrambi i paesi con un effetto simile del progetto didattico, sostenuta dai dati analizzati tramite l'analisi delle concorrenze. Questo avviene anche nelle altre risposte, ma in quest'ultima risulta particolarmente evidente e pertanto è stato scelto di porre l'accento su di essa.



Grafici GG Confronto tra le risposte "Non so" e "Bianca" date precedentemente e successivamente al percorso didattico alla sesta domanda dai partecipanti dei due paesi (Spagna e Italia)

In sintesi, è possibile affermare che l'intervento educativo ha avuto complessivamente un impatto positivo sulla comprensione e consapevolezza dei partecipanti riguardo diversi concetti chiave. In particolare, si osserva un significativo miglioramento nella comprensione del concetto di migranti e dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, con

una notevole diminuzione del numero di risposte "Non so" e delle risposte lasciate in bianco in queste aree. Questo suggerisce che l'intervento è stato efficace nel trasmettere informazioni su temi globali e di attualità.

Tuttavia, i miglioramenti sono stati più modesti in altri ambiti, come il significato del dialogo, le modalità di dialogo con i compagni. In questi casi, si è registrata una leggera diminuzione del numero di persone che non sapevano cosa rispondere, ma è anche aumentato il numero di risposte lasciate in bianco, indicando forse un'incertezza residua o una mancanza di una comprensione precisa.

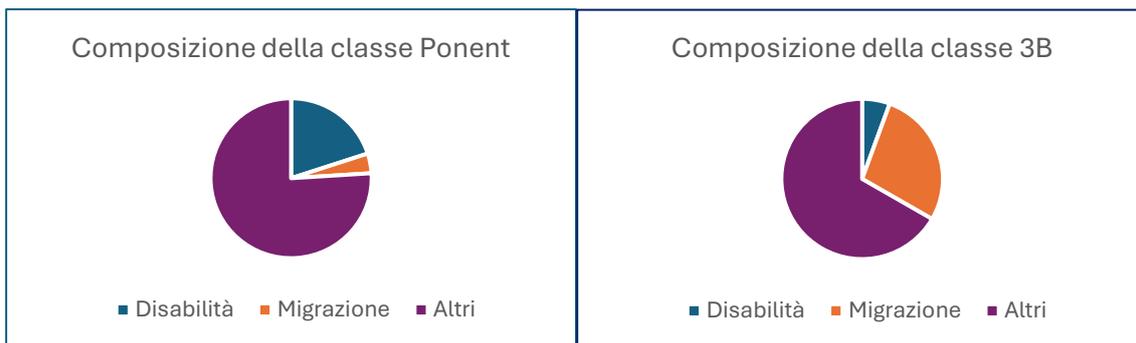
In generale, i risultati suggeriscono che l'intervento educativo è stato più efficace nel trattare argomenti specifici e strutturati rispetto a quelli che richiedono una comprensione più pratica o esperienziale. Pertanto, future sessioni educative potrebbero beneficiare di un approccio maggiormente pratico e interattivo per l'argomento del dialogo.

7. Limiti

La presente ricerca, pur offrendo spunti interessanti e potenzialmente utili, presenta una serie di limiti che devono essere attentamente considerati per una corretta interpretazione dei risultati.

Uno dei principali limiti riguarda la numerosità del campione, costituito da soli 44 partecipanti. Un campione così ridotto pone significative restrizioni alla possibilità di generalizzare i risultati ottenuti. Inoltre, la ridotta dimensione campionaria comporta una maggiore variabilità dei dati e un aumento dell'incertezza statistica, riducendo le potenzialità del questionario e aumentando il rischio di errori. In aggiunta, un campione più ampio avrebbe potuto fornire una visione più rappresentativa delle tendenze osservate, permettendo di identificare con maggiore precisione eventuali differenze significative tra i gruppi in esame.

Un altro aspetto critico riguarda la non perfetta coincidenza dei numeri delle classi coinvolte nella ricerca. Nello specifico, le classi erano suddivise in 26 partecipanti provenienti dalla Spagna e 18 dall'Italia; la differenza nel numero di partecipanti tra i due paesi introduce un potenziale malinteso nei risultati. Sebbene siano state mantenute le proporzioni (visibili nei Grafici HH e II) di studenti con disabilità certificate; al contrario, non è purtroppo stato possibile mantenere invariate le proporzioni tra studenti stranieri o con background migratorio tra le due classi prese in considerazione. Questo squilibrio nella composizione dei gruppi potrebbe aver

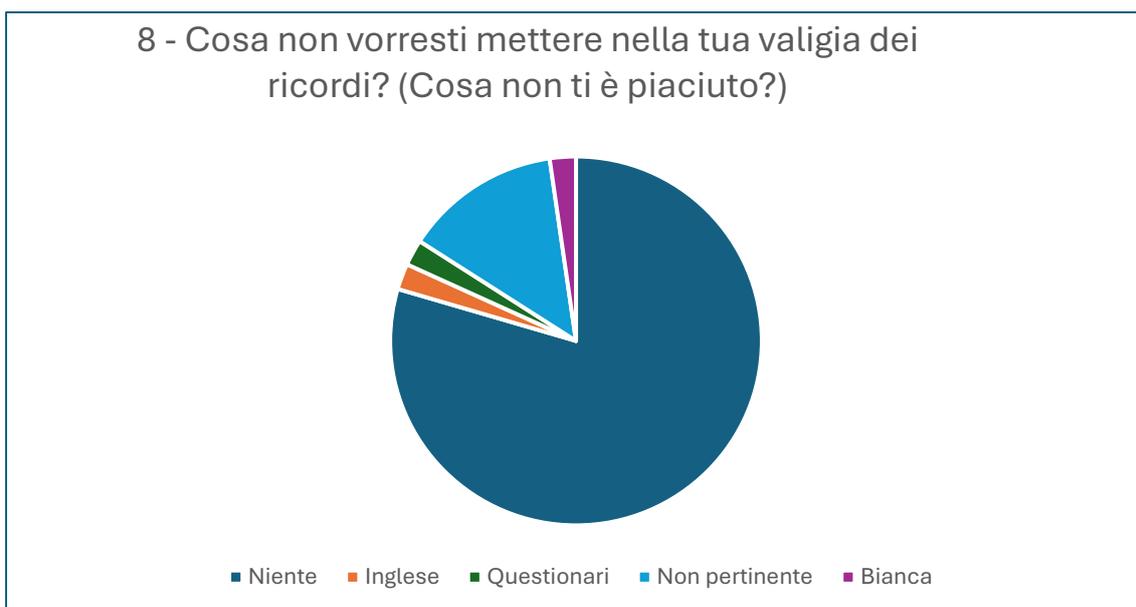


Grafici HH Grafico rappresentante la composizione della classe con cui è stata svolta la ricerca in Spagna, Ponent

Grafici II Grafico rappresentante la composizione della classe con cui è stata svolta la ricerca in Italia, 3B

introdotto variabili confondenti non controllate che limitano la capacità di confrontare i risultati tra i due contesti nazionali.

In aggiunta a ciò, l'uso della lingua inglese come lingua di svolgimento del progetto didattico in Spagna rappresenta un ulteriore limite significativo della ricerca (visibile nel Grafici JJ). Sebbene l'inglese sia una lingua ampiamente studiata, non tutti gli studenti



Grafici JJ Grafico delle risposte all'ottava domanda del questionario finale riassumendo le cose del progetto didattico che non sono piaciute ai partecipanti

spagnoli sono in possesso di un livello di competenza linguistica sufficiente per comprendere appieno il materiale didattico e i questionari. Questo problema linguistico potrebbe aver portato a interpretazioni errate delle domande o a risposte meno precise, compromettendo la qualità dei dati raccolti. Di conseguenza, le difficoltà linguistiche potrebbero aver influenzato i risultati in modo non uniforme, introducendo un ulteriore livello di variabilità non legato alle variabili di interesse della ricerca.

Oltre a questi limiti specifici, va considerato anche il contesto più ampio in cui la ricerca è stata condotta. La complessità delle tematiche globali trattate, come quelle relative all'Agenda 2030 e alla migrazione, richiedono una comprensione profonda e una sensibilità particolare da parte degli studenti. Le differenze nel livello di consapevolezza e conoscenza pregressa su questi temi tra i partecipanti potrebbero aver influenzato i risultati. Ad esempio, studenti con una maggiore familiarità con gli obiettivi di sviluppo sostenibile potrebbero aver risposto in modo più preciso e consapevole rispetto a quelli con una conoscenza più limitata. Questo elemento introduce un ulteriore livello di variabilità che deve essere considerato nell'interpretazione dei risultati.

In conclusione, la presente ricerca offre un contributo importante alla comprensione della consapevolezza e conoscenza della migrazione tra gli studenti, ma presenta diversi limiti che ne riducono la capacità di generalizzare i risultati. La numerosità ridotta del campione, la non perfetta coincidenza delle classi coinvolte, le difficoltà linguistiche legate all'uso dell'inglese in Spagna e le sfide interpretative associate ai temi astratti rappresentano elementi critici che devono essere attentamente considerati. Per migliorare la qualità e l'affidabilità degli studi futuri su questi temi, sarà importante affrontare questi limiti attraverso una pianificazione più accurata del campionamento, un bilanciamento più preciso dei gruppi di studio, un'attenzione maggiore alle competenze linguistiche dei partecipanti. Solo così sarà possibile ottenere risultati più robusti e rappresentativi, capaci di informare in modo efficace le politiche educative e le strategie di sensibilizzazione sui temi dello sviluppo sostenibile.

8. Conclusioni

È stato intrapreso il racconto del viaggio attraverso le esperienze di ricerca sul campo condotte in Spagna e Italia. Questo percorso ha coinvolto diverse fasi, dall'incontro

iniziale con gli studenti, passando per la proposta dei questionari, fino all'analisi dei dati raccolti.

Si è iniziato con l'evidenziazione del contesto scolastico e della qualità dell'insegnamento come elementi cruciali nell'apprendimento degli studenti. La scuola non è solo un luogo fisico di trasmissione del sapere, ma un ambiente che influenza profondamente lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo degli alunni. È stato indicato che un ambiente scolastico sicuro e accogliente, insieme a un insegnamento di qualità, contribuisce significativamente al benessere e al rendimento degli studenti.

Nella fase successiva sono state descritte l'analisi quantitativa e quella qualitativa delle risposte che ha sottolineato importanti cambiamenti nella percezione e nell'espressione dei concetti trattati, segno di un arricchimento delle conoscenze e delle competenze degli studenti a seguito del progetto didattico. Infine, l'analisi delle risposte dei partecipanti ai questionari ha mostrato una notevole evoluzione nella comprensione dei concetti trattati. In particolare, l'approfondimento della coniugazione dei dati spagnoli e italiani ha rivelato un incremento della capacità di descrivere aspetti complessi del dialogo, una maggiore consapevolezza delle componenti emotive e una comprensione più articolata della diversità e del concetto di migrante. Gli studenti hanno dimostrato un progresso significativo nel riconoscere e articolare le loro idee riguardo l'Agenda 2030 e i suoi obiettivi di sostenibilità.

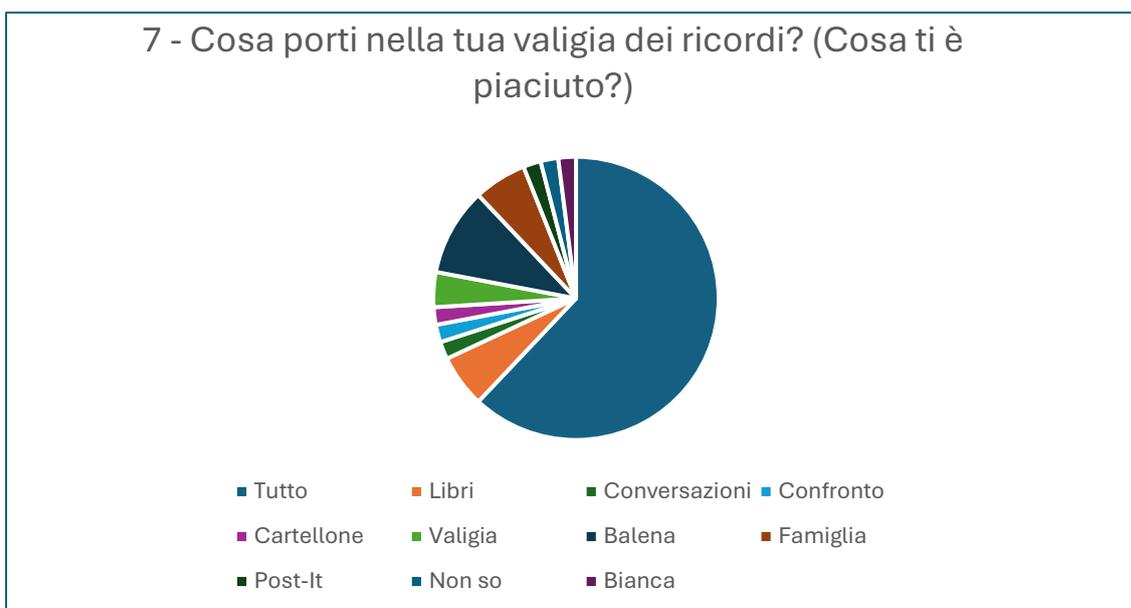
Entrando nello specifico del progetto analizzando le risposte alla domanda **“Cosa ti porti nella tua valigia dei ricordi? (Cosa ti è piaciuto?)”** (Grafici KK) si vuole sottolineare innanzitutto che il progetto nel suo complesso è stato molto ben accolto. Questo indica che le varie componenti e attività del progetto sono state percepite come coerenti e complementari, contribuendo a creare un'esperienza educativa olistica e coinvolgente. L'apprezzamento globale del progetto suggerisce anche che gli obiettivi educativi sono stati raggiunti e che il progetto è riuscito a catturare l'interesse e l'entusiasmo degli studenti. Anche se l'entusiasmo verso il progetto in alcuni casi scaturisce maggiormente dall'empatia che i partecipanti hanno instaurato con la ricercatrice.

Le conversazioni, integrate in ogni attività del progetto, sono state particolarmente apprezzate, evidenziando l'importanza del dialogo e della comunicazione aperta nell'apprendimento. Questo dimostra che fornire spazi regolari per il confronto e la condivisione delle idee è essenziale per favorire un ambiente di apprendimento partecipativo e collaborativo. Infatti, anche il cartellone multilingue, preparato dalla

ricercatrice per invogliare al dialogo, nonostante abbia avuto un impatto minore rispetto ad altre attività, è stato comunque significativo. Questo suggerisce che elementi visivi e messaggi positivi possono rafforzare il senso di inclusività e supporto, contribuendo a un ambiente di apprendimento positivo. L'attività iniziale del confronto dei tre albi illustrati e la loro scoperta in autonomia, ha svolto un ruolo fondamentale nell'impostare il tono e l'obiettivo del progetto. Il suo apprezzamento da parte dei partecipanti indica che un gancio iniziale ben strutturato e coinvolgente è cruciale per il successo di un percorso educativo. Questo pone in evidenza l'importanza di introdurre temi e attività in modo che stimoli l'interesse e la partecipazione fin dall'inizio.

Le attività più creative e personali, come la costruzione delle valigie e l'attività della balena sull'albo illustrato *Cómo meter una ballena en una maleta*, sono state particolarmente apprezzate. Difatti, queste hanno dato la possibilità agli studenti di esprimere la loro creatività e di riflettere su temi importanti in modo personale e significativo. L'apprezzamento per queste attività indica che progetti che combinano creatività, riflessione personale e apprendimento emotivo possono avere un forte impatto educativo. Invece, l'attività sulla casa, che trova origine nel *silent book La valigia* ha evidenziato l'importanza delle connessioni emotive e delle esperienze personali nel processo educativo. La riflessione sulla propria casa ha permesso agli studenti di collegare le attività del progetto alle loro esperienze di vita, rendendo l'apprendimento più rilevante e significativo; infatti, molti partecipanti hanno collegato la casa alla propria famiglia. Infine, l'apprezzamento dell'attività con i Post-it ha mostrato l'efficacia di strumenti semplici e interattivi nel facilitare la riflessione critica. Questo suggerisce che l'utilizzo di tecniche partecipative può stimolare il pensiero critico e l'*engagement* degli studenti.

Si può concludere, che le riposte date rendono possibile affermare che il progetto ha dimostrato di essere ben strutturato e vario, con attività che hanno saputo coinvolgere gli studenti a diversi livelli. Pertanto, si può concludere che un approccio educativo integrato, che combina dialogo, creatività, riflessione personale ed esperienze emotive, può creare un ambiente di apprendimento ricco e stimolante. Inoltre, l'importanza di iniziare con attività coinvolgenti e di mantenere un dialogo costante emerge come un elemento chiave per il successo del progetto.



Grafici KK Grafico delle risposte alla settima domanda del questionario finale riassume le cose che sono maggiormente piaciute del progetto didattico ai partecipanti

Questo capitolo ha mostrato come il viaggio, inteso sia come esperienza fisica che metaforica, rappresenti un potente strumento educativo, capace di aprire nuove prospettive e di promuovere una maggiore comprensione del mondo che ci circonda. Il percorso rappresenta un modello educativo che valorizza l'inclusione e la diversità attraverso attività strutturate, letture significative e discussioni collaborative. Utilizzando la valigia come metafora, il progetto facilita la comprensione e l'accettazione delle diversità, promuovendo un ambiente scolastico inclusivo e rispettoso. La metodologia adottata permette agli alunni di sviluppare competenze critiche e creative, fondamentali per il loro percorso formativo e per una società più equa e inclusiva.

Attraverso questa ricerca, è stato possibile non solo raccogliere dati preziosi, ma anche contribuire allo sviluppo personale e cognitivo degli studenti coinvolti, fornendo loro strumenti e conoscenze che potranno essere utili nel loro futuro percorso di vita. Questo progetto ha dimostrato che l'educazione, quando ben strutturata, può realmente fare la differenza nella formazione delle nuove generazioni.

CAPITOLO 5 - Quali i prossimi viaggi?

Guardare oltre: possibili risvolti futuri

Tornati a casa da un viaggio si pensa ai viaggi che si vorranno affrontare in futuro, si inizia a programmare e pianificare una nuova avventura e si aspira a riprendere la valigia per affrontare un nuovo viaggio.

Proprio per questo la prima cosa che si mette in valigia sono le speranze per il futuro. Queste vengono rappresentate dalle foto, che ricordano ciò che è stato e fanno

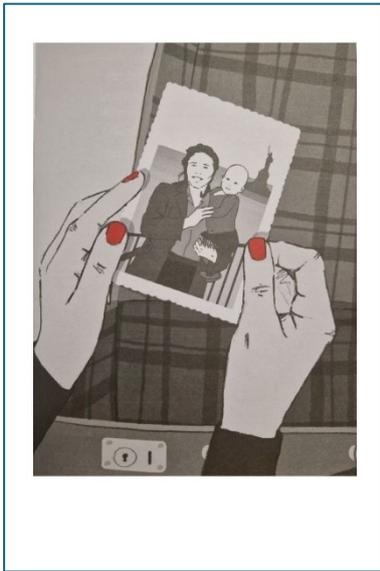


Figure VVV Storia di una valigia
(Parera, 2021)

rammentare ciò per cui si sceglie di lottare e quindi ciò che si vorrebbe raggiungere. Esse contengono quindi il passato e anche il futuro, ma in loro ritroviamo anche il nostro presente; le foto scelte sono legate al momento che si sta vivendo, e rappresentano ciò che si vorrebbe abbracciare e portare sempre con sé. Infatti, nonostante con i mezzi moderni le fotografie siano sempre vicine, quelle che stampiamo sono quelle con cui si può avere un contatto fisico e che non si limitano ad uno schermo freddo.

Questo calore è quello che ritroviamo nelle valigie che portano in sé ciò che abbiamo già vissuto, ma nelle quali riponiamo anche i programmi per il futuro.

"Le valigie erano come dei vecchi amici di famiglia, con le loro storie e i segreti custoditi nei viaggi passati."

Walter Benjamin

Raccolta di racconti brevi autobiografici *Infanzia berlinese* Pag.

54 (Benjamin, 2007)

Nel presente capitolo si darà una prospettiva dei possibili risvolti della ricerca rispondendo alle domande che seguono mantenendo il medesimo ordine e dedicando un paragrafo ad ognuna:

1. Quali sono i possibili risvolti didattici?
2. Quali sono le possibili connessioni con dei musei?
3. Quali sono le possibili connessioni con associazioni del territorio?
4. Cosa possiamo mettere nelle nostre valigie per i prossimi percorsi?

1. Risvolti didattici

La ricerca offre una solida base per ulteriori sviluppi e potenziamenti. Al fine di ampliare e approfondire l'impatto educativo sulle tematiche della migrazione, dell'inclusione e della diversità, si propongono alcuni risvolti didattici futuri.

Innanzitutto, per garantire una continuità educativa, è fondamentale adattare il progetto ai vari livelli scolastici, dall'infanzia fino alle scuole superiori. Adattare il progetto ai diversi livelli scolastici permette di costruire una progressione coerente e graduale nella comprensione e nell'applicazione dei concetti di inclusione, appartenenza e diversità, assicurando che questi valori siano integrati profondamente nel percorso formativo degli studenti. Per i bambini dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria, le attività possono essere semplificate e rese più concrete e ludiche, utilizzando giochi, racconti illustrati e attività artistiche che facilitino la comprensione dei concetti di migrazione e inclusione. Ad esempio, si potrebbero utilizzare burattini o personaggi animati per rappresentare storie di migrazione e accoglienza, rendendo l'apprendimento un'esperienza piacevole e coinvolgente. Per gli studenti delle scuole secondarie, invece, si possono introdurre temi più complessi e attività di riflessione critica, come dibattiti e ricerche di gruppo; questi progetti possono includere la realizzazione di interviste con membri della comunità migrante, la creazione di documentari o la partecipazione a campagne di sensibilizzazione. Inoltre, per ogni grado e ordine, si possono organizzare incontri con esperti del settore, workshop tematici e visite a organizzazioni che lavorano con migranti e rifugiati. Questa gradualità nell'approccio permette di adattare i contenuti e le metodologie alle capacità cognitive e allo sviluppo emotivo degli studenti, garantendo un apprendimento efficace e duraturo.

Per massimizzare l'efficacia del progetto didattico, è importante integrare le tematiche di migrazione e inclusione all'interno del curriculum scolastico. Questi temi possono essere collegati a diverse aree disciplinari, quali storia, geografia, educazione civica, arte e letteratura. Un approccio transdisciplinare permette agli studenti di vedere la rilevanza di questi argomenti in vari contesti, rafforzando la comprensione e l'importanza dell'inclusione e della diversità. Ad esempio, lezioni di storia potrebbero esaminare le migrazioni storiche, mentre lezioni di arte potrebbero esplorare le espressioni culturali dei migranti, prestando particolare attenzione a stereotipi e pregiudizi.

Inoltre, nello spirito del progetto Green Dialogues, che vede collaborare tre università europee (*Universitat Internacional de Catalunya* di Barcellona in Spagna, *Western Norway University of Applied Sciences* di Bergen in Norvegia e *Università degli Studi di Padova* in Italia), stabilire collaborazioni con scuole di altre nazioni rappresenta un'opportunità preziosa per promuovere una comprensione interculturale più profonda. Queste attività non solo arricchiscono l'esperienza educativa, ma permettono anche agli studenti di sviluppare competenze linguistiche e sociali, nonché una maggiore consapevolezza delle diverse culture. Avviare progetti di gemellaggio che coinvolgano scambi virtuali tra studenti, come la condivisione di lettere, video o progetti comuni, arricchisce l'esperienza educativa e permette agli studenti di sviluppare competenze linguistiche e sociali, nonché una maggiore consapevolezza delle diverse culture. Un progetto di gemellaggio potrebbe iniziare con la creazione di una piattaforma online dove gli studenti possono presentarsi e condividere aspetti della loro cultura attraverso video e foto. Successivamente, le classi potrebbero lavorare insieme su progetti comuni, come la creazione di un giornale scolastico bilingue o la realizzazione di un documentario che esplori le storie migratorie delle loro famiglie. Inoltre, potrebbero essere organizzate sessioni di videoconferenza in cui gli studenti discutono argomenti di interesse comune, scambiandosi idee e prospettive. Questo tipo di interazione non solo favorisce l'apprendimento linguistico, ma permette anche di costruire relazioni personali che possono durare nel tempo, contribuendo a una maggiore empatia e comprensione interculturale. Le collaborazioni internazionali possono anche includere viaggi di studio e visite reciproche, se logisticamente ed economicamente realizzabile. Questi scambi offrono un'opportunità unica per gli studenti di vivere in prima persona la cultura del paese partner, rafforzando ulteriormente i legami tra le scuole e le comunità coinvolte. La creazione di una rete di scuole internazionali che condividono gli stessi obiettivi di inclusione e diversità può facilitare lo scambio di buone pratiche e risorse didattiche, arricchendo il progetto e ampliando il suo impatto a livello globale.

Altro possibile risvolto esce dalla scuola incoraggiando gli studenti a partecipare a progetti di servizio comunitario; affrontano le questioni di inclusione e diversità nella loro comunità locale può avere un impatto significativo. Tali attività pratiche permettono agli studenti di applicare le conoscenze e le competenze acquisite in classe in contesti reali. Progetti possibili includono il volontariato presso

organizzazioni che supportano i migranti o la creazione di eventi culturali che promuovano la consapevolezza e l'apprezzamento della diversità culturale.

Il coinvolgimento delle famiglie è essenziale per rafforzare il messaggio di inclusione e diversità. Pertanto, si propone di organizzare incontri, laboratori e attività, anche extrascolastici, che permettano ai genitori di partecipare attivamente al percorso educativo dei loro figli. Questi eventi possono facilitare il dialogo intergenerazionale e promuovere una cultura dell'accoglienza e del rispetto anche al di fuori dell'ambiente scolastico.

Infine, un elemento cruciale per il successo a lungo termine del progetto è la formazione continua degli insegnanti. Essa è fondamentale per garantire che le metodologie e gli obiettivi del progetto siano efficacemente trasmessi agli studenti. Per questo motivo, è raccomandabile organizzare corsi di aggiornamento e workshop dedicati alle metodologie e alle tematiche dell'approccio DEIB e della letteratura per l'infanzia. Tali sessioni formative possono fornire agli educatori strumenti didattici efficaci e strategie per affrontare in classe argomenti complessi come la migrazione e l'appartenenza. Ad esempio, i corsi di formazione potrebbero includere sessioni su come utilizzare materiali multimediali e tecnologie digitali per creare attività interattive e coinvolgenti. Inoltre, workshop tematici possono approfondire argomenti specifici come le tecniche di mediazione culturale, la gestione di discussioni interculturali e l'uso di narrazioni personali per esplorare le esperienze dei migranti. Questi programmi di formazione possono essere arricchiti dalla partecipazione di esperti nel campo dell'educazione interculturale e dei diritti umani, nonché da testimonianze dirette di migranti. Inoltre, è essenziale creare una rete di supporto tra insegnanti, dove possano condividere esperienze, risorse e idee innovative per affrontare le sfide educative legate alla diversità culturale. Una formazione continua e strutturata permetterà agli insegnanti di sentirsi più preparati e motivati ad affrontare queste tematiche in modo empatico e sostenibile. Implementare queste proposte contribuirà a rendere il progetto di ricerca maggiormente efficace e completo, promuovendo un'educazione inclusiva e di qualità che prepara gli studenti a diventare cittadini consapevoli e responsabili in una società sempre più diversificata.

2. Musei in valigia

Il progetto "Musei in Valigia" del Centro di Ateneo per i Musei dell'Università di Padova (Centro per i Musei dell'Università di Padova, 2023) è un'iniziativa innovativa che mira

a rendere il patrimonio culturale accessibile a tutti, specialmente a coloro che non possono visitare fisicamente i musei. Iniziato nel maggio 2023, il progetto collabora con diverse istituzioni che operano con persone fragili, come l'Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti e l'Hospice Pediatrico di Padova. L'idea centrale è portare le collezioni museali direttamente agli utenti attraverso esposizioni tattili e interattive, promuovendo una fruizione multisensoriale della cultura.

Questa iniziativa trova una naturale connessione con la ricerca: entrambi i progetti condividono l'obiettivo di promuovere un'educazione equa e di qualità in linea con gli Obiettivi 4 e 10 dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (ONU, 2015); "Musei in Valigia" impiega le valigie a superare le barriere fisiche e sociali che limitano l'accesso alla cultura e il progetto di ricerca si concentra sull'utilizzo della valigia come simbolo per facilitare la riflessione critica sull'uguaglianza e l'inclusività.

Il progetto "Musei in Valigia" e il progetto didattico condividono il servirsi di un oggetto semplice, la valigia, come metafora centrale. Nel contesto museale, le valigie tematiche contengono riproduzioni tattili di opere d'arte e strumenti scientifici, rendendo la cultura accessibile anche a persone con disabilità visive. Nel contesto educativo, la valigia diventa uno strumento per stimolare il pensiero critico, l'empatia e la collaborazione tra gli alunni, promuovendo un ambiente scolastico inclusivo e rispettoso.

Ambedue i progetti dimostrano come la metafora della valigia possa essere un potente strumento educativo, capace di abbattere barriere e creare nuove opportunità di apprendimento e inclusione.

In sintesi, sia il progetto "Musei in Valigia" dell'Università di Padova che il progetto di ricerca basato sulla metafora della valigia rappresentano modelli innovativi di fruizione culturale e educativa, promuovendo l'accessibilità, l'inclusione e la comprensione interculturale. "Musei in Valigia" porta la cultura direttamente agli utenti e il progetto didattico utilizza la valigia per guidare gli alunni alla scoperta e alla riflessione sulla diversità culturale e sull'inclusività.

I due progetti interessati potrebbero scorgere ulteriori opportunità di contatto attraverso la realizzazione di valigie tematiche destinate al trasporto di albi illustrati inclusivi, con particolare riferimento al tema della migrazione, ma non limitati a questo ambito. In alternativa, è possibile progettare valigie contenenti opere d'arte pittorica o di altra natura, per le quali posso reperire alcuni esempi nel Capitolo 3, dove sono

analizzate opere provenienti da diversi campi artistici in relazione alla metafora della valigia e all'argomento della migrazione.

3. Amos

Amos è una barca, giunta sulle coste della Calabria con migranti a bordo e successivamente abbandonata, il suo passato è ancora privo di dettagli, come anche la storia delle persone trasportate, e le loro origini. Nonostante il passato rimanga sconosciuto, il suo futuro è già stabilito. Amos verrà trasformata in uno spazio dedicato all'accoglienza di bambini e ragazzi, offrendo giochi e laboratori mirati a esplorare i temi della migrazione e della sostenibilità sociale, ambientale ed economica. Questi tre aspetti si ritrovano nel riciclo della barca stessa: sostenibilità sociale nel ruolo che le è stato assegnato; sostenibilità ambientale nel riciclo di un mezzo abbandonato; sostenibilità economica nel risparmio di fondi statali dedicati alla demolizione della barca. Il progetto è realizzato grazie alla collaborazione tra un'associazione del territorio veneziano e il Club Velico di Padova.

Queste realtà locali lavorano già da molti anni sul territorio per avvicinare bambini e ragazzi al mondo delle barche a vela. Un esempio è il progetto "Mariniamo la Scuola" che rappresenta un innovativo approccio educativo che unisce la pratica della vela con l'apprendimento scolastico, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo delle competenze personali e sociali degli studenti attraverso esperienze sul mare. Questo progetto, nato dall'iniziativa dell'Università di Padova e sostenuto da diverse organizzazioni educative, prevede che gli studenti partecipino a regate e altre attività nautiche, trasformando la scuola in un ambiente di apprendimento attivo e coinvolgente (Il Bo Live, 2023). I benefici di tale approccio sono molteplici: dalla promozione del lavoro di squadra alla gestione delle emozioni, fino alla scoperta e valorizzazione delle risorse naturali e ambientali. Paragonando "Mariniamo la Scuola" con il progetto di ricerca emergono interessanti sinergie. In entrambi i progetti, l'esperienza pratica gioca un ruolo cruciale. "Mariniamo la Scuola" sfrutta il contatto diretto con il mare per insegnare lezioni di vita e competenze trasversali. Allo stesso modo, il progetto della valigia utilizza attività manuali e creative per stimolare la riflessione critica e la consapevolezza verso le diversità culturali e sociali. Entrambi i progetti mettono in risalto l'importanza del contesto esperienziale nell'apprendimento: per uno, il mare e la vela sono il palcoscenico di crescita, mentre per l'altro, la valigia diventa un contenitore simbolico di storie e riflessioni. Entrambi i progetti dimostrano come le

esperienze pratiche e le metafore possano essere potenti strumenti educativi. Insieme, questi approcci mostrano come l'educazione possa beneficiare di una fusione tra esperienze dirette e riflessioni simboliche, creando ambienti di apprendimento che sono non solo formativi ma anche profondamente inclusivi e rispettosi delle diversità.

La barca Amos si presenta come un luogo di sinergia e incontro tra questi due mondi grazie al ruolo didattico che essa intende assumere. A bordo di una barca, la proposta di laboratori didattici e ludici per sensibilizzare bambini e ragazzi sui temi della sostenibilità sociale, ambientale ed economica offre un'opportunità unica e coinvolgente. Utilizzando la metafora della valigia come strumento educativo, questi laboratori possono non solo educare ma anche intrattenere i partecipanti in modo innovativo.

Attività che risulterebbero particolarmente coinvolgenti sono quelle ludiche, che propongono giochi e sfide sulla sostenibilità in tutte le sue sfaccettature. Queste proposte mirano a sviluppare la consapevolezza e la cooperazione tra i partecipanti attraverso giochi e attività di gruppo che riflettono le dinamiche della sostenibilità sociale. Esse, infatti, incoraggiano la riflessione sui principi della sostenibilità attraverso i giochi, sia motori, che, per comodità dovuta agli spazi ristretti, da tavolo. All'inizio dell'attività, i partecipanti vengono divisi in gruppi e ciascun gruppo riceve una serie di compiti e sfide che simulano situazioni tipiche in cui la cooperazione è essenziale per raggiungere obiettivi comuni. Le sfide possono riguardare una varietà di scenari, come la gestione di risorse limitate, la risoluzione di conflitti e la promozione di pratiche sostenibili. Questi giochi sono strutturati per riflettere le sfide reali che le comunità affrontano nella vita quotidiana e nel contesto globale, permettendo ai partecipanti di esplorare concretamente come la collaborazione e la solidarietà possano fare la differenza. Durante le attività, ogni gruppo si confronta con diverse situazioni che richiedono una pianificazione strategica e un lavoro di squadra efficace. Questo tipo di esperienze aiuta i ragazzi a comprendere l'importanza di una gestione equa delle risorse e delle risposte collettive alle sfide. Inoltre, i giochi potrebbero includere scenari di risoluzione di conflitti in cui i partecipanti devono negoziare e trovare soluzioni condivise, riflettendo su come le decisioni e le azioni individuali e collettive influenzino la comunità. Un aspetto fondamentale di questo approccio è la discussione che segue ogni gioco. Dopo aver completato le sfide, i partecipanti si riuniscono per riflettere su ciò che hanno imparato e su come le dinamiche del gioco

possano essere applicate nella vita reale. Questa riflessione guidata permette agli studenti di collegare le esperienze ludiche con i principi della sostenibilità sociale. Attraverso una discussione facilitata, i ragazzi esplorano come la cooperazione e la solidarietà sono cruciali per affrontare le problematiche sociali e ambientali. Inoltre, si riflette su come le decisioni e le azioni individuali e collettive possano contribuire a una società più equa e inclusiva.

Un'altra componente chiave del laboratorio è l'inclusione di elementi pratici e creativi che aiutano a consolidare l'apprendimento. Ad esempio, i partecipanti possono essere invitati a progettare un "piano di sostenibilità" per una comunità immaginaria, utilizzando le lezioni apprese durante il gioco. L'attività pratica non solo facilita l'applicazione delle conoscenze acquisite, ma incoraggia anche i ragazzi a pensare in modo critico e creativo su come affrontare le sfide della sostenibilità sociale.

La scelta dei giochi e delle sfide nel laboratorio è determinante per il successo dell'attività. È importante che le sfide siano progettate in modo da essere coinvolgenti e pertinenti, affinché i partecipanti possano riconoscere e riflettere sulle connessioni tra le loro esperienze ludiche e le questioni reali. Inoltre, è essenziale che i giochi siano inclusivi e accessibili a tutti i partecipanti, garantendo che ogni bambino e ragazzo possa contribuire e beneficiare dell'attività.

4. Valigia dell'appartenenza

Ogni insegnante è un artista che pratica la delicata arte dell'educazione. Un insegnante-artista possiede un fine senso del valore etico e morale ed è aperto al sentimento estetico del bello. Questo implica essere un insegnante che mette nella propria valigia ogni esperienza ricavandone insegnamenti per sé e per i propri alunni. La valigia dell'appartenenza è un bagaglio culturale che ogni insegnante dovrebbe portare con sé. Proprio per la sua natura inclusiva esso non può essere predeterminato, ma come per le valigette degli artisti impressionisti dovrebbe essere costruito per rispondere alle necessità che si trovano *en plein air*.

Essa è uno strumento educativo e simbolico che può essere utilizzato per promuovere l'idea di inclusione, diversità e accoglienza tra bambini e ragazzi. Si tratta di una metafora concreta che può essere riempita con vari elementi che rappresentano diverse culture, esperienze e storie. Questi elementi aiutano i partecipanti a riflettere su temi come la migrazione, la sostenibilità sociale, l'accettazione delle differenze e la costruzione di una società più equa e inclusiva.

La valigia dell'appartenenza rappresenta una metafora potente del viaggio, sia fisico che emotivo, che le persone compiono nella loro vita. Questo concetto di viaggio può comprendere esperienze di migrazione, cambiamenti culturali e personali, nonché l'importante processo di accoglienza. La valigia, dunque, diviene simbolo di questo percorso complesso e ricco di significati.

Essa svolge, inoltre, un ruolo fondamentale come strumento educativo. Può essere utilizzata in contesti scolastici, laboratoriali e in programmi di formazione per facilitare discussioni e attività centrali sulla diversità e l'inclusione. Può essere impiegata durante lezioni frontali, attività di gruppo, giochi di ruolo e laboratori creativi, offrendo così un approccio multidimensionale all'apprendimento e alla sensibilizzazione su temi cruciali per la società contemporanea.

Un altro aspetto essenziale è il coinvolgimento emotivo che essa promuove. Gli oggetti contenuti al suo interno permettono ai partecipanti di connettersi emotivamente con le storie e le esperienze di altre persone, favorendo un senso di solidarietà e comprensione reciproca. Questo legame emotivo è fondamentale per costruire un ambiente educativo e sociale che valorizzi l'empatia e la cooperazione.

Una delle caratteristiche distintive è proprio la diversità degli elementi che contiene. Essa è riempita con una varietà di oggetti, libri, immagini, giochi e materiali artistici che rispecchiano la ricchezza delle culture e delle esperienze umane. Questi elementi sono accuratamente selezionati per stimolare il pensiero critico, l'empatia e la comprensione delle diverse prospettive. In tal modo, la valigia non solo racconta storie, ma incoraggia anche una riflessione profonda e inclusiva.

In primis la valigia deve contenere degli elementi derivanti dalla cultura globalizzata come ad esempio film, libri, pubblicità e ogni mezzo di diffusione di informazioni in questa società globalizzata. Alcuni esempi sono ritrovabili nel capitolo 3 dove sono state analizzate da una prospettiva eco-critica ed estetica alcune opere che parlano di valigie e di viaggi.

Uno dei principali contenuti della valigia dell'appartenenza sono le immagini, che hanno il potere di comunicare immediatamente e universalmente. Fotografie di famiglie multiculturali, che mostrano diverse tradizioni e usanze, possono aiutare a visualizzare la varietà di esperienze e stili di vita esistenti nel mondo. O anche i poster della Giornata Internazionale della Pace possono promuovere valori di collaborazione e solidarietà tra i popoli, mentre illustrazioni di bambini di diverse etnie che giocano insieme possono enfatizzare l'innocenza e la naturale tendenza all'accettazione e alla

condivisione che esiste nei bambini. Queste immagini non solo arricchiscono la valigia, ma fungono anche da catalizzatori per discussioni su inclusione e pace.

Gli oggetti simbolici contenuti nella valigia dell'appartenenza hanno un ruolo fondamentale nel creare una connessione emotiva con diverse culture. Bambole etniche rappresentanti varie culture, strumenti musicali tradizionali come tamburi africani, flauti nativi americani e sitar indiani, e vestiti tradizionali da diverse culture per attività di *role-playing*, permettono ai partecipanti di esplorare e comprendere meglio le tradizioni e i costumi di altri popoli. Questi oggetti offrono un'esperienza tattile e visiva che può rendere l'apprendimento più concreto e memorabile, favorendo un coinvolgimento più profondo.

Un altro elemento importante della valigia dell'appartenenza è rappresentato dai cibi o dalle ricette tradizionali. Spezie e ingredienti provenienti da cucine di tutto il mondo, accompagnati da ricette esplicative, possono offrire un'esperienza sensoriale unica che avvicina i partecipanti alle culture, anche distanti. Fotografie di piatti tradizionali con informazioni sulla loro preparazione possono ulteriormente arricchire questa esperienza, rendendola più tangibile e stimolante. La cucina diventa così un mezzo per esplorare e apprezzare le tradizioni culinarie di diverse culture, promuovendo al contempo un senso di comunità e condivisione.

I materiali artistici inclusi nella valigia dell'appartenenza sono strumenti essenziali per esprimere creatività e comprendere la diversità culturale. Colori, pennelli e tessuti provenienti da diverse parti del mondo possono essere utilizzati per creare opere d'arte che rappresentano vari aspetti delle culture studiate. Questi progetti artistici non solo permettono ai partecipanti di esplorare nuove tecniche e stili, ma anche di riflettere sulle loro percezioni e sentimenti riguardo alla diversità e all'inclusione.

La valigia dell'appartenenza è anche un contenitore per metodologie e approcci inclusivi, come ad esempio l'approccio DEIB (Diversità, Equità, Inclusione e Appartenenza) e lo *scaffolding*, che supportano un apprendimento progressivo e personalizzato. Queste metodologie garantiscono che tutti i partecipanti possano beneficiare pienamente delle attività proposte, adattandosi alle loro esigenze e valorizzando le loro esperienze personali.

Un aspetto cruciale della valigia dell'appartenenza è la sua personalizzazione, che deve riflettere non solo le necessità della classe e di ogni singolo studente, ma anche la personalità e le esperienze dell'insegnante. Ad esempio, nella valigia dell'appartenenza della ricreatrice, non possono mancare albi illustrati come *Como*

meter una ballena en una maleta (Guridi, 2019) e *Igor* (Vignaga, 2018); opere d'arte di artisti come Chiharu Shiota con *Dialogues in Walsall* del 2014 e l'acquatinta *Lontains - Un ville* di Jean-Michel Folon del 1986-1987; film come *Un tram che si chiama Desiderio* (Kazan, 1951) brani musicali come *La mia valigia* dei Litfiba; il teatro, è un elemento fondamentale, che si vede rappresentato da opere come *Aspettando Godot* (Beckett, 1952) e *L'importanza di chiamarsi Ernesto* (Wilde, 1895). La valigia è inoltre arricchita da oggetti trovati durante i viaggi in camper dell'infanzia in Europa. Ma soprattutto contiene le esperienze derivanti dall'Erasmus a Barcellona (Spagna): i simboli delle tradizioni catalane come il *caganer*, le fotografie delle persone provenienti da tutto il mondo incontrate durante l'Erasmus e le ricette catalane e spagnole, dalla tortilla di patate e cipolle al *pan amb tomate* (pane con pomodoro) e la *paella*, fino a piatti meno noti come le *patas bravas*, il vermut, il *tinto de verano*, i *cargols* e i *calçots*.

In sintesi, la valigia dell'appartenenza è un simbolo e uno strumento educativo di grande valore. Essa rappresenta il viaggio della vita con tutte le sue sfumature, promuovendo la diversità, l'inclusione e l'empatia. Attraverso la sua applicazione in vari contesti educativi, la valigia facilita non solo l'apprendimento, ma anche la crescita personale e collettiva, contribuendo alla costruzione di una società più equa e accogliente. Utilizzando gli elementi in essa contenuti, si possono creare laboratori didattici e ludici che sensibilizzano i bambini e i ragazzi sui temi della sostenibilità sociale, ambientale ed economica. Questo approccio educativo non solo promuove la comprensione e il rispetto per le diverse culture, ma incoraggia anche la collaborazione e la solidarietà.

CONCLUSIONE

Il viaggio intrapreso attraverso questa ricerca ha permesso di esplorare non solo il fenomeno migratorio, ma anche di valorizzare un potente strumento didattico e riflessivo: la metafora della valigia. In questo contesto, la valigia non rappresenta semplicemente un oggetto materiale, ma diventa simbolo di un'esperienza più complessa, capace di racchiudere significati culturali, sociali ed emotivi. Essa si presenta come un contenitore di memorie, sogni, aspirazioni, ma anche di paure, incertezze e perdite. Soprattutto, la valigia è emblema della mobilità umana, intesa sia come spostamento fisico sia come evoluzione interiore. Nel contesto migratorio, la valigia acquisisce una connotazione particolarmente profonda: per chi è costretto a lasciare il proprio paese, la valigia rappresenta il legame con le proprie radici, l'ultimo collegamento tangibile con il passato. Ma allo stesso tempo, è anche simbolo di un nuovo inizio, di una vita che si appresta a ricominciare altrove. In questo senso, la valigia diventa un ponte tra ciò che è stato e ciò che sarà, un elemento di continuità tra il vecchio e il nuovo. Questo doppio ruolo della valigia, come elemento di transizione e di connessione tra passato e futuro, è al centro della riflessione pedagogica che questa ricerca ha voluto proporre.

Attraverso l'analisi comparativa tra Spagna e Italia, e l'utilizzo della letteratura per l'infanzia come veicolo educativo, si è potuto osservare come la valigia possa essere utilizzata in contesti scolastici per promuovere una maggiore consapevolezza della diversità culturale e sociale. Le attività educative sviluppate nell'ambito del progetto hanno permesso ai partecipanti di riflettere sui propri bagagli, non solo fisici ma anche emotivi e culturali, contribuendo a formare un'immagine più complessa e sfaccettata della migrazione. La valigia, da semplice contenitore di oggetti, si è trasformata in uno strumento narrativo attraverso il quale è stato possibile costruire e condividere storie, sostenibilità, identità e appartenenza.

Uno degli aspetti più interessanti emersi dalla ricerca è il modo in cui la metafora della valigia ha favorito il dialogo interculturale tra i partecipanti. In un'epoca in cui le migrazioni sono spesso oggetto di dibattito pubblico e politico, l'uso di un simbolo così universale e facilmente comprensibile ha permesso di superare barriere linguistiche e culturali, creando uno spazio di confronto e di scambio reciproco. La valigia ha così svolto un ruolo fondamentale nel facilitare la costruzione di una Rete di valigie, un network di persone e culture diverse che, pur provenendo da contesti differenti, si

sono ritrovate a condividere un percorso comune di apprendimento e crescita personale. In questo senso, la valigia non è solo un simbolo della migrazione, ma diventa anche un potente strumento di trasformazione sociale. Attraverso la sua metafora, si è potuto esplorare il concetto di identità dinamica, intesa non come un insieme statico di caratteristiche, ma come un processo in continua evoluzione, influenzato dalle esperienze e dalle interazioni con gli altri. La valigia, in quanto simbolo di questo processo, rappresenta dunque un elemento chiave per comprendere non solo la migrazione, ma anche la costruzione di una società più inclusiva e aperta alla diversità.

Dal punto di vista didattico, l'uso della metafora della valigia si è rivelato estremamente efficace nel coinvolgere gli studenti e nello stimolare il loro pensiero critico. Le attività proposte hanno permesso di affrontare tematiche complesse come l'identità, l'inclusione e la diversità in modo accessibile e partecipativo, favorendo una riflessione profonda su questi temi. In particolare, l'utilizzo della letteratura per l'infanzia ha dimostrato come sia possibile trattare argomenti delicati e difficili, come quello della migrazione, attraverso un linguaggio semplice e immediato, capace di coinvolgere non solo i bambini, ma anche gli adulti.

Il futuro di questa ricerca appare ricco di possibilità e sviluppi interessanti. I risvolti didattici offrono spunti concreti per l'applicazione delle metodologie sviluppate in contesti educativi sempre più diversificati. In particolare, l'utilizzo della metafora della valigia potrebbe essere esteso a nuovi ambiti, come quello della formazione degli insegnanti o della mediazione culturale, dove la comprensione e l'accettazione della diversità sono elementi fondamentali. Inoltre, i progetti futuri, come le collaborazioni con *Musei in valigia* e *Amos*, rappresentano opportunità concrete per continuare a esplorare e ampliare l'uso di questa metafora in contesti culturali e sociali più ampi.

In definitiva, la valigia non è solo un simbolo di migrazione, ma un potente strumento di dialogo interculturale e di costruzione di una società più inclusiva e sostenibile. Come tutte le valigie, anche questa ricerca è destinata a viaggiare ancora, portando con sé nuove esperienze, conoscenze e prospettive. Il suo viaggio, come quello dei migranti, è in continua evoluzione, e ogni tappa rappresenta un'opportunità per arricchire il proprio bagaglio, sia personale che collettivo. È in questo spirito che la ricerca si conclude, ma solo per aprirsi a nuove strade e a nuovi orizzonti. La valigia, infatti, non smette mai di viaggiare, e con essa, anche noi continuiamo a esplorare, a conoscere e a crescere.

Ogni valigia in cui possiamo entrare, ogni strada che possiamo intraprendere può arricchire il nostro bagaglio personale, proprio come il viaggio di questa ricerca, che non si ferma con la sua conclusione ma si apre a nuove strade e prospettive future;



Figure WWW Valigia di Newt Scamander

come il viaggio di Newt alla ricerca dei suoi amici e il viaggio di Alice in un paese sconosciuto e. La valigia magica di Newt Scamander (Figure WWW) in *Animali fantastici*, che contiene un intero mondo nascosto al suo interno, anche questa ricerca racchiude in sé infinite possibilità e risorse pronte a emergere al momento opportuno. E come ci ricorda il gatto che troviamo sull'albero nel paese delle meraviglie il percorso della conoscenza e dell'esperienza è in continua evoluzione, e che ogni direzione che intraprendiamo può arricchire il nostro bagaglio personale, proprio come il viaggio di questa ricerca, che non si ferma con la sua conclusione

ma si apre a nuove strade e prospettive future.

“Se non sai dove stai andando, qualsiasi strada ti porterà là.”

Gatto del Cheshire

Romanzo fantastico *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie* Pag. 86 (Carroll, 1872, originale 1865)

Riferimenti

- 2Cellos. (2014). *Thunderstruck*. Su Celloverse [Album]. Sony Masterworks. Tratto da YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=uT3SBzmDxGk>
- 2Cellos. (2017). *Pirates of the Caribbean*. Su Score [Album]. Sony Masterworks. Tratto da YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Xj3gU3jACe8>
- Alemagna, B. (2016). *Un grande giorno di niente*. Milano: Topipittori.
- Alighieri, D. (2014). *Divina Commedia*. (G. Fallani, & S. Zennaro, A cura di) Roma: Newton Compton Editori.
- Allen, K.-A., Slaten, C. D., Hong, S., Lan, M., Craig, H., May, F., & Counted, V. (2024). *Belonging in Higher Education: A Twenty Year Systematic Review*. *Journal of University Teaching and Learning Practice*.
- Beckett, S. (1952). *Aspettando Godot*. Francia.
- Bello D'Epoca. (1995-2024). *Bric's 1969*. Tratto da eBay: <https://www.ebay.it/str/bellodepoca>
- Bello D'Epoca. (1995-2024). *Pubblicità' 1931 Hartmann Valigie Baluli Guardaroba*. Tratto da eBay: <https://www.ebay.it/itm/132937627633>
- Benjamin, W. (2007). *Infanzia berlinese*. (E. Ganni, A cura di) Trieste: Einaudi.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bortoletto, F. (2024, aprile 10). *La Spagna regolarizzerà mezzo milione di migranti*. Tratto da EuropaToday: <https://europa.today.it/unione-europea/spagna-regolarizzazione-mezzo-milione-migranti.html>
- Brown, B. (2017). *Braving the Wilderness: The Quest for True Belonging and the Courage to Stand Alone*. New York: Random House.
- Brown, J. (2019). *How to Be an Inclusive Leader: Your Role in Creating Cultures of Belonging Where Everyone Can Thrive*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Bruno, R. T. (2023). *Fare scuola con le storie : esperienze di educazione alla lettura in classe*. Trento: Erickson.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni Americane*. Milano: Garzanti.
- Camargo, A. (2023). Developing strategies to improve the sense of belonging and mitigate tokenism. *Clinical Imaging*.
- Camilli, A. (2018, Ottobre 10). La lunga storia dell'immigrazione in Italia. *Internazionale*. Tratto da <https://www.internazionale.it/bloc-notes/annalisa-camilli/2018/10/10/storia-immigrazione-italia>
- Campagnaro, M. (2017). *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*. Lecce: PensaMultimedia.
- Campagnaro, M., & Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Campagnaro, M., & Goga, N. (2021). Green dialogues and digital collaboration on nonfiction children's literature. *Journal of Literary Education*.
- Campagnaro, M., & Goga, N. (2022). *Material Green Entanglements: Research on Student Teachers' Aesthetic and Ecocritical Engagement with Picturebooks of Their Own Choice*. *International Research in Children's Literature*.

Carroll, L. (1872, originale 1865). *Le avventure di Alice nel Paese delle Meraviglie (Alice's Adventures in Wonderland)*. Londra: Macmillan and Co.

Catalano, B. (2013). *Le Voyageur. I Viaggiatori*. Varie collezioni.

Centro per i Musei dell'Università di Padova. (2023). *Musei in Valigia*. Tratto da Università degli Studi di Padova: <https://www.musei.unipd.it/it/cam-musei-valigia-0>

Chagall, M. (1960). *La Valigia*. Museo di Arte Moderna (MoMA), New York, USA.

Chrobak, B. (2024). *Narrowing (Achievement) Gaps in Higher Education with a Social-Belonging Intervention: A Systematic Review*. *Educational Psychology Review*.

Clow, L., & Seligmann, P. (2014). *Nature Is Speaking*. Tratto da Conservation International: <https://www.conservation.org/nature-is-speaking>

Commissione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Tratto da European Education Area: <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/key-competences>

Consiglio Europeo & Turchia. (2016, marzo 18). Dichiarazione UE-Turchia.

Cortes Generales. (2009, Ottobre 30). Ley 12/2009 - Reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria.

Cortes Generales. (2009, ottobre 30). Ley 12/2009 - Reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria (BOE núm. 263).

D'Angelo, B. (Regia). (2020-2023). *Alla ricerca di una vita migliore* [Film].

Decreto-Legge 113/20218. (2018, ottobre 4). Tratto da Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/10/04/18G00140/sg>

Di Bello, G., & Meringolo, P. (2010). I minori stranieri immigrati di seconda generazione: aspetti pedagogici e psicologici dell'inclusione. *Minori giustizia*.

Diagne, A. (2012). *La valigia di Kumba*. Trento.

Dichiarazione congiunta sui flussi migratori dei ministri competenti di Italia, Malta, Cipro e Grecia. (2022, novembre 15). Tratto da Ministero dell'interno: <https://www.interno.gov.it/it/notizie/dichiarazione-congiunta-sui-flussi-migratori-dei-ministri-competenti-italia-malta-cipro-e-grecia>

direct2braintube. (2008). *Carpisa AD TV Commercial - Joaquin Cortez HQ*. Tratto da YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=G7SXOdFajx8>

Dovlatov, S. (1999). *La valigia*. (L. Salmon, A cura di) Palermo: Sellerio.

Duchamp, M. (1935-1941). *Boîte-en-valise*. Musée National d'Art Moderne, Parigi, Francia.

Echeverría, G., & Finotelli, C. (2024). Inclusion and exclusion. *Research Handbook on the Sociology of Migration*.

Ellis, G., & Mourão, S. (2021). *Demystifying the Read-Aloud. English Teaching Professional*.

Emili, E. A., & Macchia, V. (2020). *Leggere l'inclusione : albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. Pisa: ETS.

Escoles Garbí Pere Vergés. (s.d.). Tratto da Escoles Garbí Pere Vergés: <https://escolesgarbi.cat/>

Folon, J.-M. (1986-1987). Un ville. *Lontains*. Varie collezioni.

Fondazione Fiere di Milano. (2016). *Pubblicità Vipla - la materia prima dell'avvenire*. Tratto da Archivio Fondazione Fiere di Milano:

<https://archiviostorico.fondazionefiera.it/oggetti/40311-pubblicita-vipla-la-materia-prima-dellavvenire>

Fondazione Paolo Cresci per la storia dell'Emigrazione Italiana. (s.d.). Tratto da Museo dell'emigrazione italiana online: <https://www.museoemigrazioneitaliana.org/>

Formica Blu. (2018, Ottobre 19). *La geografia delle migrazioni*. Tratto da Focus: <https://www.focus.it/comportamento/economia/la-geografia-delle-migrazioni>

Francis, V. (2018). *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati: ricerche e prospettive pedagogiche*. Milano: Angeli.

FRONTEX. (2024, Maggio). *Monitoring and risk analysis*. Tratto da European Border and Coast Guard Agency: <https://www.frontex.europa.eu/what-we-do/monitoring-and-risk-analysis/migratory-map/>

Fundació Escoles Garbí. (2022). Tratto da Escoles Garbí Pere Vergés: <https://escolesgarbi.cat/>

Gaard, G. (2020). *Verso una ecopedagogia della letteratura ambientale per l'infanzia*. DEP Rivista telematica di studi sulla memoria femminile.

Garrone, M. (Regia). (2023). *Io capitano* [Film].

Geary, J. (2012). *I Is an Other: The Secret Life of Metaphor and How It Shapes the Way We See the World*. Perennial.

Geda, F. (2010). *Nel mare ci sono i coccodrilli*. Milano: Baldini & Castoldi.

General Secretariat of the Council. (2024, Giugno 17). *Irregular arrivals to the EU - 2008-2024*. Tratto da European Council & Council of the European Union: <https://www.consilium.europa.eu/en/infographics/irregular-arrivals-since-2008/>

Goga, N., & Pujol-Valls, M. (2020). *Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature: Conversations about Beatrice Alemagne's On a Magical Do-Nothing Day*. Sustainability.

Goga, N., Guanio-Uluru, L., Halls, B. O., & Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Londra: Palgrave Macmillan.

Graves, M. F., & Fitzgerald, J. (2003). *Scaffolding Reading Experiences for Multilingual Classrooms*. In G. Garcia (Ed.), *English Learners: Reaching the Highest Level of English Literacy*. International Reading Association.

Grilli, G. (2023). *I nuovi albi illustrati di divulgazione per l'infanzia: la conoscenza come esperienza attiva, dialogica, estetica*. In *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi*. Pensa Multimedia.

Gucci. (2022). *Ryan Gosling stars in the House's new campaign showcasing the Gucci Valigeria travel selection*. Tratto da Gucci Stories: <https://www.gucci.com/mx/en/st/stories/article/gucci-valigeria>

Guillot, J. D. (2024, Aprile 22). *Perché le persone migrano? Esplorare le cause dei flussi migratori*. Tratto da European Parliament: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.europarl.europa.eu/pdfs/news/extension/2020/7/story/20200624STO81906/20200624STO81906_it.pdf](https://www.europarl.europa.eu/pdfs/news/extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.europarl.europa.eu/pdfs/news/extension/2020/7/story/20200624STO81906/20200624STO81906_it.pdf)

Guridi. (2019). *Cómo meter una ballena en una maleta*. Spagna: Avenauta.

Heisenberg, W. (2001). *Der Teil und das Ganze*. Munich: Piper Taschenbuch.

Hempel, M. (2015). *A Picture (Book) is Worth a Thousand Words: Picture Books in the EFL Primary Classroom*. In W. Delanoy, M. Eisenmann, & F. Matz (Eds.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (pp. 69-84). Peter Lang Edition.

Hess, M. (2015). *Coco Chanel. The Illustred World of a Fashion Icon*. London: Hardie Grant.

Hue, M.-T., & Karim, S. (2024). *Developing a sense of belonging among ethnic minority youth in Hong Kong: challenges and opportunities*. *International Journal of Comparative Education and Development*.

Inchley, J., Augustson, L., Currie, D., Young, T., Samdal, O., & Torsheim, T. (2016). *School Context and Educational Outcomes: Results from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study*. World Health Organization.

ISTAT. (2024). *Immigrati*. Tratto da ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica: <https://www.istat.it/tag/immigrati/>

Istituto Comprensivo "Luigi Nono". (s.d.). Tratto da Istituto Comprensivo ad Indirizzo Musicale Luigi Nono: <https://www.icluiginono.edu.it/>

Jossé, A. (2019). *L'Uomo con la Valigia. Varie Rappresentazioni di Uomini con Valigie*. Galleria d'Arte Contemporanea, Parigi, Francia.

Kazan, E. (Regia). (1951). *Un tram che si chiama Desiderio* [Film].

Korczak, J. (1996). *Come amare il bambino*. Milano: Luni Editrice.

La Pubblicitivù. (2020). *Spot valigie Samsonite 1992*. Tratto da Facebook: <https://www.facebook.com/watch/?v=150274146211514>

Lamb, R. (s.d.). *Out of Africa Theory*. Tratto da HowStuffWorks: <https://science.howstuffworks.com/life/evolution/africa-cradle-humanity1.htm>

Landmann, B. (2015). *Come sono diventato Marc Chagall*. Milano: Arka.

Legge Bossi-Fini - Legge 189/2002. (2002, luglio 30). Tratto da Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2002/08/26/002G0219/sg>

Legge Foschi - Legge 943/1986. (1986, dicembre 30). Tratto da Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1987/01/12/086U0943/sg>

Legge Martelli - Legge 39/1990. (1990, febbraio 28). Tratto da Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/02/28/090G0075/sg>

Legge Turco-Napolitano - Legge 40/1998. (1998, marzo 6). Tratto da Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1998-03-12&atto.codiceRedazionale=098G0066&elenco30giorni=false

Ligabue. (2005). *Il peso della valigia*. Su Nome e cognome [CD]. Warner Music Italy.

Litfiba. (2010). *La mia valigia*. Su Stato libero di Litfiba [CD]. Sony Music.

Liu, H. Y., & Stewart, A. J. (2024). *Fostering mental health workforce diversity with courage and creativity*. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*.

Livingston, R. (2021). *The Conversation: How Seeking and Speaking the Truth About Racism Can Radically Transform Individuals and Organizations*. New York: Penguin Books.

Messina e De Rossi. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carrocci.

MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Tratto da MIUR: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf)

MIUR. (s.d.). *Erasmus+ - Miur*. Tratto da Miur: <https://www.miur.gov.it/erasmus->

- MultiPress. (2024). *Samsonite*. Tratto da Multi Press: <https://multipress.com.mx/tag/samsonite/>
- Naylor-Ballesteros, C. (2019). *Cosa c'è nella tua valigia?* Milano: Terre di Mezzo.
- Nota, L., & Soresi, S. (2014). *La psicologia positiva a scuola e nei contesti formativi*. Firenze: Hogrefe.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Sores, S. (2015). *L'inclusione per il 21° secolo*. Padova: Cleup.
- Olalde et al. (2019, Marzo 15). The genomic history of the Iberian Peninsula over the past 8000 years. *Science*(363). Tratto da Science: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aav4040>
- Olivares, G. (Regia). (2007). *14 kilómetros* [Film].
- Omero. (2014). *Odissea*. (R. Calzecchi Onesti, Trad.) Trieste: Giulio Einaudi Editore.
- ONU. (1951). Statuto dei rifugiati. *Convenzione delle Nazioni Unite - Convenzione di Ginevra*. Ginevra.
- ONU. (1990). Convenzione sulla determinazione dello stato competente per l'esame di una domanda di asilo presentata in uno degli stati membri della Comunità Europea. *Convenzione di Dublino*. Dublino.
- ONU. (2015). *Agenda 2030*. Tratto da Nazioni Unite: <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Page, S. E. (2017). *The Diversity Bonus: How Great Teams Pay Off in the Knowledge Economy*. Princeton: Princeton University Press.
- Parera, N. (2021). *Storia di una valigia*. (S. M. Cavarero, Trad.) Roma: Beisler.
- Piquadro. (2024). *A touch of pink*. Tratto da Facebook: <https://www.facebook.com/Piquadro/posts/a-touch-of-pink-discover-the-summery-color-palette-of-our-pqlight-line/6918979131448743/>
- Pizzorusso, L. (2015). *Il disegno infantile. Storia, teoria, pratiche*. Palermo: Aestetica.
- RelicPaper. (1995-2024). *1969 Samsonite Luggage: Traveled the Way Your Luggage Does Vintage Print Ad*. Tratto da eBay: <https://it.pinterest.com/pin/157977899404867097/>
- RicordiTV. (2021). *Spot Pubblicità Samsonite Valigie Morbide Canale5 1994*. Tratto da YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=mGj_1S9m_-A
- Rodari, G. (1992). La valigia dell'emigrante. In G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra* (p. 98). Illustrato da Bruno Munari, Milano: Emme Edizioni.
- Roncato. (2024). *Roncato*. Tratto da X: https://x.com/i/flow/login?redirect_after_login=%2Fciakroncato
- Rotondi, G. (2018, Luglio 30). *Storia dell'emigrazione italiana*. Tratto da Focus: <https://www.focus.it/cultura/storia/migranti-storia-emigrazione-italiana>
- Ruta, A. (2019). *La valigia*. Milano: Cathusia.
- Salgado, J. R., & Wenders, W. (Regia). (2014). *Il sale della terra* [Film].
- Saturday Evening Post. (2024). *Mad Men-Era Advertising*. Tratto da Mad Man-Era Archives: <https://www.saturdayeveningpost.com/sep-keyword/mad-men-era/>
- Save the Children. (2023, Febbraio 10). *Migrazioni: i principali fattori di spinta e la situazione ad oggi*. Tratto da Save the Children: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/migrazioni-i-principali-fattori-di-spinta-e-la-situazione-ad-oggi>
- SblindoStudios. (2021). *[Spot'90] Valigia Roncato Sfera (1998)*. Tratto da YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=yLUr23U4Wq4>

- Seinfeld, J. (Regia). (1989). *Seinfeld - S1 E3 - Il furto* [Film].
- Shakespeare, W. (1599). *Come vi piace (As You Like It)*. Inghilterra.
- Shiota, C. (2016). Dialogues in Walsall. *Varie Valigie di Pietra e Valigie Volanti*. The New Art Gallery Walsall, Walsall, Regno Unito.
- Sia. (2016). Suitcase. Su This is Acting [Album]. Monkey Puzzle Records.
- Taliani, S. (2010). Educazione scolastica: inclusione degli immigrati.
- Tan, S. (2016). *L'approdo*. Latina: Tunué.
- Toral, C. (2016). Valigia Dentro Las Meninas. *Varie Valigie Dipinte*. Galleria d'Arte Contemporanea, Madrid, Spagna.
- UNHCR. (2024, Giugno 30). *Mediterranean Situation*. Tratto da Operational Data Portal: <https://data.unhcr.org/en/situations/mediterranean>
- Università degli Studi di Padova. (2020). *Research - Green Dialogues*. Tratto da Childrens Literature - LETIN Unipd: <https://www.childrensliterature-unipd.it/research/green-dialogues/the-project-in-detail/>
- Univesità degli Studi di Padova. (2023). *Ordinamento didattico (Allegato 1)*. Tratto da CORSO DI LAUREA MAGISTRALE A CICLO UNICO IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA - HOME PAGE 2023/24: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ssu.elearning.unipd.it/pluginfile.php/1127864/block_html/content/allegato%201%2023%2024.pdf
- Valigeria Cremonini. (2011). *Spot Samsonite , Nuova valigia Cubelite , ultraleggera disponibile nei colori Graphite e Sand*. Tratto da Facebook: <https://www.facebook.com/watch/?v=137241606354610>
- Vignaga, F. D. (2018). *Igor*. Perugia: Edizioni Corsare.
- Watanabe, I. (2020). *Migranti*. Modena: Logos.
- Wilde, O. (1895). *L'importanza di essere Ernesto*. St James's Theatre, Londra.
- Woolf, V. (2024). *Orlando*. (D. Di Falco, Trad.) Rimini: Edizioni Theoria.
- Xiuzhen, Y. (2009). Traveling City. *Portable Cities*. Verie collezioni.
- Yairi, Y. (2006). The Zionist. *Palaces of Memory*. Varie collezioni.

ALLEGATI

Allegato 1 - Criteri di valutazione per le fonti

Criteri di valutazione di un albo illustrato (Campagnaro & Goga, 2021)	
Anno pubblicazione	<ul style="list-style-type: none"> + Quanto è recente la pubblicazione? (Privilegiare pubblicazioni maggiormente recenti) + L'anno di pubblicazione influisce sulla rilevanza del contenuto?
Pensiero critico	<ul style="list-style-type: none"> + Stimola la riflessione e l'analisi critica? + Viene incoraggiata la formulazione di domande da parte dei lettori?
Elementi para testuali	<ul style="list-style-type: none"> + Colore + Forma + Composizione + Prospettiva + Immaginazione + Completamento + Simbolismo

Eco-criticismo					
	Paesaggi e edifici	Animali	Piante	Esseri umani	Oggetti
Empatia	<ul style="list-style-type: none"> + Evocano emozioni nei lettori e sviluppano una connessione? + La descrizione è credibile e dettagliata? 	<ul style="list-style-type: none"> + Sono rappresentati con emozioni che i lettori possono comprendere? + I lettori possono sviluppare una connessione emotiva? 	<ul style="list-style-type: none"> + Sono rappresentate in modo che i lettori possano sentirne l'importanza? + I lettori possono sviluppare una connessione emotiva? 	<ul style="list-style-type: none"> + Sono rappresentati con emozioni e caratteristiche che i lettori possono comprendere? + I lettori possono sviluppare una connessione emotiva? 	<ul style="list-style-type: none"> + Sono rappresentati in modo che i lettori possano sentirne l'importanza? + I lettori possono sviluppare una connessione emotiva?
Cambiamento climatico	<ul style="list-style-type: none"> + Il cambiamento climatico è rappresentato visivamente in essi? + Illustrano l'impatto del cambiamento 	<ul style="list-style-type: none"> + Mostrano come il cambiamento climatico li colpisce? + Illustrano come si adattano o lottano contro questi cambiamenti? 	<ul style="list-style-type: none"> + Mostrano come il cambiamento climatico le colpisce? + Illustrano come si adattano o lottano contro questi 	<ul style="list-style-type: none"> + Mostrano come il cambiamento climatico li colpisce? + Illustrano come si adattano o lottano contro questi cambiamenti? + Mostrano come 	<ul style="list-style-type: none"> + Mostrano come il cambiamento climatico li colpisce? + Illustrano come si adattano o vengono modificati in risposta ai

	climatico su essi?		cambiamenti?	influiscono sul cambiamento o climatico?	cambiamenti? +Mostrano come influiscono sul cambiamento climatico?
<i>Biodiversità</i>	<ul style="list-style-type: none"> + I paesaggi mostrano una ricca varietà di flora e fauna? + Evidenziano l'importanza della biodiversità nei paesaggi? + Mostrano l'integrazione di elementi naturali con l'architettura? + Mostrano una diversità significativa di stili architettonici? 	<ul style="list-style-type: none"> + Mostrano una diversità significativa di specie? + Evidenziano l'interazione tra diverse specie? 	<ul style="list-style-type: none"> + Mostrano una diversità significativa di specie? + Evidenziano l'interazione tra diverse specie? 	<ul style="list-style-type: none"> + Mostrano una diversità significativa di culture e individui? + Evidenziano l'interazione tra diverse culture e individui? 	<ul style="list-style-type: none"> + Mostrano l'integrazione di questi con elementi naturali? + Mostrano una diversità significativa di stili di design? + Mostrano un'ampia varietà?
<i>Bellezza</i>	<ul style="list-style-type: none"> + Sono rappresentati in modo esteticamente piacevole? + I lettori sono indotti a fermarsi e ammirare la bellezza? 	<ul style="list-style-type: none"> + Sono rappresentati in modo esteticamente piacevole? + Enfatizzano i dettagli artistici? 	<ul style="list-style-type: none"> + Sono rappresentati in modo esteticamente piacevole? + Vengono enfatizzati i dettagli artistici? 	<ul style="list-style-type: none"> + Sono rappresentati in modo esteticamente piacevole? + Enfatizzano i dettagli artistici nella rappresentazione degli esseri umani? 	<ul style="list-style-type: none"> + Sono rappresentati in modo esteticamente piacevole? + Enfatizzano i dettagli artistici?

	<ul style="list-style-type: none"> Enfatizzano dettagli artistici? 				
<i>Simbolismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> Contengono simboli che aggiungono profondità al racconto? Quanto è facile per i lettori cogliere e interpretare questi simboli? 	<ul style="list-style-type: none"> Sono usati come simboli per trasmettere messaggi più profondi? Quanto è facile per i lettori cogliere e interpretare questi simboli? 	<ul style="list-style-type: none"> Sono usate come simboli per trasmettere messaggi più profondi? Quanto è facile per i lettori cogliere e interpretare questi simboli? 	<ul style="list-style-type: none"> Sono usati come simboli per trasmettere messaggi più profondi? Quanto è facile per i lettori cogliere e interpretare questi simboli? 	<ul style="list-style-type: none"> Sono usati come simboli per trasmettere messaggi più profondi? Quanto è facile per i lettori cogliere e interpretare questi simboli?

Pensiero critico	
<i>Antropocentrismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene un equilibrio tra la rappresentazione dell'uomo e della natura? Viene evitato un punto di vista eccessivamente antropocentrico?
<i>Immaginazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> Stimola l'immaginazione dei lettori con elementi fantastici o creativi? Le idee presentate sono originali e innovative?
<i>Emotività</i>	<ul style="list-style-type: none"> Riesce a coinvolgere emotivamente i lettori? Le emozioni sono rappresentate in modo profondo e realistico?
<i>Empatia</i>	<ul style="list-style-type: none"> Riesce a far immedesimare i lettori nei personaggi e nelle situazioni? Le emozioni dei personaggi sono ben rappresentate e facili da comprendere?
<i>Simbolismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> Utilizza simboli per trasmettere messaggi più profondi? Quanto è facile per i lettori cogliere e interpretare questi simboli?

Elementi paratestuali	
<i>Colore</i>	<ul style="list-style-type: none"> L'uso del colore nei testi complementa e arricchisce la narrazione?
<i>Forma</i>	<ul style="list-style-type: none"> La scelta delle forme è funzionale al messaggio e al tono del libro?
<i>Composizione</i>	<ul style="list-style-type: none"> Gli elementi sono disposti in modo efficace e armonioso?
<i>Prospettiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> L'uso della prospettiva aggiunge profondità e significato?
<i>Immaginazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> Le immagini aiutano a sviluppare la fantasia grazie alla loro non completezza che permette di ricostruire le parti mancanti?
<i>Completamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> Gli elementi paratestuali completano il testo principale in modo coeso?
<i>Simbolismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> Gli elementi paratestuali contengono simboli che ampliano il significato della storia?

Allegato 2 - Analisi delle fonti con metafora della valigia

1. Nelle pubblicità



4. Nella musica



2. Nell'arte



5. Nel teatro



3. Nei film



6. Nella letteratura



Albi illustrati usati nel progetto



Allegato 4 - Progettazione del percorso didattico

È importante mostrare ai bambini come rispettare i bisogni di ogni singolo componente della classe e come valorizzare le diversità per allontanare le discriminazioni, portando esempi concreti di due degli obiettivi dell'Agenda 2030 (2015) che vuole "un'educazione di qualità, equa ed inclusiva" (Obiettivo 4) e "ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le nazioni" (Obiettivo 10).

La valigia, come metafora del viaggio dei migranti, è tramite per un'educazione inclusiva e porta a una riflessione critica sull'uguaglianza presente all'interno delle diversità (tutti abbiamo una valigia che contiene i ricordi, i sogni e i desideri). Un oggetto apparentemente semplice, la valigia, offre la possibilità di essere utilizzata come metafora (tutti possiamo riempire una valigia), che accompagna gli alunni nella transizione tra argomenti differenti (oggetti, strumenti, sogni, ricordi, ecc.) legati dallo sfondo dell'inclusione verso i migranti.

Albi e Bibliografie

- ❖ Guridi R. (2019). *Cómo meter una ballena en una maleta*. Barcelona: Avenauta.
- ❖ Ruta A. (2019). *La valigia*. Milano: Carthusia.
- ❖ Watanabe I. (2019). *Migrantes*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- ❖ Hess M. (2015). *Coco Chanel: The Illustrated World of a Fashion Icon*. London: Hardie Grant.

Focus

- ✚ **Mettere a confronto i vari albi** consente ai bambini di esprimere come le cose siano simili o differenti e li aiuta ad analizzare e categorizzare le informazioni
- ✚ **Lasciare che i bambini esplorino attraverso comuni attività ludiche** consente loro di ragionare su cosa stiano facendo e di condividere le idee con altri
- ✚ **Incoraggiare a condividere le loro opinioni** sulla storia può accendere un dibattito costruttivo.
- ✚ **Apprendere in modo cooperativo** aiuterà i bambini a sviluppare le abilità di pensiero critico poiché condivideranno le loro idee e impareranno l'uno dall'altro

Obiettivi generali

- ∇ Fornire "un'educazione di qualità, equa ed inclusiva" che miri a "ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le nazioni" (dall'Agenda 2023, nello specifico dagli obiettivi 4 e 10);
- ∇ Aiutare lo sviluppo di atteggiamenti positivi verso la diversità di provenienza attraverso attività educative basate sulla metafora della valigia;
- ∇ Sviluppare il pensiero critico attraverso metodologie dialogiche instaurate a partire dalla lettura di albi illustrati e una biografia (Coco Chanel);
- ∇ Rilevare le differenze tra i risultati riguardanti gli atteggiamenti verso le diversità di provenienza ottenuti in Spagna e quelli ottenuti in Italia.

Fasi	Dove e Quando	Tempi	Attività	Materiali
1	Aula	15 min	I bambini rispondono alle domande di ricerca (Vedi Domande di ricerca) in catalano.	<input type="checkbox"/> domande <input type="checkbox"/> 26 fogli
		20 min	I bambini saranno divisi in tre gruppi. Guarderanno i 3 albi illustrati per trovare similitudini e scriverle nella tabella (Vedi Esempio 1). Per aiutare i bambini a lavorare insieme l'insegnante creerà un poster con scritto: <i>"En les discussions no hi ha respostes correctes i equivocades, només opinions, respecta-les.</i>	<input type="checkbox"/> libri <input type="checkbox"/> 3 tabelle <input type="checkbox"/> poster

Fasi	Dove e Quando	Tempi	Attività	Materiali
			<i>In discussions there are no right answers and wrong answers, only opinions, respect them.</i> <i>En las discusiones no hay respuestas correctas y respuestas incorrectas, solo opiniones, respétalas.</i> <i>Nelle discussioni non ci sono risposte giuste e risposte sbagliate, ma solo opinioni, rispettatele.”</i>	
		10 min	I bambini riassumeranno il lavoro svolto nella tabella preparata dall'insegnante alla lavagna.	<input type="checkbox"/> lavagna
		5 min	L'insegnante spiega ai bambini il significato della valigia con cui è arrivata a scuola: ogni bambino deve mettere una o più cose che lo hanno sorpreso nella settimana dentro la valigia disegnandole o scrivendole.	<input type="checkbox"/> valigia <input type="checkbox"/> fogli <input type="checkbox"/> nastri
		10 min	I bambini rispondono alle domande di fine lezione in catalano (Vedi Domande di fine lezione).	<input type="checkbox"/> domande <input type="checkbox"/> 26 fogli
2	Aula	5 min	I bambini, in un lavoro di classe, provano a mettere una balena di cartone in una piccola valigia.	<input type="checkbox"/> balena di cartone <input type="checkbox"/> piccola valigia (fatta con una scatola)
		15 min	L'insegnante legge il libro <i>Cómo meter una ballena en una maleta</i> .	<input type="checkbox"/> libro
		20 min	I bambini costruiranno le loro valigie partendo da un cartoncino A3.	<input type="checkbox"/> 26 A3 cartoncini <input type="checkbox"/> colori
		10 min	I bambini rispondono alle domande di fine lezione in catalano (Vedi Domande di fine lezione).	<input type="checkbox"/> domande <input type="checkbox"/> 26 fogli
3	Aula	5 min	Attivazione delle preconoscenze con comande come: ? Qualcuno si ricorda cos'abbiamo fatto l'altra volta? ? Di cosa parlava l'albo illustrato <i>Cómo meter una ballena en una maleta</i> ?	<input type="checkbox"/>
		5 min	Discussione di classe a partire dalla domanda "Voi avete qualcosa di troppo grande per metterlo in valigia?"	<input type="checkbox"/>
		10 min	L'insegnante mostra il libro <i>Coco Chanel: The Illustrated World of a Fashion Icon</i> e riassume la storia.	<input type="checkbox"/> libro
		10 min	Viene continuata la discussione precedente.	<input type="checkbox"/>
		10 min	I bambini scrivono o disegnano una cosa che vorrebbero portare con sé, ma che	<input type="checkbox"/> fogli

Fasi	Dove e Quando	Tempi	Attività	Materiali
			è troppo grande per essere messa in valigia.	
		10 min	I bambini rispondono alle domande di fine lezione in catalano (Vedi Domande di fine lezione).	<input type="checkbox"/> domande <input type="checkbox"/> 26 fogli
4	Aula	5 min	L'insegnante mostra il libro <i>La valigia</i> , accompagnando la visione con un sottofondo musicale, e chiede ai bambini "Cosa pensate sia successo in questo libro?"	<input type="checkbox"/> fogli <input type="checkbox"/> musica
		15 min	I bambini e le insegnanti fanno un brainstorming su cosa gli ricorda casa.	<input type="checkbox"/> lavagna
		20 min	Ogni bambino sceglie una cosa che gli ricorda casa. Poi la disegna e la mette all'interno della valigia creata durante il secondo incontro.	<input type="checkbox"/> 26 fogli
		10 min	I bambini rispondono alle domande di fine lezione in catalano (Vedi Domande di fine lezione).	<input type="checkbox"/> domande <input type="checkbox"/> 26 fogli
5	Aula	10 min	L'insegnante chiede "Che parole vi vengono in mente in relazione alla parola migranti?" e scrive MIGRANTI al centro della lavagna. I bambini scrivono almeno una parola a testa sui post-it e li attaccano alla lavagna.	<input type="checkbox"/> lavagna <input type="checkbox"/> post-it
		5 min	L'insegnante mostra il libro <i>Migrantes</i> accompagnando la visione con un sottofondo musicale	<input type="checkbox"/> libro <input type="checkbox"/> musica
		30	I bambini ripetono l'attività iniziale e discutono tutti insieme su quali parole aggiungere e quali togliere.	<input type="checkbox"/> lavagna <input type="checkbox"/> post-it
		10 min	I bambini rispondono alle domande di fine lezione in catalano (Vedi Domande di fine lezione).	<input type="checkbox"/> domande <input type="checkbox"/> 26 fogli
6	Aula	15 min	L'insegnante chiede "Quali sono i vostri sogni e le vostre speranze per il futuro?". I bambini discutono a coppie in catalano.	<input type="checkbox"/>
		10 min	Ogni coppia condivide ciò di cui ha parlato con la classe in inglese.	<input type="checkbox"/>
		15 min	I bambini rispondono alle domande di ricerca (Vedi Domande di ricerca) in catalano.	<input type="checkbox"/> domande <input type="checkbox"/> 26 fogli
		10 min	I bambini rispondono alle domande di fine lezione in catalano (Vedi Domande di fine lezione).	<input type="checkbox"/> domande <input type="checkbox"/> 26 fogli

Allegato 5 - Tabella di confronto

Gruppo:

Punti in comune fra i libri			
- <i>How to Put a While in a Suitcase</i> - <i>La valigia</i>	- <i>Migrantes</i> - <i>How to Put a While in a Suitcase</i>	- <i>La valigia</i> - <i>Migrantes</i>	- <i>How to Put a While in a Suitcase</i> - <i>La valigia</i> - <i>Migrantes!</i>

Allegato 6 – Tabelle di confronto compilate



Allegato 7 - Dati raccolti con il questionario





UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE A CICLO UNICO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

MUOVIMENTO

Riflessione su un percorso motorio per la conoscenza di sé rivolto a
bambini di 5 anni

Tutor coordinatore: Lucato Luisella

Tutor organizzatore: Cavallo Alessandra

Studentessa: Tonello Emma

Matricola: 1220682

Anno accademico: 2023/2024

Indice

Introduzione	189
1 Giornalismo istituzionale	190
1.1. <i>Where, Who, When?</i>	190
1.2. <i>Why?</i>	191
1.3. <i>What?</i>	192
1.4. <i>How?</i>	192
2 Ricerca didattica	193
2.1 Ricerca di certezze	193
2.2 Ricerca di tutti.....	194
2.3 Ricerca di sostegno	195
2.4 Ricerca di collaborazione.....	195
2.5 Ricerca di significati	196
3 Insegnamento teatrale	196
3.1 Scrivere il copione	197
3.2 Provare	198
3.3 Andare in scena.....	199
3.4 Riguardarsi.....	199
Conclusioni	200
Riferimenti	201

Introduzione

Per questa relazione di tirocinio della quinta annualità si è scelto come titolo *Muovimento. Riflessione su un percorso motorio per la conoscenza di sé rivolto a bambini di 5 anni* per sottolineare la somiglianza tra i suoni della parola “Movimento” e delle parole “Muovi [la tua] mente”. Esso ha una duplice collocazione: come spiegato nel sottotitolo il percorso motorio (movimento) vuole smuovere un percorso mentale legato alla scoperta di sé (mente); inoltre, questo movimento della mente è anche relativo al percorso riflessivo esposto nella relazione stessa dalla tirocinante.

Per la realizzazione del percorso *A Caccia Di Noi. Un percorso psicomotorio alla scoperta del movimento e di noi stessi* si è iniziato predisponendo degli strumenti per l’osservazione e per la rilevazione dei processi di insegnamento-apprendimento in sezione che sono poi stati utilizzati per progettare, condurre e valutare gli interventi didattici in intersezione. Dalle osservazioni è nato un percorso che ha posto in relazione le due passioni della tirocinante: l’insegnamento e il teatro. Per tutta la durata del percorso sono risultati fondamentali gli strumenti di autovalutazione, valutazione, documentazione e riflessione. Inoltre, altro elemento fondamentale è stato la relazionalità con il personale dell’istituto e del plesso.

La struttura si articola in tre parti principali ognuna dedicata a una differente dimensione dell’istituzione scolastica. Queste tre dimensioni sono quella istituzionale, quella didattica e quella professionale. L’ordine è stato scelto per una questione di temporalità: la dimensione istituzionale dà, infatti, uno sguardo ampio e descrittivo paragonabile al primo periodo di tirocinio che ha una funzione di scoperta e grazie ad essa permette la conoscenza di dove, chi, quando, perché, cosa e come. È stata associata alla dimensione giornalistica (Giornalismo istituzionale), che porta alla scoperta delle diverse dimensioni attraverso le 5 W, usate negli articoli giornalistici per indagare i fatti prima di esporli con la scrittura.

La dimensione didattica viene messa in relazione alla ricerca (Ricerca didattica) attraverso l’albo illustrato da cui è nato il percorso didattico stesso, *Igor* (Vignaga, 2018).

La dimensione professionale risulta più riflessiva e per questa sua caratteristica è posta in relazione con la dimensione teatrale (Insegnamento teatrale). Questa relazione nasce dall’incontro delle due professioni nella relazionalità con sé stessi e con gli altri.

Questi tre momenti si intrecciano poi in una conclusione che li lega fra loro e ne risalta i punti di forza e di debolezza evidenziando i possibili risvolti per il futuro personale e soprattutto professionale.

1 Giornalismo istituzionale

“Il vero valore dell’Unione europea è che si creano degli standard istituzionali e di regole che consentono ai singoli paesi di avere dei passaggi in avanti in termini di crescita e di sviluppo.”

(Profumo, 2005)

La dimensione istituzionale è la dimensione che pone insieme norme, principi, regole e procedure decisionali, ricavati dalla ricerca di punti comuni, sui quali convergono le aspettative degli attori coinvolti. Proprio sulle prospettive condivise si basa la creazione di standard, di cui parla il banchiere e dirigente d'azienda italiano, che permettono lo sviluppo.

Allo stesso modo nella scuola ci sono dei punti di partenza comuni che permettono di arrivare ad uno sviluppo degli attori coinvolti e delle metodologie utilizzate. Per inquadrare questi punti utilizzerò il metodo giornalistico delle 5 *W* andando ad illustrare dove si è svolto il tirocinio (*Where*), chi sono stati gli attori coinvolti (*Who*), quando ha avuto luogo (*When*); spiegherò poi le mie scelte grazie a riferimenti teorici (*Why*) e spiegherò poi quali sono state le azioni compiute (*What*). Infine, concluderò con l’aggiunta a queste 5 *W* di un *H* per spiegare come sono state attivate tali azioni (*How*).

1.1. *Where, Who, When?*

Il plesso in cui si è svolto il tirocinio è la scuola dell’infanzia “*Peter Pan*” di Mira Porte (VE, Italia) (Figura A) dell’Istituto Comprensivo ad Indirizzo Musicale “*Luigi Nono*” di Mira (VE, Italia).

Il plesso è frequentato da 85 alunni divisi in 4 sezioni eterogenee (con bambini di 2 anni, denominati Cerchioni, di 3 anni, denominati Cerchi, di 4 anni, denominati Quadrati, e di 5 anni, denominati Triangoli), che vengono ognuna denominata con un colore (A:

Gialla, B: Blu, C: Rossa, D: Arancione). L’orario di funzionamento del plesso è dal lunedì al venerdì, dalle 8.30 alle 16.30 per un totale di 40 ore settimanali. Ed offre i servizi della mensa, dell’anticipo orario per la scuola dell’infanzia e la scuola primaria e del posticipo orario (servizi gestiti dalla Cooperativa ABC).



YYY Mensa della Scuola dell’infanzia “*Peter Pan*” di Mira Porte (VE)



XXX Scuola dell’infanzia “*Peter Pan*” di Mira Porte (VE)

La struttura della scuola dell’infanzia si distribuisce su un unico piano: quattro aule (di cui tre con bagni interni), due mense (una delle due visibile nella Figura B), una cucina,



ZZZ Salone della Scuola dell'infanzia "Peter Pan" di Mira Porte (VE)

un bagno attrezzato e accessibile per disabili, un'aula biblioteca (Figura C), un'aula dormitorio, un salone per attività motorie e tecnologiche,



AAAA Biblioteca della Scuola dell'infanzia "Peter Pan" di Mira Porte (VE)

attrezzato con una LIM, dove sono stati svolti la maggioranza degli interventi (Figura D), e un ampio giardino attrezzato e alberato.

Le attività svolte hanno coinvolto il gruppo dei Triangoli (Figura E), raccogliendo i bambini di



BBBB Bambini del gruppo dei triangoli delle 4 sezioni della scuola dell'infanzia "Peter Pan"

ogni sezione i cui genitori hanno dato il consenso per partecipare al progetto (24 alunni).

Nella sezione Gialla (A) sono presenti quattro maschi, tra cui uno arrivato ad ottobre dall'Albania e uno con genitori con *background* migratorio provenienti dall'Ucraina, che ha 4 anni e mezzo; e tre femmine tra cui una con una spiccata timidezza.

Nella sezione Blu (B), sono presenti quattro maschi, tra cui un bambino nato in Macedonia e un bambino con genitori con *background* migratorio provenienti dal Marocco; e due femmine.

Nella sezione Rossa (C) sono presenti un maschio e cinque femmine, tra cui una nata in Romania e arrivata in Italia da settembre che parla italiano e una con diagnosi di Spettro Autistico ad alto funzionamento. La classe è inoltre affiancata da un'insegnante di sostegno.

Nella sezione Arancione (D) sono presenti tre maschi, tra cui uno con *background* migratorio, i cui genitori provengono dalla Moldavia (ha dovuto abbandonare il percorso prima degli ultimi tre incontri per tornare nel paese d'origine dei genitori a causa di problemi di salute) e uno che fatica ad esprimersi verbalmente, in fase di diagnosi per disabilità; e quattro femmine, tra cui una da famiglia mista e una di origine albanese.

Le attività sono state svolte tra i mesi di gennaio e marzo nelle giornate di martedì e di alcuni venerdì, per lo più al mattino per permettere la partecipazione di tutti gli alunni.

1.2. *Why?*

Il principale riferimento proviene dalle teorie psicomotorie: l'educazione globale del bambino grazie alla stimolazione delle diverse modalità di espressione e il movimento e l'azione (canali comunicativi primitivi) consentono di regolare la manifestazione di sé in base alle esigenze comunicative ed emotive. In questo si colloca la connessione con la drammatizzazione. Questa progettazione si pone nella visione dell'Arteterapia (Associazione Art Therapy Italiana, s.d.),

che vuole utilizzare le rappresentazioni per riuscire ad analizzare le situazioni vissute nella realtà e a viverle e analizzarle con “leggerezza” (Calvino, 1988). (Tonello, L'importanza della psicomotricità, 2023/2024)

1.3 *What?*

La realizzazione del percorso dal titolo *A Caccia Di Noi. Un percorso psicomotorio alla scoperta del movimento e di noi stessi* si è distribuita in 10 incontri da 2 ore ciascuno; questi possono venire raggruppati sotto 3 tematiche principali: durante la prima parte è stato esplorato



F Bambini imitano degli elefanti

il movimento di animali reali e immaginari con l'aiuto di 3 albi illustrati (Vignaga, 2018) (Murugarren & Castán, 2010) (Kocjan & Dineen, 2021) e di alcuni giochi (Lupo Ghiaccio; Cerchi; 1, 2, 3, Stella; Strega Comanda Animale; Circo; Percorsi & Storie; etc.); a

questo si è poi unita, grazie ad un altro albo illustrato (Rosen & Oxbury, 2013), l'esplorazione dei movimenti dei personaggi e delle storie. Queste ultime sono poi state riprese grazie alla collaborazione con un attore e regista professionista (Figura G) di un'associazione del territorio (SPAZIO BACK_UP, s.d.) per la scrittura delle storie, rielaborate



H Bambini mostrano ai genitori la posizione yoga del pipistrello

successivamente in copioni dalla tirocinante, e messi in scena dai bambini grazie a dei consigli



G Incontro con esperto esterno

dati dall'esperto ai bambini in un secondo momento. Per concludere il percorso è stato condiviso il lavoro fatto con i genitori, i compagni di sezione (cerchioni, cerchi e quadrati) e il personale scolastico (docenti e personale ATA del plesso) durante una lezione aperta della durata di 30

minuti per sezione. Durante questa gli studenti hanno messo in scena lo spettacolo e poi hanno condiviso con i genitori un ballo imparato con la tirocinante (Piccolo Coro dell'Antoniano, 2024) e le loro posizioni yoga (Figura H) preferite (Tonello, YogaGenitori, 2023/2024). (Documentazione tirocinio diretto, 2023/2024)

1.4 *How?*

Si è scelto di sviluppare la motricità, grazie all'imitazione del movimento degli animali e alla costruzione dei costumi di scena con materiale riciclato partendo dalla fusione di teorie psicomotorie e teatrali. Esse hanno portato a prediligere metodologie attive che permettessero ad ogni bambino di sperimentare attraverso una didattica ludica e laboratoriale le possibilità di movimento e di espressione di sé tramite il proprio corpo.

Tale scelta è stata orientata dai colloqui con tutte le insegnanti del plesso che hanno manifestato da subito la voglia di collaborare e la volontà di proporre il progetto a tutti i bambini che nella prossima annualità frequenteranno la scuola primaria.

2 Ricerca didattica

“Lui è Igor di sé sa solo il nome. [...] Da qualche giorno è pensieroso. Possibile che non abbia mai visto qualcuno che gli somigli? Forse da qualche parte c'è, bisogna solo cercarlo. Forse è il momento di lasciare la sua casa e partire per un viaggio.”

(Vignaga, 2018)

La dimensione didattica è riferita alle capacità di accogliere, strutturare e migliorare i percorsi di personalizzazione e individuazione di insegnamento e apprendimento. Essa comprende in sé molte altre sottodimensioni che richiedono la continua ricerca di qualcosa. Proprio come Igor parte per il suo viaggio alla ricerca di qualcuno di simile a lui il tirocinio inizia e continua come una costante ricerca di certezze: che si trovano nella documentazione e nelle briciole di esperienza che si accumula con il passare delle ore. La ricerca non si limita a noi stessi, ma comprende tutti gli attori: gli alunni, che devono venire tutti coinvolti attivamente; gli insegnanti e i colleghi, in cui ricercare sostegno; e gli esperti, in cui si desidera trovare la voglia di mettersi in gioco e di collaborare. Infine, la ricerca che si pone come inizio e fine di tutte: la ricerca di significati, questa è la base da cui partire, ma anche il punto d'arrivo poiché, come in ogni esperienza il senso da cui si parte si modifica arrivando alla fine a una scoperta di un nuovo sé e di novità in ciò che ci circonda.

2.1 Ricerca di certezze

Le certezze sono poche quando si inizia un nuovo percorso, per quanto proviamo a prepararci al meglio, le nostre competenze non saranno mai all'altezza delle sfide che ci troveremo ad affrontare. Ma come ci dice il poeta, drammaturgo e romanziere tedesco, Goethe, *“Chi vuole compiere passi sicuri deve camminare lentamente.”*; quindi passo dopo passo sono stati ricercati dei punti che potessero rappresentare delle certezze personali nelle varie attività svolte. Primo fra tutti sono stati i feedback dei bambini, anche con i gesti più semplici, come chiedere di andare al bagno, o, al contrario, chiedere perché si deve già ritornare in aula alla fine dell'attività; oppure abbracci e disegni (Figura I).



I Tovaglietta fatta con dei disegni dei bambini attaccati su un cartone e plastificata con le loro firme sul retro

Ulteriore certezza è stata ritrovata nella sempre maggiore confidenza acquisita dalla tirocinante con il gruppo di alunni e con gli spazi, oltre che con il personale scolastico. Questo radicamento di dimestichezza con luoghi e attori coinvolti ha permesso di acquisire una maggiore familiarità con essi e di muoversi con maggiore libertà e sicurezza nelle azioni svolte.

Infine, una certezza è stata ritrovata nella documentazione delle varie fasi e dei vari incontri, grazie a video e foto delle attività svolte e a diari di bordo redatti dalla tirocinante. Queste hanno permesso di riflettere in un momento successivo alle attività rispetto ad eventuali errori da correggere prima dei successivi interventi. Essa è dunque risultata la migliore fonte per la ricerca di certezza, grazie alla sua permanenza nel tempo. Non è risultato però facile per la tirocinante raccogliere tale documentazione; infatti, per le prime attività svolte sono presenti poche foto e video; ma con il tempo, aumentando la sicurezza di cui si parlava prima, è risultato maggiormente facile prestare attenzione anche a questa sfaccettatura del lavoro. (Documentazione tirocinio diretto, 2023/2024)

2.2 Ricerca di tutti

Il gruppo con cui si è svolto il percorso didattico era molto eterogeneo per provenienze culturali e inoltre vedeva partecipi una bambina con diagnosi di Spettro Autistico ad alto funzionamento e un bambino in fase di diagnosi per disabilità. Per questa ragione si è scelto di creare attività che potessero coinvolgere tutti i bambini e prevedessero quindi uno sviluppo motorio e cognitivo adatto a tutti loro.

Per fare questo è stato fondamentale adattarsi alle abitudini e ai tempi delle routine giornaliere di ogni classe e di ogni bambino. E cercare di andare in contro alle esigenze di ognuno di questi ultimi, prestando particolare attenzione ai bambini con maggiori difficoltà a causa della lingua o di problematiche personali o familiari. Le varie attività sono, inoltre, state concordate con l'intero gruppo dei docenti del plesso, che hanno aiutato la tirocinante a comprendere fin dai primi incontri i bisogni di tutti gli attori coinvolti.

Questo si è attuato anche grazie all'approfondimento di alcune competenze europee: nello specifico imparare ad imparare, competenze sociali e civiche e consapevolezza ed espressione culturali (Commissione Europea, 2018). La prima competenza si ritrova nella libertà data ai bambini di sperimentare, di sbagliare e, eventualmente, di correggere. La seconda si ritrova nella socialità sperimentata nel lavoro di gruppo e nella condivisione con l'esterno dei prodotti realizzati. La terza si ritrova in tutto il percorso, che permette ai bambini di liberare la loro creatività in vari modi: nella sperimentazione motoria, nella costruzione manuale e nella stesura di storie.

In affiancamento a queste, per rendere inclusivi per tutti gli interventi si è scelto di utilizzare come principali mezzi la motricità (attraverso giochi e teatro) e le immagini (grazie agli albi illustrati) che permettono un linguaggio universale che oltrepassa le barriere linguistiche e cognitive.

2.3 Ricerca di sostegno

Come ci dice il filosofo dell'Antica Grecia “[...] è evidente che l'uomo sia un essere sociale più di ogni ape e più di ogni animale da gregge.” (Aristotele, 1252): l'essere umano ricerca continuamente il contatto e il sostegno di altri esseri. Per la tirocinante questo contatto umano è stato ritrovato sicuramente nei compagni, con cui è stato condiviso il percorso di tirocinio indiretto; ma maggiormente è stato ritrovato nei compagni che hanno condiviso con lei il percorso accademico: nonostante le diverse province in cui sono stati svolti i tirocini sono sempre stati un importante riferimento e sostegno per la continuità del percorso.

Altro importante sostegno è stato trovato nelle tutor universitarie, resesi sempre disponibili per chiarimenti di dubbi e per confronti.

Il sostegno maggiore è però è stato trovato nelle insegnanti del plesso, probabilmente anche grazie al tempo trascorso con loro. Esse, soprattutto la tutor mentore scolastica, sono state dal primo momento accoglienti e pronte a sostenere le idee della tirocinante, dando consigli per migliorare, ma soprattutto dandole fiducia e incoraggiandola nelle sue scelte.

Un sostegno silente è stato fornito anche dalle famiglie degli alunni coinvolti che hanno riposto la loro fiducia nel progetto e si sono resi disponibili a partecipare attivamente ad esso intervenendo in aula, ma anche aiutando nel reperire i materiali di riciclo (utilizzati per la costruzione dei costumi con cui i bambini sono andati in scena).

Ultimo, ma non per importanza, il personale ATA. Le due collaboratrici scolastiche del plesso sono state accoglienti e pronte a mettersi in gioco per aiutare il progetto e i bambini ad essere a loro agio ed esprimersi al meglio. Il rapporto con il personale ATA della segreteria è stato complicato in alcuni momenti, a causa della burocrazia, ma anche loro si sono sempre mostrati molto disponibili.

2.4 Ricerca di collaborazione

La collaborazione si è rivelata la ricerca più facile. L'associazione Spazio Back-Up si è infatti da subito dimostrata propensa ad attuare una collaborazione per lo svolgimento di tale percorso e il presidente di tale associazione si è reso disponibile in prima persona per attuarla. Il signor Rebellato si è rivelato un'importante risorsa, soprattutto grazie alla sua disponibilità, che non

si è ristretta ai due interventi svolti coi bambini, ma si è estesa anche a consigli dati alla tirocinante, sulla stesura del copione e sulla realizzazione degli spettacoli.

2.5 Ricerca di significati

La ricerca di significati, come accennato in precedenza, si pone all'inizio e alla fine di tutto. Inizialmente il significato è stato ricercato dalla tirocinante negli obiettivi didattici posti per i bambini (Conoscere le parti del corpo; Conoscere i nomi degli animali; Utilizzare schemi posturali e motori per modificare il proprio movimento; Creare una comunicazione espressiva attraverso il movimento.), che volevano essere apprendimenti significativi. Ma si sono rivelati maggiormente significativi obiettivi più ampi, quali quelli ripresi dall'agenda 2030 - *“Obiettivo 3: Assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età”* e *“Obiettivo 4: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”* (ONU, 2015) - e le competenze chiave riprese dalle raccomandazioni europee - soprattutto *Consapevolezza ed espressione culturale* (Commissione Europea, 2018). Questo cambio di riferimento si è attuato grazie alla consapevolezza acquisita sulle esigenze dei bambini: sicuramente dovranno sapere i nomi degli animali e delle parti del corpo, ma per tutta la vita dovranno ricordare della bellezza del movimento che non è solo esercizio fisico, ma anche sfogo mentale; dovranno ricordare che hanno il diritto di sperimentare; dovranno ricordare che la creatività può avere molte forme e nessuna di esse può essere sbagliata, ma può sempre essere migliorata e, soprattutto, dovranno ricordare che ognuno è speciale proprio perché è diverso dagli altri.

3 **Insegnamento teatrale**

“Il segreto dell'insegnamento ha qualcosa a che fare col teatro. Imitate semplicemente il miglior professore che avete conosciuto. Non sappiamo mai abbastanza.”

(Pound, 1938)

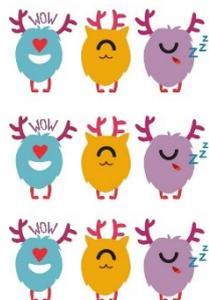
La dimensione professionale è l'unione tra le conoscenze generali e quelle specialistiche. Come ci dice il poeta, saggista e traduttore statunitense nel suo saggio: la dimensione dell'insegnamento è strettamente connessa a quella del teatro. Elemento emergente nel percorso di tirocinio di cui si sta parlando nato dall'unione di due passioni della tirocinante.

Uno spettacolo teatrale, a meno che non sia di improvvisazione nasce dalla stesura di un copione, durante la quale avviene una prima fase di riflessione e valutazione che viene poi messa su carta per renderla comunicabile. Dopo di che devono essere fatte le prove, qui si

valutano gli effettivi punti di forza e di debolezza fino ad arrivare alla stesura di una versione adattata del copione e poi alla messa in scena dello spettacolo. In questa fase si hanno gli esiti del lavoro svolto fino a questo momento. Ma l'esperienza non si conclude con questa: continua con il *rewatch*. Riguardarsi permette di compiere una riflessione su tutto ciò che è stato fatto.

3.1 Scrivere il copione

La fase di stesura del copione deve prevedere una valutazione delle possibilità degli attori e



J Mostri utilizzati per la valutazione e l'autovalutazione

quindi una valutazione gli alunni che devono essere valorizzati nelle loro caratteristiche e non svalutati per le cose che gli riescono meno. Per farlo è stato utilizzato il linguaggio delle immagini, attraverso i mostri (Figura J) che i bambini hanno utilizzato per darsi delle votazioni tra loro e anche a se stessi, inoltre, durante gli incontri con l'esperto esterno sono stati utilizzati anche da lui per dare continuità alle valutazioni ricevute; ed, infine, durante l'ultimo incontro sono stati utilizzati da compagni di

sezione, genitori e personale del plesso per dare una valutazione delle attività svolte assieme durante la lezione aperta. Per quest'ultima valutazione si è adottata una tecnica diversa rispetto a quelle precedenti nelle quali le votazioni erano palesate dai votanti. Per la lezione aperta si è scelto di utilizzare una scatola (Figura K) nella quale genitori, compagni e personale fossero liberi di mettere la valutazione che ritenevano più idonea senza mostrarla ai bambini; i voti sono poi stati condivisi dalla tirocinante con i bambini in un secondo momento e si è discusso di essi con tutte le sezioni riunite.



K Mostri e scatola per votare

Grazie all'autovalutazione, svolta alla fine di ogni incontro attraverso i mostri (Figura J), i bambini hanno avuto l'occasione di imparare a valorizzare i loro punti di forza e di capire i punti in cui fanno più fatica. Questa riflessione è stata difficile in alcuni momenti, ma si è rivelata per tutti una fonte di conoscenza di sé fondamentale: alla fine del percorso alcuni dei bambini proponevano di usarla prima di una votazione per vedere se un bambino aveva o meno le caratteristiche necessarie per svolgere un determinato compito. È necessario specificare che non tutti i bambini sono sempre riusciti a cogliere il significato di questo gesto e quindi alcune volte si sono verificati casi di delusione dopo la votazione svolta con l'intero gruppo, perché le aspettative createsi erano differenti, ma la risoluzione è spesso arrivata dai compagni che hanno spiegato le motivazioni e hanno dato consigli attuando una valutazione fra pari spontanea.

La stesura di un copione prevede però anche la valutazione del regista, o in questo caso della tirocinante. Questa ha previsto un'autovalutazione attraverso criteri stabiliti a partire dagli obiettivi di annualità. Affiancata alla valutazione degli alunni avvenuta attraverso i mostri per l'insieme del gruppo; mentre la valutazione dei singoli è avvenuta tramite una tabella prestabilita durante la stesura della progettazione. (Tonello, In movimento sul palco, 2023/2024)

3.2 Provare

L'unico modo per individuare punti di forza e di debolezza è provare, fare dei tentativi che permettano di individuare gli elementi da mantenere e quelli da migliorare nelle attività successive, non solo all'interno di questo percorso, ma anche nella futura carriera. Si colloca in questa visione il continuo aggiornamento dell'analisi SWOT compiuto durante tutta la durata del percorso.

Una conferma rispetto alle iniziali opportunità indicate nell'analisi è stata il porre in relazione i bambini di sezioni diverse, che nella prossima annualità verranno mescolati per formare le classi alla scuola primaria. Questo ha permesso loro di conoscersi e alla fine del progetto si cercavano fra loro e chiedevano alla tirocinante *“Ma dove sono gli altri?”* oppure *“Ma i bambini delle sezioni Blu e Rossa oggi non lavorano con noi?”*. Queste domande denotano la forza che il lavoro sul movimento ha nella formazione di legami con altre persone.

Elemento che riguarda sempre i bambini, ma, che era stato posto tra i possibili rischi, e si è rivelato, invece, esse una grande opportunità è l'elevata numerosità degli alunni, che poteva risultare di difficile gestione per la tirocinante. Le metodologie attive sono, invece, risultate coinvolgenti e la numerosità dei bambini ha permesso di avere un elevato numero di punti di vista da cui guardare un determinato schema motorio, modificandolo con la personalizzazione e creando di conseguenza nuovi movimenti.

Altro elemento inizialmente posto tra gli elementi di rischio, che, grazie al reciproco approfondimento delle conoscenze, si è rivelato essere un'opportunità sono stati i genitori, che, per lo più, si sono rivelati essere delle risorse, entusiaste del loro coinvolgimento attivo nelle attività svolte con i loro figli, sia nella raccolta dei materiali (Figura L) che nella lezione aperta.

Elemento invece che era stato posto fra le opportunità e si è rivelato non esserlo è stata la presentazione della costruzione dei costumi dei bambini con materiali di riciclo come elemento a sostegno della sostenibilità ambientale. La



L Cartello per la scatola dove genitori, insegnanti e personale potevano lasciare il materiale di riciclo per la costruzione dei costumi dei bambini

problematica nasce poiché questa sfaccettatura non è stata colta dai bambini, probabilmente per una mancanza di spiegazione più approfondita da parte della tirocinante. Questa è risultata comunque un'esperienza positiva per lo sviluppo del pensiero operativo e della motricità fine degli alunni, nonostante avesse perso una sua sfaccettatura.

3.3 Andare in scena

Andare in scena è l'ultima parte di condivisione con il gruppo, il momento in cui si tirano le somme delle attività svolte; poiché lo si deve condividere con altri mostrandolo loro, senza dare spiegazioni del lavoro svolto in precedenza e sperando che possano comprenderlo solo grazie alla visione del prodotto finale.

In questa parte vorrei concentrarmi sui bambini, che sono stati il centro e il cuore del progetto. I processi attuati con l'esperienza teatrale si sono tradotti nei bambini nella conoscenza del proprio corpo e delle proprie possibilità di movimento, portandoli a sviluppare una connessione positiva tra movimento e benessere psico-fisico. Infatti, soprattutto attraverso la canzone *Puz Puz Puzola* (Piccolo Coro dell'Antoniano, 2024) e le storie raccontate con gli albi illustrati, hanno potuto sviluppare un'idea positiva del sé e della validità dei propri punti deboli che possono essere trasformati in punti di forza grazie alla conoscenza di sé.

3.4 Riguardarsi

La cosa che si vuole evidenziare in questa riflessione successiva è l'entusiasmo dei bambini



M Cartellone con le posizioni yoga utilizzate con i bambini

verso le attività di yoga. Inizialmente la tirocinante aveva pensato di non farle, per mancanza di tempo; per fortuna le insegnanti si sono dimostrate disponibili ad allungare i tempi, quando necessario, e, la tirocinante stessa, ha trovato il modo di ridurre le tempistiche degli interventi nel rispetto dei tempi e dei bisogni dei bambini. Questo ha

reso possibile proporre tre posizioni yoga rappresentanti tre animali differenti (Figura *M*) e la posizione dello *Savasana* come rilassamento finale. Ciò ha coinvolto i bambini moltissimo e ha permesso loro di dare una tempistica distaccata ai lavori svolti con la tirocinante. Inoltre, hanno insistito per svolgere questa attività con i genitori durante la lezione aperta.

Questo porta a riflettere sull'importanza della flessibilità nell'adattamento continuo alle esigenze di tutti gli attori coinvolti. Elemento fondamentale è però anche l'organizzazione poiché se la tirocinante non avesse organizzato con modalità diverse gli interventi non sarebbe stato possibile ricavare il tempo necessario per svolgere anche questa attività.

Conclusioni

In conclusione, per spiegare l'idea di insegnante che vorrebbe emergere da questa riflessione verranno citate le parole che Lewis Carroll scrisse in Alice nel Paese delle Meraviglie *“Sapeva che sarebbe stato sufficiente aprire gli occhi per tornare alla sbiadita realtà senza fantasia degli adulti.”* (Carroll, 1872, originale 1865). L'idea è quella di un adulto che colloca al centro i mondi dei bambini lasciandoli liberi di esplorare e sperimentare, ma allo stesso tempo accompagnandoli, ponendosi come mentore, vivendo nel mondo ad occhi chiusi.

Questa esperienza di tirocinio ha permesso di maturare diverse competenze risultate importanti all'interno della crescita professionale e personale. Alcune delle abilità apprese sono: l'importanza dell'inclusione, le esperienze relazionali, la riflessione sul proprio operato, l'organizzazione, l'improvvisazione e la gestione della classe.

La più importante conclusione a cui si è giunti grazie a questa esperienza è che il proporre un progetto derivando dalle passioni di chi lo conduce porta a creare un coinvolgimento maggiore nelle persone a cui viene proposto che vedono un maggiore entusiasmo. In quanto insegnanti, si deve però riuscire a mettere lo stesso entusiasmo anche nelle cose che piacciono meno per permettere agli alunni di trovare il medesimo coinvolgimento.

Per chiudere il percorso, si ritorna al punto di partenza del Project Work (Tonello, In movimento sul palco, 2023/2024), con delle nuove conoscenze e delle nuove consapevolezza. Vengono quindi riprese le parole dell'attore e regista teatrale russo dedicandole ai bambini a cui è stato proposto il percorso didattico nella speranza che questo percorso possa aver aiutato la loro formazione personale.

“Il mio scopo non è insegnarvi a recitare, il mio scopo è aiutarvi a creare un uomo vivo da voi stessi.”

(Stanislavskij, 2008)

Riferimenti

- ~ Aristotele. (1252). *La politica. Libro I*.
- ~ Calvino, I. (1988). *Lezioni Americane*. Milano: Garzanti.
- ~ Carroll, L. (1872, originale 1865). *Le avventure di Alice nel Paese delle Meraviglie (Alice's Adventures in Wonderland)*. Londra: Macmillan and Co.
- ~ Kocjan, G., & Dineen, M. (2021). *L'incredibile libro dei mostri*. Milano: IdeeAli.
- ~ Messina e De Rossi. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carrocci.
- ~ Murugarren, M., & Castán, J. S. (2010). *Bestiario universale del Professor Revillod. Mirabolante almanacco della fauna mondiale*. Modena: Logos.
- ~ Oliva, G. (A cura di). (2022). *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*. Bari: Tirso.
- ~ Pento, G. (A cura di). (2013). *Nati per muoversi*. Treviso: Fulmino.
- ~ Pento, G. (2020). *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Padova: Cleup.
- ~ Pound, E. (1938). *Culture*. New York: New Directions.
- ~ Profumo, A. (2005, Novembre 4-5). *L'Europa di mezzo*. Trento.
- ~ Rosen, M., & Oxerbury, H. (2013). *A caccia dell'Orso*. Milano: Mondadori.
- ~ Stanislavskij, K. S. (2008). *Il lavoro dell'attore su se stesso*. (G. Guerrieri, A cura di) Roma: Laterza.
- ~ Vignaga, F. D. (2018). *Igor*. Perugia: Edizioni Corsare.
- ~ Commissione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Tratto da European Education Area: <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/key-competences>
- ~ MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Tratto da MIUR: chrome-extension://efaidnbmnnpbpcjpcglclefindmkaj/https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- ~ ONU. (2015). *Agenda 2030*. Tratto da Nazioni Unite: <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- ~ UNECE. (2006). *Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing*.
- ~ Associazione Art Therapy Italiana. (s.d.). *Arteterapia*. Tratto da Arttherapyit: <https://www.arttherapyit.org/arte-terapia/>
- ~ Istituto Comprensivo "Luigi Nono". (s.d.). Tratto da Istituto Comprensivo ad Indirizzo Musicale Luigi Nono: <https://www.icluiginono.edu.it/>
- ~ Piccolo Coro dell'Antoniano. (2024). *Puz Puz Puzzola (official video) - 66° Zecchino d'Oro*. Tratto da YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=SytE5TQDOuY>
- ~ Scuola dell'infanzia Peter Pan. (s.d.). Tratto da Istituto Comprensivo ad Indirizzo Musicale Luigi Nono: <https://www.icluiginono.edu.it/struttura/scuola-dellinfanzia-peter-pan/#art-par-correlati>
- ~ SPAZIO BACK_UP. (s.d.). Tratto da Associazione Spazio Back_Up: <https://www.spaziobackup.it/>
- ~ PTOF. (s.d.). Tratto da Istituto Comprensivo ad Indirizzo Musicale Luigi Nono: <https://www.icluiginono.edu.it/documento/ptof-piano-triennale-dellofferta-formativa/>

- ~ *RAV*. (s.d.). Tratto da Istituto Comprensivo ad Indirizzo Musicale Luigi Nono:
<https://www.icluiginono.edu.it/documento/rav-rendicondazione-sociale-valutazione/>

- ~ *Documentazione tirocinio diretto*. (2023/2024). Tratto da
https://drive.google.com/drive/folders/1kWpncxzZeyelv1zLB9xt0JE1z5DKMhh1?usp=drive_link

- ~ Tonello, E. (2023/2024). *A caccia di me*. Tratto da Portfolio di tirocinio:
https://www.canva.com/design/DAFzrNZwA6s/Dyp-5W8PcvLIdBN4Ja-Fqg/edit?utm_content=DAFzrNZwA6s&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

- ~ Tonello, E. (2023/2024). *In movimento sul palco*. Tratto da Project Work di Tirocinio del 5° anno:
https://drive.google.com/file/d/1iV91FhhwgkLR6S_ksweFpdEQINVm3uUM/view

- ~ Tonello, E. (2023/2024). L'importanza della psicomotricità. In *In movimento sul palco. Progettazione di un percorso motorio alla scoperta del movimento e di sé stessi per i bambini di 5 anni* (p. 7). Tratto da
https://drive.google.com/file/d/1iV91FhhwgkLR6S_ksweFpdEQINVm3uUM/view

- ~ Tonello, E. (2023/2024). *YogaGenitori*. Tratto da
<https://drive.google.com/file/d/1dLpjzmmw9t7iKOw0L6pe5R4mHvWzFcw/view?usp=sharing>

RINGRAZIAMENTI

Eccoci giunti al termine di questo viaggio; non solo il viaggio della tesi, o il viaggio del quinto anno, ma il mio intero viaggio universitario. Sento ora il bisogno di esprimere la mia profonda gratitudine a tutte le persone che mi hanno accompagnato in questa avventura, rendendola non solo possibile, ma anche meravigliosa.

In primo luogo, desidero ringraziare la mia relatrice, la Professoressa Lea Ferrari, per la sua guida costante, la sua disponibilità e i suoi preziosi consigli. La sua passione per la materia e il suo sostegno mi hanno permesso di superare le difficoltà e raggiungere gli obiettivi prefissati.

Con lei vorrei ringraziare anche la Professoressa Marnie Campagnaro, per la sua capacità di trasmettere passione e curiosità per la materia, grazie alle quali ha reso questo percorso di ricerca un'esperienza arricchente e stimolante.

A més, voldria agrair a la Professora Maria Pujol Valls per la seva paciència i la seva competència.

È stato un vero privilegio poter contare sul vostro aiuto e sulla vostra esperienza durante questo viaggio (Ha estat un veritable privilegi poder comptar amb el vostre ajut i la vostra experiència durant aquest viatge).

Restando nell'ambito universitario vorrei ringraziare tutte le tutor che mi hanno accompagnato in questi anni, perché, anche se accompagnandomi solo per poco, mi hanno sempre lasciato qualcosa. Un grazie particolare va però alle tutor che mi hanno seguito a scuola in questo quinto anno, sia durante il mio tirocinio, che durante la mia tesi. Grazie a Nunzia e a Serena per la vostra empatia e la vostra guida. Grazie a Elisa, a Carmen e a Silvia per la vostra disponibilità e la vostra fiducia. Amb elles, voldria agrair també la meva tutora espanyola del pràcticum de quart any, que m'ha acompanyat durant una part del camí de la tesi, Cristina, per la teva organització i els teus excel·lents consells.

Il vostro supporto, la vostra disponibilità e i vostri consigli sono stati fondamentali per il successo di questo viaggio. Grazie per avermi guidato con pazienza e per aver sempre trovato il tempo di ascoltare le mie preoccupazioni, rispondere alle mie domande e offrirmi i vostri preziosi suggerimenti (El vostre suport, la vostra disponibilitat i els vostres consells han estat fonamentals per a l'èxit d'aquest viatge. Gràcies per haver-me guiat amb paciència i per haver trobat sempre temps per escoltar les meves preocupacions, respondre les meves preguntes i oferir suggeriments valuosos).

Oltre alle insegnanti vorrei ringraziare anche ogni singolo bambino che ho incontrato, perché ognuno di voi ha lasciato una traccia indelebile dentro la mia valigia; vi ho già ringraziati singolarmente, ma vorrei fare un ringraziamento genarle che vi comprende tutti: grazie a tutti voi per la fiducia e l'affetto che mi avete dimostrato (A més dels mestres, voldria agrair també

cada un dels nens que he conegut, perquè cadascun de vosaltres ha deixat una empremta inesborrable dins la meva maleta; ja us he agraït individualment, però voldria fer un agraïment general que us compregui a tots: gràcies a tots vosaltres per la confiança i l'afecte que m'heu mostrat, malgrat la llengua).

Un ringraziamento speciale va ai miei genitori e mia sorella per aver sempre creduto in me e per avermi sostenuto in ogni momento. Senza il vostro amore e il vostro supporto incondizionato non sarei mai riuscita a giungere fino a qui. Grazie per avermi incoraggiato a superare le sfide che ho incontrato lungo il viaggio, per avermi saputo ispirare, per aver sempre creduto nelle mie capacità, anche quando io stesso ne dubitavo, e grazie per non aver mai condizionato le mie scelte. Grazie per aver corso ogni volta che mi sono accorta all'ultimo che mi mancava il materiale per qualche laboratorio e per avermi supportato nei momenti di ansia (soprattutto negli ultimi mesi).

Voglio dedicare un pensiero speciale a tutti i miei nonni, anche a quelli che non ci sono più, grazie per aver condiviso con me le vostre conoscenze. per avermi stimolato a pensare.

Desidero esprimere la mia gratitudine anche ai miei zii e a mio cugino; il vostro affetto, sostegno e incoraggiamento, fin dalla tenera età, hanno avuto un ruolo fondamentale nel mio percorso di studi, la vostra costante presenza, il vostro entusiasmo per i miei successi e la vostra disponibilità mi hanno spronata ad essere sempre migliore.

Inoltre, desidero ringraziare le zie e gli zii acquisiti per il supporto, la disponibilità a offrire consigli, ogni parola di incoraggiamento e le vostre visite, anche in terre lontane, mi hanno sempre aiutata a trovare la giusta motivazione.

La vostra dedizione non è passata inosservata, e per questo vi sarò sempre grata. Siete stati un faro che ha illuminato il mio viaggio e che mi ha guidato verso il raggiungimento dei miei obiettivi.

Infine, grazie a tutti i miei amici, con la vostra vicinanza e il vostro incoraggiamento avete reso più leggero il carico di questi anni di studio.

In primis, le mie compagne di università, con voi abbiamo sempre condiviso momenti belli, come i babbi natali segreti e meno belli, come le iscrizioni ai laboratori; ma abbiamo sempre affrontato insieme le conseguenze delle nostre sorti sostenendoci a vicenda. Quindi grazie per l'appoggio e il legame che siamo riuscite a creare in questi anni nonostante le distanze.

Poi le mie compagne di Erasmus, con voi sarebbe troppo lungo dire cos'abbiamo condiviso, ma tanto lo sappiamo; sicuramente voglio ringraziarvi perché se ho portato a termine questo percorso è anche grazie a voi e al vostro sostegno familiare nei mesi lontani da casa. Grazie ad Alice per le nostre passeggiate, grazie a Rebecca per le nostre chiacchierate e grazie a Silvia per le nostre gite.

Insieme a loro devo ringraziare anche tutti gli amici che ho trovato durante l'Erasmus, grazie a tutti voi non ho mai sentito la nostalgia, perché avevo una nuova famiglia con me (Along

with them, I must also thank all the friends I made during Erasmus. Thanks to all of you, I never felt homesick because I had a new family with me).

I miei amici del teatro, con i quali so di poter essere sempre me stessa in qualunque stato d'animo io sia, perché mi hanno vista fare le cose più assurde, tipo improvvisare. Grazie per la genuinità e la freschezza, grazie perché con voi sono sempre in posto sicuro in cui posso esprimermi al cento per cento senza essere giudicata in nessun modo.

I miei amici più cari, che sono sempre presenti nei momenti più significativi della mia vita, in ogni difficoltà e in ogni trionfo, abbiamo condiviso risate e lacrime, rendendo ogni esperienza più significativa e meno solitaria.

Ultima, ma non per importanza, la mia migliore amica, grazie a te che mi hai sopportata e supportata, soprattutto in quest'ultimo anno e in particolare in questi mesi duri a causa della tesi e della salute. La nostra non è una di quelle amicizie forgiata dall'infanzia, ma poco importa, perché ogni volta che ho avuto bisogno di qualcuno con cui parlare, sei stata lì con le parole giuste e un ascolto attento; sei stata una compagna di viaggio eccezionale e una fonte di forza e di ispirazione.

Non avrei potuto chiedere compagni di viaggio migliori,

Sono contenta della vostra presenza nella mia vita.

A tutti voi, un sincero grazie.

Emma Tonello